UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

Sede Amministrativa: Università degli Studi di Padova

Dipartimento di Scienze dell'Educazione

SCUOLA DI DOTTORATO DI RICERCA IN
Scienze pedagogiche, dell'educazione e della formazione
Ciclo XXI

LA FAMILIARIZZAZIONE CON LA LETTURA FIN DAI PRIMI MESI DI VITA

Educazione alla lettura in famiglia e sostegno alla genitorialità

Direttore della Scuola: Ch.ma Prof.ssa Raffaella Semeraro
Supervisore: Ch.ma Prof.ssa Donatella Lombello Soffiato

Dottoranda : Giorgia Golfetto

INDICE

ABSTRACT p. 5

INTRODUZIONE p. 7

CAPITOLO PRIMO p. 9

Principi e fondamenti di pedagogia della letteratura per l'infanzia

1.1 Elementi di storia della letteratura per l'infanzia: dall'Illuminismo alla svolta degli anni Sessanta

1.2 Lettura e relazione educativa: dimensioni comuni nel rapporto tra pedagogia e letteratura

CAPITOLO SECONDO p. 20

La lettura tra crisi e promozione

2.1 Crisi della lettura e del libro: tra impegno nella promozione e denuncia di un'Italia di "non lettori"

2.2 Il lettore multimediale e la lettura sensuale: dai nuovi modi di accostarsi a libro e lettura al recupero delle dimensioni multisensoriali dell'esperienza del leggere

2.3 La promozione della lettura: ripensare l'agire educativo tra paradossi, risorse, criticità e nuovi orizzonti

CAPITOLO TERZO p. 31

La famiglia in trasformazione e il sostegno alla genitorialità

3.1 La famiglia di oggi: caratteristiche, risorse e bisogni

3.2 Centralità ed insostituibilità del ruolo educativo della famiglia

3.3 Sostegno alla genitorialità: principi, metodi, servizi, iniziative e reti educative

CAPITOLO QUARTO p. 40

Leggere prima di leggere: la valenza della lettura nello sviluppo del bambino e delle relazioni familiari

4.1 Radici psicologiche e culturali della relazione con la lettura

4.1.1 Il pensiero narrativo e la dimensione transazionale dello sviluppo umano secondo Bruner

4.1.2 La psicologia storico-culturale e l'apprendimento secondo Vygotskij

4.2 Le emozioni della lettura

4.3 Il legame di attaccamento e la lettura con il bambino

4.4 Leggere prima di leggere

CAPITOLO QUINTO p. 61

Una nuova progettualità: la familiarizzazione con la lettura e la formazione dei genitori all'educazione alla lettura in famiglia

5.1 Promuovere la lettura ad alta voce in famiglia: "Nati per Leggere" in Italia e altri progetti stranieri

5.1.1 "Reach Out and Read", "Born to Read" e "Bookstart"

5.1.2 Evidenze dei benefici della promozione precoce della lettura

5.1.3 Il progetto "Nati per Leggere" in Italia

5.1.4 La valutazione d'efficacia dei programmi di promozione della lettura nelle cure primarie

5.2 Lettura e sostegno alla genitorialità: verso una nuova progettualità

CAPITOLO SESTO p. 84

Realizzazione e valutazione di un itinerario educativo-formativo con gruppi di genitori centrato sulla relazione adulto-bambino-lettura: elementi della ricerca

6.1 La questione pedagogico-educativa

6.2 L'ipotesi di ricerca

6.3 Il metodo

6.4 "Leggere è familiare": gli elementi del percorso educativo-formativo

6.4.1 Finalità e obiettivi

6.4.2 I protagonisti

6.4.3 Modalità d'azione e contenuti

6.5 La valutazione

ALLEGATI

CAPITOLO SETTIMO p. 136

La crescita della persona, del gruppo e della relazione: i risultati della ricerca

7.1 Descrizione dei gruppi coinvolti e delle attività

7.2 Cambiamento ed evoluzione di idee e prassi relative all'educazione alla lettura nelle cure primarie

7.2.1 Abitudini di lettura fra genitore e figlio

7.2.2 Studio degli esiti positivi del progetto educativo-formativo

7.3 Associazioni fra le abitudini di educazione alla lettura in famiglia e alcuni elementi caratteristici del gruppo di genitori coinvolti

7.4 Gradimento dei genitori e verifica con i partner del progetto

7.5 Elementi per una nuova progettualità: sintesi delle risorse e delle criticità per la delineazione di progetti futuri
ALLEGATI

CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE p. 188

BIBLIOGRAFIA p. 190

RINGRAZIAMENTI p. 200

ABSTRACT

Premessa

La famiglia ha un ruolo centrale nella promozione della relazione adulto-bambino-lettura: i genitori hanno il compito di creare e di mantenere le condizioni favorevoli all'avvicinamento precoce dei propri figli ai libri e alla lettura, inteso come occasione educativa privilegiata, che arricchisce lo sviluppo del bambino e la stessa relazione genitore-figlio.

Quale tipo di approccio educativo bisogna offrire alle famiglie per guidarle in un itinerario di crescita che concerna, in special modo, le competenze specifiche e le buone prassi di promozione della lettura rivolta ai bambini fin dalla nascita?

Obiettivi

Il presente lavoro ha lo scopo di delineare un modello teorico-operativo e di verificarne l'efficacia, al fine di poter rispondere con una nuova progettualità al bisogno di sostegno alla genitorialità, attraverso un percorso formativo approfondito sulla lettura condivisa fra adulto e bambino nel contesto delle cure primarie prestate in famiglia.

Materiali e metodi

La formazione degli adulti, e dei genitori in particolare, si connota come "ricerca", in quanto è un'indagine dei modi mediante i quali il soggetto sperimenta e rivisita la propria vita personale secondo una riflessione che interpreta le azioni. Per dare una risposta alle questioni pedagogiche oggetto di questo lavoro, l'approccio metodologico scelto è stato quello della ricerca-azione: essa ha come scopo l'efficacia di un progetto elaborato per risolvere uno specifico problema socio-educativo, in questo caso quello di promuovere la familiarizzazione con la lettura fin dalla primissima infanzia. La valutazione di esito e la valutazione di processo del progetto si sono avvalse di diversi strumenti, sia di tipo quantitativo (questionari), sia di tipo qualitativo (interviste e altri dispositivi semi-strutturati).

Risultati

L'elaborazione dei dati mette in evidenza alcuni cambiamenti rilevabili nelle idee e nelle pratiche dei genitori coinvolti nel percorso formativo, in particolare, emerge un riconoscimento dell'importanza della lettura, come occasione educativa per la crescita del bambino e delle relazioni familiari, e delle competenze genitoriali in tale ambito, nonché una maggior attitudine delle coppie a dedicare più tempo e risorse alle attività di lettura condivisa con i figli.

Conclusione

La familiarizzazione con la lettura fin dalla nascita del bambino è un'urgenza che necessita del coinvolgimento attivo dei genitori in itinerari che li rendano autori del proprio cambiamento e della propria crescita. Progettare percorsi ed interventi che

rispondano a tale bisogno costituisce una complessa sfida pedagogico-educativa.

Introduction

The family has a central role in promoting the relation between adult, child and reading: the duty of parents is to create and keep conditions which foster an early approach of their children to books and reading, seen as an educational opportunity that enriches the child development and the relationship between parent and child.

How can education lead families to improve their skills and achieve best practices in the promotion of reading in early childhood?

Objectives

This study aims to determine whether learning and sharing reading experiences between adult and child are associated with parenting support and child development.

Methods and Materials

Action research aims to improve the way to address issues and solve problems in education; in this work, the question is how to support parents to develop knowledge and skills by promoting reading in very early childhood. This kind of investigation has required various measurement instruments, both standardized (surveys) and semi-structured (interviews).

Results

The parents involved in the educational research become more aware of the importance of reading in the child development and in the growth of family relations, they acquire new skills in this area, and they are more willing to invest time and resources in sharing reading with their children.

Conclusions

The educational challenge is to plan new paths and actions related to the relationship between adult, child and reading, in order to support families and promote the change and growth of parents through their personal involvement in education.

INTRODUZIONE

Nel contesto italiano è assai significativo l'impegno volto ad accrescere e ad approfondire gli ambiti di ricerca relativi alla pedagogia della lettura e della letteratura per l'infanzia. Secondo tale direttrice, negli ultimi tre lustri, si è vista fiorire e svilupparsi una forte attenzione nei confronti della promozione della lettura: innumerevoli sono, e sono state, le attività di sensibilizzazione, dedicate a persone di tutte le età e, in special modo, alle nuove generazioni, volte a sottolineare l'importanza dei libri e soprattutto a diffondere la cultura del libro e la passione e il piacere di leggere.

È ampia la letteratura critica che espone e rimarca l'importanza del piacere di leggere e della sua promozione, dell'educazione alla lettura, nelle sue dimensioni di gratuità ed intrattenimento, e delle responsabilità delle diverse agenzie educative che sono impegnate nella formazione del lettore appassionato. Purtroppo non è scontato che, parlando di educazione alla lettura, l'attenzione peculiare ricada sulle due principali istituzioni educative, la scuola e la biblioteca, considerando il ruolo della famiglia marginale o, a volte, addirittura nullo.

Il presente lavoro dà rilievo ai contributi, assolutamente fondamentali, di pedagogisti e studiosi che si sono occupati dell'importanza del contesto familiare per lo sviluppo e la crescita del "lettore per tutta la vita". Ciononostante, è necessario evidenziare l'esiguità e la frammentarietà della riflessione intorno a tale tematica e proporre un tentativo di organizzazione del materiale già esistente, per mettere in luce i fondamenti pedagogici su cui poggia il discorso che considera la famiglia il nucleo primario di educazione alla lettura e promozione della lettura.

Tale considerazione teorica funge da premessa per lo sviluppo di un percorso di ricerca che si pone l'obiettivo di coniugare teoria e prassi, cercando di individuare i criteri che fondino ed orientino l'azione educativa con i genitori, volta a promuovere la familiarizzazione con la lettura fin dalla nascita del bambino. Una volta riconosciuto il ruolo centrale della famiglia nella promozione della relazione adulto-bambino-lettura, il problema pedagogico da affrontare è quello di individuare le modalità attraverso le quali l'educatore può sostenere i genitori nel processo di sviluppo e di promozione delle buone prassi di educazione alla lettura in famiglia.

Per realizzare l'obiettivo di promuovere la familiarizzazione con la lettura fin dalla primissima infanzia, è necessario coinvolgere direttamente le famiglie e seguirle in un percorso educativo-formativo che le conduca a creare e a mantenere, all'interno del proprio ambiente, le condizioni necessarie per la nascita e lo sviluppo del piacere della lettura.

Nell'ambito della ricerca educativa finalizzata a dare un contributo alla promozione della

lettura nel contesto familiare, contingentemente oggetto del mio percorso di dottorato, l'intenzione è quella di elaborare linee metodologiche per spazi pedagogici, finalmente riconosciuti, sulla lettura nella primissima età, a partire dalla famiglia e dall'età perinatale del bambino e con il forte legame e il coinvolgimento di servizi dedicati all'infanzia e alla famiglia, primi fra tutti i nidi d'infanzia e le biblioteche.

Nel mio personale progetto di ricerca, l'ipotesi centrale, per affrontare il problema pedagogico sopra descritto, è stata quella di definire, realizzare e valutare un itinerario educativo-formativo con gruppi di genitori, centrato sulla relazione adulto-bambino-lettura e finalizzato al cambiamento e all'evoluzione di idee e pratiche (attitudini, abitudini e comportamenti) rivolte all'educazione alla lettura nelle cure primarie, nell'ottica del sostegno alla genitorialità e della crescita armonica (affettivo-emozionale e cognitiva) del bambino.

L'esperienza culturale della lettura, se frutto di una scelta consapevole, possiede una forte valenza educativa, in quanto si esprime come relazione privilegiata fra lettore e libro, all'interno della quale ritroviamo le dimensioni educative della libertà, dell'autonomia e del dialogo. Prima che un bambino sia però in grado di scegliere autonomamente l'attività della lettura come esperienza di vita, ci deve essere un adulto, prima di tutto il genitore, che gli permetta di condividere le potenzialità degli spazi relazionali che libro e lettura possono aprire. Per questo è fondamentale sostenere il ruolo del genitore e le peculiari dimensioni della genitorialità, in virtù dell'emersione e dello sviluppo di competenze atte a predisporre le condizioni favorevoli allo sviluppo di una relazione adulto-bambino-lettura, che sia espressione di un dialogo educativo intergenerazionale fondato su dinamiche di ascolto reciproco, scambio affettivo-emozionale e crescita individuale e sociale.

CAPITOLO PRIMO

Principi e fondamenti di pedagogia della letteratura per l'infanzia

1.1 Elementi di storia della letteratura per l'infanzia: dall'Illuminismo alla svolta degli anni Sessanta

Affrontare le tematiche relative alla pedagogia della letteratura per l'infanzia significa, innanzitutto, non prescindere da un approccio storico alla disciplina in questione, quindi evidenziarne le tappe che ne hanno contraddistinto l'evoluzione.

Ampia e complessa è la letteratura critica che analizza il percorso storico della letteratura per l'infanzia: in questa sede, si intendono fornire alcuni elementi che consentano di ripercorrere le tappe salienti dello sviluppo della disciplina attraverso i secoli, con la finalità di metterne in luce le caratteristiche tipiche e di chiarirne lo statuto epistemologico ed educativo.

Cos'è, dunque, la letteratura per l'infanzia? Secondo quanto afferma Renata Lollo, tale dizione è stata scelta a partire dal 1992 in ambito giuridico universitario per nominare specificamente la disciplina della Facoltà di Scienze della Formazione e viene utilizzata per definire un sapere che collega il libro e la lettura all'età evolutiva[1]. Esiste un'altra dizione, "letteratura giovanile", affermatasi in precedenza, a partire dagli anni Sessanta del secolo scorso, che va assolutamente considerata, in una sintesi terminologica del nome attribuito alla disciplina in questione: come sostiene Lollo, infatti, è bene esaminare e confrontare le due definizioni usate negli studi specialistici, per chiarire le diverse prospettive culturali di cui sono portatrici[2].

Il sintagma *letteratura per l'infanzia* è costituito da tre termini che ne chiariscono il significato: si tratta, dunque, di un insieme di opere letterarie scritte per e destinate ad un'età precisa ma non meglio definita, ovvero l'infanzia, in tal modo legittimata a fruire di una letteratura peculiare, come vale per la narrativa e la poesia in prospettiva adulta[3].

La seconda dizione, *letteratura giovanile*, trova maggiore spazio a partire dal secondo dopoguerra[4]; secondo la voce curata da Anna Maria Bernardinis dell'Enciclopedia pedagogica, la letteratura giovanile rappresenta l'insieme di "opere letterarie prevalentemente destinate alla lettura da parte di lettori di età infantile, adolescenziale o

---

1 Lollo R., *La letteratura per l'infanzia tra questioni epistemologiche e istanze educative*, in Ascenzi A. (a cura di), *La letteratura per l'infanzia oggi. Questioni epistemologiche, metodologie d'indagine e prospettive di ricerca*, Milano, Vita e Pensiero, 2002, p. 37.

2 Ivi, pp. 37-38.

3 Ibidem.

4 Nel 1956 esce la prima rivista che si occupa esclusivamente di letteratura del periodo di formazione, fondata da Enzo Pertini che pare proprio essere il fondatore della denominazione "letteratura giovanile" (cfr. Lollo R., L*a letteratura per l'infanzia tra questioni epistemologiche e istanze educative*, op. cit., p. 58).

giovanile; per estensione, anche opere originariamente destinate al pubblico dei lettori adulti, che hanno trovato particolare accoglienza da parte del pubblico di minore età, nel testo originale o in versioni ridotte"[5].

Le due dizioni, nella loro definizione, appaiono sostanzialmente analoghe; tuttavia, va considerato che la prima, per secoli, ha assunto una connotazione finalistica, finendo per identificare una letteratura precipuamente elaborata a scopo "educativo" delle nuove generazioni, portatrice di contenuti valoriali, dichiarati o disseminati nel testo, di cui l'unico depositario era l'adulto; mentre, la seconda ha cercato una nuova formulazione terminologica con l'intento proprio di sottolineare l'importanza del destinatario, in quanto autore della scelta del testo e della lettura con fini di libero sviluppo personale.

Le diverse origini e sottolineature dei due modi di indicare la disciplina in esame non impediscono di evidenziare che entrambi vogliono riconoscersi e definirsi innanzitutto come *letteratura,* insieme di opere scritte, dotate di una pluralità di significati riconducibili ad una responsabilità autoriale, connotate dalle dimensioni dell'autonomia e della libertà creativa e capaci di attivare la partecipazione interpretativa e il coinvolgimento esistenziale del lettore[6].

Partendo dall'analisi della letteratura critica che si è occupata dello studio dell'evoluzione della letteratura per l'infanzia, secondo degli approcci multidisciplinari (storico, pedagogico-educativo, epistemologico, linguistico-letterario)[7], in questa sede, si intende tracciare, in maniera molto sintetica, le linee evolutive della materia in questione, sottolineando non tanto le opere o gli autori, ma concentrandosi sui destinatari e quindi sulle dimensioni pedagogico-educative della letteratura per l'infanzia durante la sua storia.

La narrativa rivolta ai bambini e ai ragazzi nasce e comincia a svilupparsi in Europa tra il Seicento e il Settecento, con un'esplicita intenzionalità "educativa", connotando così le prime espressioni di letteratura per l'infanzia in maniera chiaramente finalistica[8]. Nel

---

5 Bernardinis A.M., *Letteratura giovanile*, in M. Laeng, *Enciclopedia pedagogica*, vol. IV, Brescia, Editrice La Scuola, 1990, p. 6718.
Si propone anche la più recente definizione di Lollo R., *Letteratura giovanile*, in Prelezzo J. M, Nanni C., Malizia G. (a cura di), *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, Torno, LDC-LAS-SEI, 1997, p. 603: "Complesso delle opere letterarie specificamente proposte all'attenzione e alla fruizione di un pubblico compreso nell'arco dell'età evolutiva e di quelle che, pur scritte in origine per adulti, sono state apprezzate nel tempo e sentite come proprie ai giovani lettori".

6 Lollo R., *La letteratura per l'infanzia tra questioni epistemologiche e istanze educative*, op cit., p. 41; Lollo R., *Lo spazio del leggere come crocevia di relazioni: cenni interpretativi*, in "Studium Educationis", n. 3, 2000, pp. 419-428; Bernardinis A.M., *Narrazione e pedagogica. Appunti per una ricerca*, in Flores D'Arcais G. (a cura di), *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona*, Brescia, Editrice La Scuola, 1994, pp. 21-30.

7 Ascenzi A., *La storia delle letteratura per l'infanzia oggi*, in Ascenzi A. (a cura di), *La letteratura per l'infanzia oggi. Questioni epistemologiche, metodologie d'indagine e prospettive di ricerca*, op. cit., pp. 109-119.

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

periodo illuministico, infatti, nasce il problema di una più allargata e diffusa alfabetizzazione del "popolo" in nome di principi di riforma che prevedono un accesso più facile della borghesia al sapere. Non a caso, come scrive Renata Lollo, la letteratura per l'infanzia molto spesso viene associata alla cultura popolare, quasi a voler instaurare una relazione tra l'infanzia della persona e l'infanzia delle genti, le quali vanno "educate" secondo il principio illuministico per cui tutti gli uomini sono dotati di ragione e solo attraverso il suo esercizio possono uscire dall'ignoranza e migliorare se stessi e la collettività[9].

In tal senso, nell'era illuministica, si desidera che ai bambini vengano offerte delle letture "amene" oltre ai testi scolatici, senza però mai abbandonare la progettualità educativa di una borghesia adulta che mira a creare un consenso intorno ad una nuova identità culturale, dalla quale far nascere un assetto politico istituzionale moderno e ad essa favorevole. Perciò, la letteratura è *per* l'infanzia perché ad essa rivolge un contenuto valoriale trasmesso dall'adulto, che "sa" sempre ciò che va bene e ciò che non va bene per il soggetto in formazione.

Secondo Anna Maria Bernardinis, questo approccio ha le sue radici nella pratica educativa che per secoli ha considerato la letteratura come un fatto didattico. L'autrice, infatti, ci ricorda che storicamente l'accostamento fra bambino e parola letteraria è stato avvertito quando il primo è divenuto scolaro, ovvero apprendista della letto-scrittura: l'ambito *giovanile* è stato così assimilato a quello *scolastico*, e, per questo, la letteratura "per" o "dei giovani" è stata ridotta alle sole letture proposte allo scolaro e la sua funzione a pura didattica, come quella del docente quale selezionatore o critico/censore delle opere stesse. Da ciò nasce la discriminazione fra ciò che è considerato adatto alla lettura del bambino o che può essere adattato alle sue capacità di decifrare e comprendere i testi e ciò che non lo è[10]. La letteratura era dunque considerata *educativa* perché permetteva l'accesso al sapere e alla cultura valoriale, e *giovanile* perché fruita dallo studente; viceversa, tutto ciò che era escluso dalla tradizione letteraria o si leggeva al di fuori del tempo scolastico era considerato inutile, diseducativo e non adatto all'età evolutiva. In tale approccio all'educazione letteraria, l'esaltazione massima era data al ruolo dell'autore del testo, il cui messaggio veniva trasmesso attraverso la mediazione

---

e Pensiero, 2004, p. 3.

[9] Lollo R., *La letteratura per l'infanzia tra questioni epistemologiche e istanze educative*, op cit., pp. 42-43.

[10] La studiosa fa riferimento alla scuola classica ed ellenistica che esclude la fiaba e il romanzo di origine popolare e di tradizione orale in favore dell'apologo, della favola e dei poemi epici; nelle scuole medievali e in quelle rinascimentali i contenuti delle lettura riproponevano i classici greci e latini, approcciandosi ad essi con un'attenta dedizione alla grammatica e alla retorica, ai quali si attribuiva inoltre l'acquisizione di abitudini morali ed etiche; in epoca gesuitica si diffuse l'istituzione della scuola del leggere, in cui era centrale l'esegesi del testo affinché la parola si convertisse in pratica per l'elevazione sociale della persona.

dell'insegnante[11].

Alla fine del Seicento, viene pubblicata un'opera che per buona parte degli estensori delle storie della letteratura per l'infanzia, segna l'inizio della trattazione sulla materia: le *Avventure di Telemaco* (1699) di Fénelon, scritte per il delfino di Francia, rappresentano il contrassegno di una produzione rivolta sì espressamente ad un giovane, ma proposta come intenzionalmente educativa. La letteratura giovanile si definisce così come quel settore della letteratura che si rivolge al giovane con l'obiettivo di educarlo. Non si tratta di individuare una produzione peculiare ed autonoma, ma di ricavare dalla letteratura degli adattamenti che rendano le opere educative per fanciulli e giovani. La letteratura per l'infanzia nasce con tale impronta e diventa sinonimo di *letteratura educativa*[12]. Tuttavia, in quest'opera possiamo notare i primi segni di una rivoluzione che si espliciterà solo secoli più tardi, perché in essa assume un posto centrale il ruolo di educatore assunto dall'autore del testo letterario: l'autore si manifesta come educatore che inserisce l'educando nel tessuto stesso del testo e lo fa divenire sia protagonista sia destinatario del dialogo formativo. Per la prima volta viene instaurato un parallelismo fra il rapporto autore-lettore ed educatore-educando e viene così esplicitata la valenza formativa della letteratura, la quale viene assicurata non più solo dall'apprendimento scolastico ma soprattutto dalla partecipazione attiva del bambino alla lettura.

Si sviluppa così un'attenzione della società e della famiglia a favorire le letture adatte ai fanciulli perché "adattate" nel linguaggio e nei temi al proprio destinatario e interessanti perché volte a divertire, commuovere e meravigliare, nonché ad ammaestrare. I generi della tradizione letteraria - fiaba, favola, novelle e racconti, avventure[13] - vengono così adattati allo scopo di ottenere il consenso di genitori e maestri e dei fanciulli stessi. Le strategie di adattamento si fanno col tempo via via più persuasive, riguardando non solo il linguaggio e il contenuto, ma anche la confezione dell'opera (formato, carta, illustrazioni, collane) e la sua distribuzione (librerie e biblioteche specializzate) e l'attenzione alla formazione di un pubblico fedele attraverso le riviste periodiche specializzate[14].

Nel Settecento e nell'Ottocento, l'autore-educatore nato con il Fénelon ritorna ad essere nuovamente più simile al maestro, attento ai contenuti educativi e alla forma adeguata delle opere letterarie con lo scopo di trasmettere buoni sentimenti, giusti valori, norme e regole prestabilite e grandi aspirazioni per il futuro. L'autore più apprezzato è proprio colui che riesce a trasmettere il messaggio educativo attraverso una narrazione capace di

---

[11] Bernardinis A.M., *Letteratura giovanile*, op. cit., pp. 6719-6720.

[12] Bernardinis A. M., *Pedagogia delle letteratura giovanile*, Padova, Liviana Editrice, 1970, pp. 1-3.

[13] Fiabe di Perrault e dei Grimm, favole classiche di La Fontaine, le *Fables* di Fénelon, le *Novelle morali* di Soave, le avventure delle *Memorie d'un asino* della contessa De Ségur.

[14] "L'amico dei fanciulli" di G. B. Pirrotta del 1812 in Italia.

coinvolgere emotivamente ed esteticamente i lettori[15].

Questo approccio appare ancor più chiaro se si pensa al periodo che va dall'Unità d'Italia (1861) alla fine dell'Ottocento, in cui l'attenzione al testo letterario era prevalentemente focalizzata sulla sua funzione didattica, in un periodo storico in cui erano centrali la lotta all'analfabetismo e l'accesso alla cultura scritta veicolo di valori, modelli e messaggi educativi[16].

All''inizio del Novecento, caratterizzato da dinamismo scientifico, artistico, economico e culturale, accresce l'attenzione per il bambino e per le dinamiche del suo sviluppo; anche la riflessione pedagogica da Dewey alla Montessori orienta verso la centralità del bambino. Persiste tuttavia la tradizione per cui la proposta del testo letterario appartiene alla scuola, alla quale è affidata l'alfabetizzazione delle nuove generazioni; ciò che leggono i ragazzi a scuola è tuttora una porzione molto piccola rispetto all'offerta editoriale[17] che comincia a specializzarsi e a diversificarsi, assumendo maggior interesse per l'infanzia.

Tuttavia, ciò che ad inizio del XX secolo mina lo sviluppo della letteratura per l'infanzia è il pensiero filosofico di Benedetto Croce, il quale esprime un giudizio di fondo su tutta l'arte per bambini che condiziona la riflessione e la considerazione sulla letteratura per l'infanzia per molto tempo. Secondo Croce, l'arte per bambini non è mai vera arte: "dal punto di vista pedagogico, ossia dello sviluppo dello spirito infantile, a me sembra che difficilmente si possa dare in pascolo ai bambini l'arte pura, che richiede troppa maturità di mente, troppo esercizio di attenzione, troppe esperienze psicologiche, per essere gustata" (Croce B., *Luigi Capuana-Neera*, 1912). La tesi crociana nega così la legittimità della letteratura per bambini, intesa come forma d'arte, vista l'incapacità dei bambini di gustarla a causa della loro condizione di minorità e immaturità. Lo stesso Croce ritiene che sia da condannare ogni sforzo che si faccia per comporre opere d'arte per i bambini, perché il semplice riferimento al pubblico bambinesco contaminerà l'opera d'arte di elementi superflui o la priverà della sua libertà espressiva. Il rigore crociano pone l'attenzione sull'autore e sul testo dell'opera letteraria, senza interessarsi alla relazione dialogica fra questi e il lettore infantile, che non è un critico e neppure uno specialista, ma che può dialogare con l'opera ed il suo artefice in maniera libera e creativa[18].

Anche la prima guerra mondiale segna un ritorno all'"ordine" e ai caratteri autoritari manifestati nell'Ottocento: l'avvento del regime fascista, inoltre, è caratterizzato da una volontà e da una retorica ideologicamente orientata, perciò tutto ciò che concorre alla

[15] Ivi, pp. 6721-6722.

[16] Lollo R., *Sulla letteratura per l'infanzia*, Brescia, Editrice La Scuola, 2003, p. 19.

[17] Case editrici come la Bemporad a Firenze e l'editrice del "Corriere della Sera", uscita de "Il Giornalino della Domenica" di Vamba e "Il Corriere dei Piccoli" fondato da Silvio Spaventa Filippi.

[18] Lollo R., *Sulla letteratura per l'infanzia*, op. cit., pp. 47-50.

formazione delle nuove generazioni, compresa la letteratura ad esse dedicata, deve essere attentamente controllato. Nel 1938 a Bologna, si svolge il primo Convegno organizzato dal ministero dell'Educazione Nazionale e da quello della Cultura Popolare, in cui si parla del tema della letteratura *infantile*, aggettivo che esprime l'intenzione di rivolgersi al bambino fascista, e in cui si prescrive che cosa si debba o non si debba produrre e come si debba operare per favorire tale letteratura. Il fine autoritario si esplicita inoltre nei provvedimenti di censura adottati dopo il convegno e al seguito delle leggi razziali, noti come "bonifica del libro". Il controllo della lettura si manifesta favorendo la proposta di libri validi secondo le direttive del regime e l'esclusione dei libri e dei generi che avrebbero comunicato ai bambini e ragazzi la presenza di qualcosa di diverso dalla propaganda fascista[19].

Proprio al tramonto del Ventennio, ancora in pieno conflitto bellico, nel 1942 esce la tesi di laurea di Luigi Santucci sui *Limiti e ragioni della letteratura infantile*, primo importante segno di rottura rispetto alla visione propagandistica del fascismo e portatrice di punti di vista nuovi sulla materia in questione. Secondo l'autore, al bambino può essere offerta dall'adulto solo la letteratura che ne rispetti la propria identità: la fiaba "come genere unico e come nutrimento in-superabile, non tanto per dilettare il fanciullo quanto per educarlo, per farlo migliorare attuando se stesso"[20]. La letteratura infantile, secondo Santucci, "è condizionata dalla costituzione stessa particolare e immutabile, del fanciullo"[21].

Viene così ad indebolirsi il linguaggio adultocentrico e comincia a prendere corpo la consapevolezza che quella della letteratura per l'infanzia è una questione centrale all'interno delle riflessioni più generali sull'educazione delle giovani generazioni. La dizione *letteratura giovanile* si fa sempre più presente nel secondo dopoguerra: pare che la paternità di tale dicitura sia attribuibile ad Enzo Petrini, pedagogista e fondatore della prima rivista che si occupa esclusivamente di letteratura del periodo di formazione: "Schedario". Esso si collega all'IBBY (International Board on Books for Young People) fondato nel '51, una sorta di forum internazionale sui problemi della letteratura per l'infanzia, promuovendo così una serie di contatti internazionali che permettono di sprovincializzare la materia e di aprirsi finalmente alle esperienze straniere, fino a quel momento poco considerate o addirittura sfuggite[22].

In quegli stessi anni, nell'ambito delle ricerche letterario-pedagogiche avviate presso l'Università di Padova, avviene una vera e propria svolta nella maniera di comprendere la

---

[19] Lollo R., *La letteratura per l'infanzia tra questioni epistemologiche e istanze educative*, op cit., pp. 48-50.

[20] Santucci L., *La letteratura infantile*, Bologna, Massimiliano Boni Editore, 1994, p. 15.

[21] Ivi, p. 20.

[22] Boero P., De Luca C., *La letteratura per l'infanzia*, Roma-Bari, Laterza, 1996, p. 241.

produzione e la ricezione di opere letterarie dedicate all'età evolutiva, con la creazione di specifiche strutture e l'apertura di scambi internazionali ad opera della pedagogista Anna Maria Bernardinis. Questa nuova visione nasce nell'alveo dell'impostazione personalistica di Flores D'Arcais e postula un parallelismo fra l'autonomia della pedagogia, intesa come ricerca sulla libera azione educativa, e l'autonomia dell'opera letteraria, considerata come esperienza che può tradursi in situazione educativa fra l'autore e il lettore. La riflessione della pedagogista è orientata a dare centralità all'autonomia del lettore giovanile nel dialogo con l'opera e con il suo autore, basandosi sulla dimensione di autonomia del percorso educativo della persona in formazione[23].

Dagli anni Sessanta la strada verso il nuovo millennio si apre a riflessioni sempre più innovative e rivoluzionarie, rispetto all'ambito della letteratura per l'infanzia e alla centralità del suo protagonista, il lettore. La riflessione di Gianni Rodari definita "progressista" esplicita come l'esperienza fantastica, vissuta dai bambini anche grazie alla letteratura, diviene spazio di scoperta, di costruzione di se stessi e della propria identità[24].

Antonio Faeti, nell'ambito dell'Università di Bologna, scrive nel 1977 un saggio intitolato *Letteratura per l'infanzia*, in cui sottolinea l'importanza del libro per bambini come peculiare mezzo di comunicazione per il soggetto in età evolutiva e riflette sulla necessità di collegarlo a tutti gli altri media che nella società contemporanea contribuiscono all'evoluzione del libro e del bambino stessi[25].

All'interno della riflessione contemporanea, va sottolineato l'apporto della pedagogista Renata Lollo e delle sue indagini di recupero della memoria storica, finalizzata al sostegno della riflessione odierna nell'ambito della relazione bambino-adulto concernente il senso e il valore del leggere. Secondo la studiosa, che è stata una guida anche per il presente breve *excursus* storico, la traccia interpretativa individuata da Anna Maria Bernardinis è la più convincente per delineare le tappe che nella letteratura per l'infanzia vanno dalla centralità dell'autore alla mediazione dello tesso come maestro fino ad arrivare alla scrittura realmente educativa e quindi alla centralità del lettore e dell'itinerario formativo in cui è coinvolto grazie all'esperienza di lettura[26].

La contemporaneità appare ora più che mai variegata di riflessioni che concernono l'importanza pedagogica del leggere, dell'offerta di spazi, servizi, modelli e trame dedicati alla narrazione e alla lettura, nonché la rilevanza, la complessità e il valore della relazione autore-testo-lettore, all'interno della società odierna e dei mezzi di comunicazione che la

[23] Lollo R., *La letteratura per l'infanzia tra questioni epistemologiche e istanze educative*, op cit., pp. 59-61.

[24] "Le fiabe servono alla matematica come la matematica serve alle fiabe. Servono alla poesia, alla musica, all'utopia, all'impegno politico: insomma, all'uomo intero, e non solo al fantasticatore". Rodari G., *La grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventar storie*, San Dorligo della Valle (Trieste), Einaudi Ragazzi, 1997, pp. 178-179.

[25] Faeti A., *Letteratura per l'infanzia*, Firenze, La Nuova Italia, 1977, introduzione, pp. 1- 32.

[26] Lollo R., *Sulla letteratura per l'infanzia*, op. cit., pp. 268-269.

contraddistinguono.

L'intento della presente ricerca è quello di presentare la riflessione e la pratica che hanno portato all'elaborazione di linee metodologiche pensate per spazi pedagogici sulla lettura nella primissima età, a partire dal nucleo familiare e dai servizi educativi dedicati all'infanzia e alla famiglia. Per questo, non è possibile prescindere dalle premesse pedagogiche che considerano la lettura come un elemento di una scelta e di una relazione educativa, caratterizzata da quelle dimensioni relazionali - autonomia, dialogo e libertà - che creano il terreno comune con la ricerca pedagogica e la inseriscono nei vissuti significativi per la persona in età evolutiva il cui percorso di vita si realizza, grazie al sostegno della famiglia e dei servizi, in un libero e peculiare itinerario formativo.

1.2 Lettura e relazione educativa: dimensioni comuni nel rapporto tra pedagogia e letteratura

Si è visto come una vera e propria svolta nel modo di comprendere la produzione e la ricezione di opere letterarie per l'età evolutiva sia apparsa negli anni Sessanta dello scorso secolo nell'ambito delle ricerche letterario-pedagogiche avviate presso l'ateneo patavino, grazie alle riflessioni di Anna Maria Bernardinis, che ha voluto dare centralità al rapporto esistente tra la libertà creativa della scrittura e l'autonomia del percorso educativo della persona in formazione[27].

La ricerca dell'autrice è "tesa a spiegare e legittimare il rapporto con la letteratura in termini di libertà, di crescita autonoma e di valorizzazione personale [ed è] motivata dal fatto che la problematica pedagogica è strutturalmente impegnata sia sul piano diacronico, che su quello sincronico e non può, pertanto, non considerare la lettura di un testo letterario nella sua valenza *continua*, di accompagnamento dello sviluppo morale ed intellettuale della persona e, allo stesso tempo, di dilatazione e di significazione dello spazio interpersonale"[28].

Queste riflessioni si fondano su un concetto di pedagogia intesa come scienza che ricerca e discute intorno alla natura dell'azione educativa, azione connotata dalle due fondamentali dimensioni di libertà e responsabilità dell'educando nella relazione dialogica con l'educatore: il concetto di lettura come "ammobiliamento della propria interiore biblioteca" conduce a considerare l'autonomia del lettore collocata al centro di una dinamica educativa intesa come dialogo paritario[29].

Il dialogo educativo rappresenta un rapporto in cui avviene la crescita e l'arricchimento

---

[27] Lollo R., *La letteratura per l'infanzia tra questioni epistemologiche e istanze educative*, op cit., p. 39.

[28] Bernardinis A. M., *Narrazione e pedagogia. Appunti per una ricerca*, op. cit., p. 22.

[29] Bernardinis A. M., *Pedagogia della lettura e delle letteratura all'Università*, in "Orientamenti pedagogici", n. 3, 1997, pp. 628-630.

dei due interlocutori, educando ed educatore, in quanto per educazione si intende la promozione del proprio essere in termini di libertà e di responsabilità, dimensioni che danno corpo e concretezza alla categoria della *scelta*[30]. È da tale categoria che si sviluppa il *consenso* al dialogo educativo e solo da una libera e consapevole scelta può crearsi lo spazio della lettura, luogo anch'esso strutturato in maniera dialogica (autore-testo, lettore-testo, autore-lettore) a partire da una condivisa ricerca di significati, da una spinta ermeneutica ed interpretativa della realtà e dell'esistenza.
Come sostiene la studiosa padovana, la progettualità della vita delle persone, ovvero la ricerca e la costruzione di senso della propria esistenza, calata in un preciso contesto storico, culturale e sociale, e la condivisione e partecipazione di tale significazione con l'altro da sé, nella assunzione di responsabilità delle proprie scelte, può configurarsi ed esprimersi attraverso la narrazione[31]. Lo spazio letterario e narrativo si definisce come "spazio di dialogo, cammino comune nella ricerca del significato dell'esistenza [...] luogo delle domande più radicali, ma anche delle visioni del mondo e delle immagini dell'uomo più emblematiche e dense di risonanza"[32].

Se ogni progetto educativo che riguarda una persona parte dalla sua specificità interiore e ne costituisce lo sviluppo libero e consapevole, nonché costante e duraturo nel tempo, allora la letteratura per l'infanzia non può che assumere come categorie fondanti la centralità e l'autonomia della persona: solo così essa sarà scelta dall'educando con libertà, curiosità, desiderio di scoprire, capacità di mettersi in discussione e volontà di apprendere[33]. La letteratura è giovanile proprio perché entra nel rapporto educativo, e l'intenzionalità di far parte di tale relazione si esprime attraverso un consenso reciproco, una libera scelta che non si conclude fine a se stessa ma apre a nuove possibilità e ad altre scelte, modalità espressa appunto dal "giovanile", dall'essere in evoluzione, in cambiamento[34]. Il significato più profondo della letteratura per l'infanzia è quello per cui essa è scelta in prima istanza per una libera necessità progettuale della persona che in tal modo esprime una sua volontà di proiettarsi nel futuro, di dialogare, di relazionarsi e di crescere[35].
È dunque fondamentale occuparsi del destinatario, del piccolo o giovane lettore e della sua capacità di scegliere liberamente di mettersi in comunicazione con un'opera letteraria.

---

30 Bernardinis A. M., *Pedagogia della letteratura giovanile,* Padova, Liviana Editrice, 1971, p. 155.
31 Bernardinis A. M., *Narrazione e pedagogia. Appunti per una ricerca*, op. cit., p. 29.
32 Ivi, pp. 28-29.
33 Lollo R., *La letteratura per l'infanzia tra questioni epistemologiche e istanze educative*, op. cit., p. 63-64.
34 Bernardinis A. M., *Pedagogia della letteratura giovanile,* op. cit., p. 178.
35 Lollo R., *Sulla letteratura per l'infanzia*, Brescia, op. cit., p. 7.

Tuttavia, la lettura, in realtà, non comincia immediatamente con una scelta personale, ma semmai con l'immersione in un contesto dialogico e narrativo che ponga i presupposti per la libera scelta di cui si parla. L'adulto-educatore ha una precisa responsabilità: quella di predisporre concrete proposte al soggetto in età evolutiva e di rappresentare una testimonianza ed un esempio positivi, affinché egli possa esercitare la propria libera scelta nei confronti della lettura e della letteratura: l'obiettivo è quello di creare intorno al bambino un ambiente ricco di stimoli letterari e un'atmosfera di sicurezza, di piacere e di calore legati all'esperienza di lettura, di ascolto e di partecipazione intorno ad una trama, per promuovere la futura scelta di tale esperienza in autonomia e libertà. L'adulto ha la possibilità di far liberamente amare e scegliere la lettura, se lui per primo sceglierà di leggere e di condividere con il soggetto in crescita lo spazio e il tempo della lettura.

La letteratura per l'infanzia troverà spazio nel dialogo fra adulto e nuove generazioni, e risentirà della qualità di tale dialogo: infatti, se il destinatario della letteratura è il bambino, allora l'adulto dovrà essere consapevole che il bambino ha bisogno di lui, delle sue scelte e delle sue azioni in materia per realizzare un primo approccio con la lettura. Il bambino riceve dall'adulto prima di scegliere autonomamente, e, grazie a lui, allarga la sua relazione con la lettura, facendola diventare più profonda e più libera[36].

Le esperienze della vita hanno un forte potenziale educativo, a condizione che siano liberamente ed intenzionalmente scelte: in questo modo, esse possono arricchire l'itinerario di formazione che valorizza e pone al centro la persona. Allo stesso modo, l'esperienza culturale della lettura è frutto di una scelta consapevole e ha la possibilità di divenire un'esperienza privilegiata se rispetta le dimensioni di autonomia, libertà e dialogo tipiche della relazione educativa[37]: "il rapporto esistenziale lettore-libro è un'esperienza che potrà, in quanto opportunamente scelta, cioè quando avviene al giusto momento pedagogico, farsi educativa"[38].

Bernardinis ci dice che l'esperienza del leggere ci parla dell'altro da noi, perciò istituisce una relazione dialogica: è possibile fondare sulla parola, quindi sul libro e sulla lettura, il rapporto con l'altro, una relazione che diviene confronto educativo. Il libro è da leggere non perché è inserito in una dinamica educativa, ma perché è capace di provocarla, cioè di produrla suscitando nel lettore l'esigenza del dialogo educativo, che, sul libro e con il libro, realizzerà l'esperienza educativa e la risolverà in un itinerario formativo[39].

Perciò, la pedagogia della letteratura giovanile si configura come "un discorso di ricognizione analitica sulle considerazioni che permettono di individuare il rapporto libro-lettore come rapporto educatore-libro-educando. Esso opera positivamente inserendo

[36] Ivi, pp. 11-14.
[37] Ivi, p. 181.
[38] Ibidem.
[39] Bernardinis A. M., *Pedagogia della letteratura giovanile,* op. cit., pp. 181-182.

deliberatamente il libro, anzi il leggere, nel rapporto educativo: si tratta di un peculiare modo di esperienza che ha la possibilità di farsi scelta educativa, perché alla base si ha il confronto, e dunque il dialogo"[40].

Appare così palesato il rapporto tra pedagogia e letteratura nelle parole della pedagogista padovana che afferma che "il discorso pedagogico è un discorso narrativo, in quanto scrittura comune di esperienza personalmente significata ed intenzionalmente testimoniata all'altro da sé, da un *protagonista*, che si propone come protagonista cioè come autore della propria esperienza, ma che chiede, esige l'ascolto, l'interpretazione, l'integrazione da parte dell'altro, sentito come altro *protagonista*, altro autore di vita, di significati e di valori, di progetti esistenziali"[41].

Se il protagonista è la persona in età evolutiva, l'altro protagonista sarà sì l'autore del testo, ma prima di tutto l'adulto significativo di riferimento, il genitore o l'educatore, che ha il dovere di garantire al bambino la possibilità di instaurare la relazione dialogica con il libro e con la lettura di cui si è detto, predisponendo il terreno e le condizioni favorevoli allo sviluppo di una propensione del bambino stesso alla ricerca e alla scelta autonoma dell'esperienza di lettura per la propria formazione. La creazione e lo sviluppo di contesti educativi, in cui la lettura diventi occasione di crescita, richiede l'impegno dell'adulto e la sua consapevolezza di essere responsabile mediatore di un'esperienza peculiare che implica una precisa progettualità e non una inconsapevole improvvisazione. Ciò significa che l'adulto può entrare in rapporto dialogico con il bambino e la lettura, favorendo la creazione di dinamiche educative che arricchiscono non solo le realtà cognitive ed emozionali di entrambi, bambino e adulto, ma soprattutto la relazione stessa che intercorre fra loro, solo se si rende conto dell'importanza del suo ruolo e compie un percorso di riflessione sulle proprie competenze e abilità, in merito alla promozione di un contesto che elegga la lettura ad esperienza educativa privilegiata fin dalla nascita del bambino.

---

[40] Ivi, pp. 185-186.

[41] Bernardinis A. M., *Interventi*, in Flores D'Arcais G. (a cura di), *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona*, Brescia, Editrice La Scuola, 1994, p. 341.

CAPITOLO SECONDO

La lettura tra crisi e promozione

2.1 Crisi della lettura e del libro: tra impegno nella promozione e denuncia di un'Italia di "non lettori"

Ci si pone ora l'obiettivo di concentrarsi sulla situazione attuale del lettore e della lettura, nello specifico caso italiano, per comprendere quali siano le basi e, dunque, i bisogni dai quali far scaturire un percorso pedagogico-educativo che sostenga la promozione precoce della lettura in famiglia. In tal senso, si svilupperà successivamente una riflessione anche sulla condizione attuale della famiglia e, in particolare, sull'importanza del ruolo dei servizi educativi nel sostegno alla genitorialità.

L'epoca in cui viviamo è frutto di complessi e radicali cambiamenti sociali e culturali avvenuti negli ultimi decenni; nello specifico, si prenderanno in analisi la situazione della lettura e poi quella dell'istituzione famiglia, per porre dei presupposti che premettano di parlare di educazione alla lettura nel contesto familiare.

Nel nostro paese è assai significativo l'impegno volto ad accrescere e ad approfondire gli ambiti di ricerca relativi alla pedagogia della lettura e pure della letteratura specificamente dedicata all'età evolutiva. Secondo tale direttrice, negli ultimi tre lustri, si è vista fiorire e svilupparsi una forte attenzione nei confronti della promozione della lettura: innumerevoli sono, e sono state, le attività di sensibilizzazione, dedicate a persone di tutte le età e, in special modo, alle nuove generazioni, volte a sottolineare l'importanza dei libri e soprattutto a diffondere la cultura del libro e la passione e il piacere di leggere.

Tuttavia, l'ultima indagine ISTAT del 2006 sulla lettura di libri riporta il quadro di un'Italia di non lettori, in cui il 39,5% degli italiani non legge nemmeno un libro all'anno e il 12,3% delle famiglie ammette di non possedere libri in casa (nel 2000 tale percentuale era invece del 10,8). Vero è che la quota di lettori (chi ha letto almeno un libro negli ultimi 12 mesi) è superiore al 70%, nel caso di persone di età compresa fra gli 11 e i 24 anni, con un picco tra i 15-17enni (76,3%), e decresce all'aumentare dell'età. Bisogna però rilevare che la percentuale di lettori fra i 6 e i 10 anni si attesta al 59,4%; inoltre, è molto significativo, per le riflessioni che seguiranno, far notare che, secondo l'istituto di statistica, il popolo di lettori è composto dalle persone che hanno dai sei anni in su, quindi da coloro che hanno acquisito la capacità strumentale della lettura, senza considerare veri "lettori" i bambini nella fascia d'età prescolare che non possiedono ancora le competenze di decifrazione del testo scritto[42].

[42] Istituto nazionale di statistica, *La lettura di libri in Italia*, Anno 2006, http://www.istat.it/salastampa/comunicati/non_calendario/20070510_00/testointegrale.pdf

È interessante confrontare le rilevazioni dell'ISTAT con i dati dei censimenti del secondo cinquantennio dello scorso secolo, che vanno a riscontrare lo stato culturale degli italiani. Dai censimenti, notiamo un cambiamento progressivo e quasi costante, che sostanzialmente indica un innalzamento del livello di scolarizzazione. Infatti, nel censimento del 1951 gli analfabeti erano il 12,9%; sommando gli analfabeti con i privi di titolo di scuola media si raggiunge la cifra allarmante di 89,8%. In pratica, si può dire che solo un italiano su cinque disponeva almeno degli strumenti di base indispensabili per leggere, scrivere e far di conto. Durante i cinquant'anni successivi, i dati mettono in rilievo una diminuzione degli analfabeti e dei privi di titoli e, viceversa, un aumento dei giovani che completano la scuola dell'obbligo, dei diplomati e dei laureati[43].

Tabella 1. L'istruzione in Italia (valori in percentuale)

Anni	Analfabeti	Privi di titolo di licenza media	Licenza media inferiore	Diplomati	Laureati
1951	12,9	76,9	5,9	3,3	1,0
1961	8,3	76,5	9,6	4,3	1,3
1971	5,2	71,4	14,7	6,9	1,8
1981	3,1	58,5	23,8	11,5	2,8
1991	2,1	44,8	30,7	18,6	3,8
1999	--	37,9	30,4	25,6	6,1

Fonte: rielaborazione di Ermanno Detti sui dati dei censimenti. Per il dato del 1999 si è fatto riferimento all'*Annuario statistico italiano 2001;* al dato dei diplomati è stato aggiunto quello di coloro che posseggono una qualifica professionale; al dato dei laureati è stato aggiunto quello di coloro che posseggono un diploma universitario[44].

Confrontando, così, i dati relativi allo stato culturale degli italiani (tabella 1) e i dati ISTAT sulla lettura di libri in Italia degli ultimi decenni (tabella 2), appare evidente che negli ultimi cinquant'anni all'aumento della scolarizzazione non è corrisposto un proporzionale aumento dei lettori.

Tabella 2. I lettori di libri (valori in percentuale)

Anni	Lettori	Non lettori
1965	32,3	67,7
1973	36,5	63,5
1984	46,4	53,6
1993	38,3	61,7
1995	43,8	56,2
2000	38,6	61,4
2006	39,5	60,5

Fonte: rielaborazione di Ermanno Detti su dati ISTAT provenienti da varie indagini;

[43] Detti E., *Il piacere di leggere*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 2002, p. 61.
[44] Ivi, p. 62.

l'Istat considera lettori coloro che dichiarano di leggere almeno un libro all'anno[45].

Come rileva attentamente Silvia Blezza Picherle, la crisi della lettura nel nostro paese è un fenomeno complesso e multiforme, che sfugge spesso alle sole indagini quantitative e statistiche, vista anche l'eterogeneità dei modelli e degli strumenti di rilevazione e di analisi dei dati. Di fatto, tale crisi assume forme ed aspetti diversificati a seconda dei punti di vista di osservazione della realtà. Gli editori e i librai lamentano bassi fatturati e vendite insufficienti; i sociologi mettono in evidenza, come si è visto, lo scollamento fra il livello di scolarizzazione e il numero dei lettori (e dei non lettori); i bibliotecari denunciano una scarsa frequentazione delle biblioteche; gli insegnanti, gli educatori e i pedagogisti palesano la crescita del disinteresse degli studenti, in special modo degli adolescenti, verso la lettura e i libri nel tempo libero e l'aumento dell'incapacità di decifrazione e comprensione dei testi; i genitori, da parte loro, sostengono che i figli leggano poco o comunque meno rispetto al passato, dimenticando che le statistiche riportano dati contrari a tale percezione e, anzi, sostengono come sia proprio la famiglia a non abituare alla lettura. Sondaggi e ricerche mostrano come siano proprio i bambini, soprattutto in età prescolare e della scuola primaria, più che gli adolescenti e gli adulti, a leggere di più[46].

I motivi di tale articolata situazione affondano le loro radici nei profondi cambiamenti culturali della società attuale, che riguardano principalmente l'approccio alla conoscenza, alla disponibilità e all'utilizzo di informazioni e ai mezzi di comunicazione che producono insieme una metamorfosi degli strumenti, delle modalità e dei contenuti di lettura. Sempre Blezza Picherle sostiene che è indispensabile comprendere gli aspetti di tale cambiamento e cercare di "rifondare una cultura del libro", rivalutando le peculiarità del suo contributo all'interno della multimedialità dei processi comunicativi[47].

Promuovere seriamente la lettura significa innanzitutto creare le condizioni favorevoli affinché si formi un approccio piacevole all'attività di lettura stessa, legato a dimensioni di libertà, di intrattenimento e di gratuità. È importante concentrarsi sulla creazione e sulla promozione della motivazione al leggere, della formazione di un lettore abituale e forte. La motivazione, per il lettore, rappresenta la forza di orientare e dirigere un comportamento in maniera duratura e stabile: Solo chi è veramente motivato a leggere diventa lettore per tutta la vita. La motivazione ha bisogno di essere costantemente alimentata, sostenuta e sollecitata; solo in questo modo mantiene quell'energia interiore

[45] Ivi, p. 63.

[46] Si vedano a tal proposito: Detti E., *Il piacere di leggere*, op. cit.; De Mauro T., *La cultura degli italiani*, Bari, Laterza, 2004; Simone R., *La Terza Fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Roma-Bari, Laterza, 2000.

[47] Blezza Picherle S., *Diventare lettori oggi. Problemi e prospettive educative*, Verona, Libreria Universitaria Editrice, 2006, pp. 9-15.

che crea e mantiene nel tempo l'abitudine a leggere[48]. Seguire un approccio teso a formare un lettore motivato è la soluzione per fare in modo che egli trovi costantemente dentro di sé la spinta per continuare a leggere: la lettura è un'attività spontanea e, quindi, per compierla con piacere bisogna volerlo, cioè avere un motivo per farlo.

2.2 Il lettore multimediale e la lettura "sensuale": dai nuovi modi di accostarsi a libro e lettura al recupero delle dimensioni multisensoriali dell'esperienza del leggere

Nel panorama descritto, è possibile apprezzare due interessanti contributi, quello, nuovamente, di Silvia Blezza Picherle e quello di Ermanno Detti che ci danno il quadro della situazione descrivendoci, l'una, l'approdo della società contemporanea a quello che l'autrice definisce "lettore multimediale" e, l'altro, la necessità di valorizzare quello che chiama il "lettore sensuale". Collegando le due visioni, è possibile evidenziare l'importanza del recupero delle dimensioni multisensoriali dell'esperienza del leggere per riqualificare tale esperienza e fondarne la pratica su solide motivazioni.

Secondo Raffaele Simone staremmo vivendo nella cosiddetta "terza fase culturale"[49]: la prima è stata dominata dalla scrittura, la seconda dalla stampa, mentre in quella attuale si apprendono nuove forme di acquisizione e di elaborazione della conoscenza e se ne perdono delle altre. In questa terza fase, la conoscenza viene assimilata sempre più attraverso i mezzi di comunicazione, quelli di massa in particolare, che impongono il predominio di una visione non alfabetica, e che producono mutamenti nei processi di percezione e cognizione, in quanto per decifrarli e leggerli il fruitore deve attivare delle peculiari e, molto spesso, nuove competenze. Per esempio, un testo multimediale richiede un approccio multisensoriale da parte di chi lo fruisce, perché questi attiva contemporaneamente più sensi per decodificare e comprendere il messaggio trasmesso.
Oggi abbiamo a che fare con un lettore nuovo, specialmente se bambino o giovane, il quale, poiché immerso quotidianamente in un mondo caratterizzato da messaggi audiovisivi e multimediali, impara sin dai primi anni di vita ad acquisire competenze, inclinazioni, modi di pensare e di agire declinati in base alla fruizione dei mezzi di comunicazione che incontra e che fanno parte della realtà che lo circonda[50]. Questo vale ancor di più per i bambini molti piccoli, per i quali negli ultimi anni si è sviluppato un'ampia produzione e promozione del *picture book*, ovvero dell'albo illustrato, e dell'albo cartonato, prodotti culturali in cui testo e parole si compenetrano con illustrazioni e immagini, in una sintesi complessa che comprende anche il formato, il

[48] Ivi, pp. 37-41.
[49] Simone R., *La Terza Fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, op. cit..
[50] Blezza Picherle S., *Diventare lettori oggi. Problemi e prospettive educative*, op. cit., pp. 15-16.

materiale e l'impostazione grafica del libro, rendendolo un oggetto multimediale a tutti gli effetti e fruibile attraverso un approccio appunto multisensoriale.

Il nuovo tipo di lettore, di cui si parla, ha una diversa sensibilità narrativa, poiché è maggiormente abituato a fruire di una narrativa audiovisiva o multimediale che, rispetto a quella scritta, risulta caratterizzata da maggior velocità e ritmi incalzanti e da una forte carica emozionale, attenta appunto a conquistare il fruitore dal punto di vista affettivo. Tali caratteristiche rischiano di allontanare il bambino e il giovane dalla narrativa scritta, in quanto essa pone al suo centro la parola e si distingue per un ritmo più lento e per la capacità di produrre un coinvolgimento emozionale indubbiamente diverso rispetto ai prodotti narrativi multimediali[51]. Il testo scritto necessita di un impegno mentale maggiore, soprattutto nell'esercizio della sfera immaginativa, e non produce un piacere travolgente ed immediato come quello ricavabile, per esempio, da un prodotto audiovisivo; inoltre, dilaga la tendenza ad una lettura funzionale, ovvero finalizzata all'acquisizione di informazioni e non al puro intrattenimento culturale[52]. Si ribadisce, dunque, l'importanza dell'albo illustrato per i lettori più piccoli, ma anche per gli adolescenti e giovani, perché esso riesce a proporsi come un mezzo di comunicazione multimediale, pur conservando una forte attenzione verso la parola, la qualità e il formato dell'immagine, l'impostazione grafica e quindi la presentazione mediale del messaggio, nel rispetto di una finalità di intrattenimento culturale e di ritmi più adeguati alla concentrazione, all'utilizzo dell'immaginazione e alla riflessione.

Abbiamo, dunque, di fronte bambini e giovani lettori che si formano un modo di pensare calibrato sul linguaggio dei mezzi di comunicazione, per i quali risulta semplice affrontare la lettura di libri con le medesime modalità e competenze con cui si avvicinano ai testi multimediali. Abituati ad una lettura multisensoriale, essi faticheranno davanti all'impostazione dei testi scritti, i quali possiedono, come già detto, un ritmo diverso e una sequenzialità logica che impone uno sguardo lineare, diversamente dall'immediatezza, dalla velocità e dalla possibilità di una lettura "a salti" proposta da un testo multimediale o audiovisivo. I piccoli lettori tenderanno ad annoiarsi e ad abbandonare i libri, a leggere saltando porzioni di testo, a correre rapidamente sulle pagine per trovare e poi soffermarsi solo sui brani in grado di trasmettere forti emozioni e a giungere con rapidità alla conclusione della storia. Il rischio è che la voce della letteratura, ricca, originale, capace di stimolare profondamente l'immaginazione e la sfera delle emozioni, scivoli via e ceda il posto alla stereotipia della parola massmediale, che rimane maggiormente impressa per le sue qualità di immediatezza e di e coinvolgimento multisensoriale del fruitore.

---

[51] Ivi, pp. 17-18.

[52] Bongiorno F., *Per una didattica della lettura*, in "Studium Educationis", n. 3, 2000, p. 441.

In conclusione, quello che è stato chiamato "lettore multimediale" è caratterizzato da attenzione dispersiva, da maggiore facilità a distrarsi, da difficoltà di lettura scorrevole e di comprensione, da incapacità di sforzarsi ad esercitare il pensiero e l'immaginazione, preferendo la ricerca dell'eccitazione immediata delle emozione e la fruizione rapida dei testi[53].

I prodotti multimediali hanno una forte capacità di creare piacere immediato, stimoli emozionali positivi che raggiungono con velocità il loro fruitore. In precedenza è stata richiamata l'importanza di promuovere la motivazione a praticare l'attività di lettura, ma per fare ciò bisogna avere ben chiari i principi che stanno alla base della scelta di leggere.
La lettura è prima di tutto una prassi volontaria e spontanea: per questo motivo, essa è necessariamente un'azione che si sceglie di compiere e in ogni scelta è intrinseco un processo di valutazione. Il termine valutazione indica quell'azione che si compie quando si attribuisce valore, positivo o negativo, a qualcosa; la lettura, essendo una pratica che presuppone una scelta, comprende sempre una valutazione, che si basa sul riconoscimento del valore di ciò che il lettore incontra e può risultare positiva o negativa, rilevante o insignificante, noiosa, pericolosa o altro[54]. La manifestazione dei risultati di una valutazione positiva nei confronti della lettura di un racconto si verifica con il coinvolgimento del lettore, con il forte desiderio di continuare l'attività e di riprenderla al più presto quando la si interrompe[55].
Dunque, il processo di valutazione è la fonte degli stati affettivo-emozionali coinvolti nella lettura, quali piacere, interesse, emozioni e identificazioni con i personaggi e le vicende. Ora è interessante vedere come proprio questi stati psicologici siano in grado di creare la motivazione ad intraprendere o a continuare l'attività di lettura.
A questo punto è semplice dedurre che la motivazione è strettamente legata al concetto di piacere[56], che è la forma più generica per indicare la componente affettivo-emozionale di un'esperienza. Quindi, molte attività umane volontarie vengono compiute perché generano piacere e la lettura della narrativa fa parte indubbiamente di queste attività.
Ermanno Detti sostiene che per promuovere la motivazione a leggere è necessario provare un piacere fondamentale e profondo e riuscire a godere della lettura fino al punto di desiderare quel tipo di piacere lungo tutto l'arco della vita. Egli chiama questa esperienza, capace di creare un atteggiamento positivo nei confronti dei testi scritti, "lettura sensuale". Secondo l'autore, questa è la lettura che investe tutti i sensi, che

[53] Blezza Picherle S., *Diventare lettori oggi. Problemi e prospettive educative*, op. cit., pp. 18-21.
[54] Levorato M. C., *Le emozioni della lettura*, Bologna, Il Mulino, 2000, p. 99.
[55] Ivi, pp. 101-103.
[56] Il piacere è una sensazione gradevole derivante da una soddisfazione dei sensi o dell'intelletto (*Piacere*, in Felici L., Riganti A., Rossi T. e Redazioni Garzanti, *Il Grande Dizionario Garzanti della Lingua Italiana*, Milano, Garzanti Editore, 1987, *ad vocem*, p. 1399).

richiama un'attivazione multisensoriale; egli usa questa espressione, mutuata da Italo Calvino[57], in maniera nuova. Una simile lettura diviene la proposta fondamentale dal punto di vista pedagogico e didattico: una proposta che dovrebbe avviare a soluzione il problema della diffusione della lettura[58].

Quindi, la lettura sensuale è il presupposto fondamentale per il piacere della lettura: una relazione, un'esperienza che coinvolge la sfera affettiva ed emozionale permette di provare un intenso piacere, il quale facilita la trasmissione di contenuti e stimoli. La lettura sensuale, intesa come partecipazione emozionale e appassionata alla narrazione, rappresenta la condizione basilare per la nascita e lo sviluppo dell'amore nei confronti dell'esperienza del leggere. Il lettore sensuale legge intensamente e lo fa con tutto il corpo, investendo tutti i sensi, godendo così di un'esperienza che conduce alla formazione del piacere di leggere che lo accompagnerà lungo tutta la vita.

Giungendo ad una sintesi delle due visioni, si evidenziano la necessità e l'importanza del recupero delle dimensioni multisensoriali dell'esperienza del leggere, al fine di riqualificare tale esperienza e fondarne la pratica su solide motivazioni. In un'epoca in cui il lettore in età evolutiva è rapito dalla multimedialità dei messaggi e delle informazioni, rispetto ai quali si è formato delle competenze apposite di decodifica e comprensione, è bene far riferimento per i testi scritti a quella che è stata definita lettura sensuale, esperienza di approccio e fruizione della letteratura attraverso il coinvolgimento di tutti i sensi e, dunque, di quella multisensiorialità di cui si è discusso.

L'intento è perciò quello di mettere in evidenza che la strada più adeguata da seguire ora è quella che privilegia l'approccio all'esperienza della lettura che garantisce una stimolazione di tutti i sensi, coinvolgendo in maniera profonda sia la sfera cognitiva, sia quella affettivo-emozionale.

Durante l'esperienza di lettura, il libro sollecita, suggerisce, anima, mentre il lettore rivisita, rivive, ricrea esperienze e stati d'animo, diventando egli stesso scrittore[59] attraverso la fantasia. Il lettore stringe una particolare complicità con il libro, il suo autore e i suoi personaggi: egli ricerca libertà ed evasione e, insieme, cerca se stesso e la sua identità. Infatti, leggere è comprendere, interpretare, attribuire senso, comunicare con altri, accogliere il punto di vista dell'autore, mettersi nei panni di altre persone, ma è pure pensare personalmente, riflettere sui propri pensieri, rispecchiarsi e riconoscersi, trovare conferme, dialogare con se stessi, liberarsi dai lacci della realtà e librarsi nel mondo

---

[57] Calvino I., *Sotto il sole giaguaro,* Milano, Garzanti, 1986.

[58] Detti E., Il *piacere di leggere*, op. cit., pp. 19-20.

[59] Si vedano: Barthes R., *Scritti. Società, Testo, Comunicazione*, Torino, Einaudi, 1998 e Eco U., *Lector in fabula: la cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Milano, Bompiani, 1979.

dell'immaginazione[60]. Leggere è anche accrescere le proprie conoscenze, costruire significati, soddisfare curiosità ed interessi; è anche orientarsi nel sistema di valori e delle norme morali; il libro può, infatti, diventare sollecitazione a riflettere sull'etica, perché dà la possibilità di accedere ad esperienze altrui che possono aiutare nelle scelte personali, nelle decisioni e nella soluzione di interrogativi[61].

Bisogna, quindi, tentare di reinventare l'approccio alla lettura, assumendo il coinvolgimento integrale di tutta la persona come motore dell'esperienza stessa. Se la finalità consiste nel creare le condizioni affinché la persona possa conoscere il piacere della lettura, allora l'educatore deve riporre molta attenzione e molte energie sulla promozione della motivazione a leggere: questa pratica risulta essere una reale opportunità affinché il giovane lettore trovi poi dentro di sé la spinta autonoma per scegliere di intraprendere o continuare la lettura. Non esiste, infatti, miglior motivazione di quella che proviene dal concepire l'esperienza di lettura come fonte di piacere[62]. Questo significa che solo un educatore, che è profondamente convinto che leggere sia un'avventura emozionante e piacevole, può comunicare la migliore delle motivazioni: quella secondo cui la lettura è sensuale perché coinvolge la persona nella sua interezza, con il corpo, la mente e le emozioni[63].

2.3 La promozione della lettura: ripensare l'agire educativo tra paradossi, risorse, criticità e nuovi orizzonti

L'*educazione alla lettura* comprende tutto l'insieme delle buone prassi atte a promuovere la creazione e il mantenimento delle condizioni necessarie per la nascita e lo sviluppo del piacere di leggere: si tratta di conoscere e realizzare quelle azioni affinché al bambino venga offerta, fin dalla nascita, l'attività di lettura come momento educativo e la possibilità di maturare quell'autonomia che lo porterà a scegliere liberamente la lettura per la propria crescita personale.

Il fine dell'educazione è la conquista, lo sviluppo e la maturazione, del proprio personale "valore" e il costituirsi della propria personalità: ciò significa porre le condizioni che rendono realizzabile il possibile agire dell'uomo, affinché questi, fin dalla nascita, possa intraprendere liberamente il percorso che lo condurrà all'autonomia[64]. Nel primo capitolo si è ampiamente discusso dell'importanza di un approccio pedagogico-educativo che valorizzi l'esperienza culturale della lettura come frutto di una scelta consapevole e dotata

[60] Campanile S., Lovo A., Musella M., Parlato P., *Il vizio di leggere*, Napoli, Liguori Editore, 2001, p. 28.
[61] Ivi, pp. 25-26.
[62] Valentino Merletti R., *Leggere ad alta voce*, Milano, Mondadori, 1996, p. 19.
[63] Campanile S., Lovo A., Musella M., Parlato P., *Il vizio di leggere*, op. cit., p. 32.
[64] Flores D'Arcais G., *Itinerario pedagogico*, Pisa-Roma, Istituti editoriali e poligrafici internazionali, 2000, pp. 31-33.

della possibilità di divenire un'esperienza privilegiata per la formazione della persona, nel rispetto delle dimensioni di autonomia, libertà e dialogo tipiche della relazione educativa. Nel caso della lettura, l'aiuto proposto dagli educatori è costituito dalle condizioni che essi, basandosi su precisi principi pedagogici, metodologici e didattici, predispongono, affinché si crei il contesto più adatto per far nascere il piacere della lettura. In questo modo la persona può sviluppare la passione di leggere conservarla lungo tutto l'arco della vita, trasmettendola anche ad altre persone.

La promozione della lettura rientra nelle prassi dell'educazione alla lettura e ne condivide quindi gli obiettivi. Da circa quindici-vent'anni le iniziative di promozione alla lettura nel territorio italiano sono aumentate e si sono diffuse nel tentativo di superare la crisi della lettura di cui si è parlato. Come già sottolineato, pare che tali attività non abbiano contribuito a produrre l'effetto sperato, ovvero la formazione strutturata di una duratura e radicata abitudine alla lettura.
Perciò, è necessario riflettere sui presupposti teorici che riguardano la promozione della lettura, perché è solo partendo da solidi principi pedagogici che è possibile progettare e realizzare delle pratiche educative capaci di produrre un cambiamento reale della situazione contingente.
Innanzitutto, partiamo dal sintagma utilizzato, "promozione della lettura", e chiariamone l'origine e i paradossi intrinseci. Gli stessi ideatori e operatori delle attività di promozione hanno sollevato i loro dubbi in merito alla liceità dell'uso di tale terminologia: per esempio, Luca Ferrieri è autore di una riflessione che riguarda i paradossi della promozione della lettura[65]. Se la lettura, sostiene Ferrieri, quella lettura che si vuole diffondere, è una pratica gratuita e piacevole, individuale e privata, com'è possibile promuoverla senza snaturarla? Sembra che lo stile promozionale sia solo un eufemismo sotto il quale si nasconda un intento coercitivo. Il termine promozione è infatti equivoco; nella sua etimologia troviamo i concetti di spingere, muovere verso, insistere, trascinare, trasfigurare: tutte modalità che le strategie di diffusione del piacere di leggere rifiutano e rifuggono[66]. Il paradosso consiste nel proporre una mobilitazione pubblica di un'attività relativa alla sfera personale e privata; nel comprendere in una cornice quasi pubblicitaria un'azione che vive di emozioni segrete e profonde; nel sostituire il dovere al piacere e nel sovrapporre lo spirito della missione e del proselitismo a quello dell'avventura e della scoperta soggettiva[67].

[65] Ferrieri L., *Fare/*leggere*: i paradossi della promozione della lettura*, in Belotti M. (a cura di), *La lettura come progetto la pratica del leggere tra nuovi scenari e strategie di promozione*, Bibliografica, Milano, 1997, pp. 51-67.
[66] Ivi, p. 58.
[67] Ivi, p. 59.

Comunque, il termine promozione è entrato nel lessico professionale, senza che parole o locuzioni alternative lo abbiano sostituito. E, se il verbo leggere come il verbo amare non sopportano l'imperativo, come ci ricorda Pennac, Ferrieri ritiene che entrambi sopportino, o addirittura esigano, l'ottativo[68], tempo grammaticale che in italiano non esiste più, ma che può essere considerato come ‹‹moto dell'animo: un dirigersi, per inclinazioni, per affinità, per vagabondaggio; un processo fluido di abbandono, fatto di associazioni e di nessi semi-automatici, punteggiato da piccole scosse e da risvegli improvvisi››[69].

Sempre in merito all'utilizzo del sintagma in questione, Silvia Blezza Picherle chiarisce che è importante recuperare dall'etimologia di "promozione" il suo duplice significato, per distinguere le attività che si possono realizzare rispetto alla lettura. Da un lato, la promozione come "azione che dà inizio o avvio a qualcosa" comprende quella serie di eventi, iniziative ed attività che si prefiggono di avviare i bambini alla conoscenza della produzione libraria a loro dedicata, con lo scopo di far nascere in loro la prima scintilla di passione e piacere nei confronti della lettura. Secondo l'autrice, questa prima fase potrebbe essere meglio denominata "promozione del libro" perché riguarda un intervento più superficiale che ha l'obiettivo di avvicinare i bambini ai libri, facendo loro scoprire un mondo nuovo. Dall'altro lato, la promozione come "progressione, avanzamento e aumento di intensità" implica un intervento più profondo ed incisivo finalizzato ad instaurare una relazione dialogica con la letteratura e la creazione di abitudini di lettura basate sul coinvolgimento affettivo-emozionale con il libro, quel piacere che sostiene la motivazione ed orienta il comportamento di lettura.

Secondo Blezza Picherle, è necessario evitare equivoci e fraintendimenti, prestando attenzione a non confondere le attività di promozione della lettura con altre azioni che alla base hanno invece un debole legame con il testo o addirittura una strumentalizzazione dello stesso a fini didascalici. Per questo, l'autrice individua delle dimensioni che caratterizzano la promozione della lettura come intervento educativo dotato di una progettualità: la tempestività, ovvero un accostamento precoce alla lettura e al libro per avere di fronte il tempo necessario a consolidare i comportamenti e le abitudini di lettura; l'intenzionalità, ovvero la chiarezza degli obiettivi che regolano l'agire educativo, di contro all'occasionalità degli interventi e alla mancanza di riflessione critica sull'azione; la sistematicità e l'organicità che esigono una selezione attenta degli elementi che caratterizzano le varie attività e la proposta di interventi che rispettino una continuità fra le varie fasce d'età e le agenzie educative attraverso le quali avviene la promozione della lettura[70].

---

[68] L'ottativo era un modo del verbo che, in greco e in altre lingue indoeuropee, esprimeva il desiderio e la possibilità.

[69] Ferrieri L., *Fare/leggere: i paradossi della promozione della lettura*, op. cit., pp. 59-60.

[70] Blezza Picherle S., *Diventare lettori oggi. Problemi e prospettive educative*, op. cit., pp. 86-97.

Porre le basi, le condizioni, per la formazione del lettore appassionato, autonomo e critico nelle proprie scelte, secondo quanto detto finora, significa partire da un atteggiamento pedagogico-educativo degli adulti, che miri a valorizzare l'incontro gratuito e piacevole con il libro. Se gli adulti educatori ritengono che chi legge riceva informazioni e conoscenze e, soprattutto, provi forti emozioni, piacere e coinvolgimento, allora devono avere un atteggiamento nei confronti della lettura che sia promozionale, che provochi intrattenimento e gratificazione nel lettore[71]. La dimensione dell'imposizione viene completamente evitata, per favorire quella del coinvolgimento gratuito. Il punto di partenza per un'*educazione alla lettura* resta dunque l'atteggiamento degli adulti responsabili e capaci di comunicare alle persone coinvolte nel percorso educativo il loro amore e la loro passione nei riguardi della lettura.

La carica affettiva coinvolta nella comunicazione del piacere della lettura è qualcosa che non si può dimenticare, anzi che si trasmette da persona a persona[72]. Attraverso la creazione del legame affettivo con la lettura, in famiglia, al nido, a scuola, in biblioteca e nelle altre agenzie educative che si occupano di promozione, si pone la base per lo sviluppo di una passione per la lettura che dura tutta la vita[73].

Il coinvolgimento emozionale, la partecipazione genuina, l'amore, il piacere e l'interesse autentico per l'esperienza di lettura costituiscono, dunque, un atteggiamento "contagioso". Il contagio, per definizione, coinvolge a catena una moltitudine di persone: così, dall'adulto educatore passa verso un nuovo amante della lettura, il quale a sua volta sarà fonte di contagio per qualcun altro. È auspicabile la creazione di una rete culturale di promozione della lettura, che rappresenti il tessuto di interconnessioni all'interno del quale si trasmetta un approccio alla lettura basato sul piacere e sul coinvolgimento integrale della persona e in cui ogni lettore coinvolto possa diventare un lettore abituale, appassionato e, quindi, un nuovo e potenziale promotore.

A questo punto, è bene soffermarsi sul nucleo di tale rete educativa, ovvero il primo grande punto di riferimento per un progetto di educazione alla lettura: la famiglia.

---

[71] Rotondo F., Percorsi *di lettura tra piacere, intelligenza, passioni e ragioni*, in Pintore E. (a cura di), *Sai cosa faccio? Leggo*, Milano, Editrice Bibliografica, 2000, p. 60.

[72] Valentino Merletti R., *La lettura: una passione che si trasmette per contagio*, in Pintore E. (a cura di), *Sai cosa faccio? Leggo*, op. cit., p. 43.

[73] Ivi, p. 46.

CAPITOLO TERZO

La famiglia in trasformazione e il sostegno alla genitorialità

3.1 La famiglia di oggi: caratteristiche, risorse e bisogni

La società in cui viviamo, in particolare considerando la realtà italiana, è stata recentemente contraddistinta da profonde trasformazioni che hanno influenzato lo sviluppo dell'istituzione familiare. I profondi cambiamenti economici dell'ultimo trentennio si manifestano attraverso il rallentamento della crescita demografica, lo sviluppo dell'inflazione, il calo degli investimenti e l'aumento della disoccupazione; a questi si aggiungono i fenomeni sociali quali il declino del matrimonio tradizionale, la sensazione di precarietà del clima sociale complessivo e il mutamento del ruolo delle donne nella società e nel mondo del lavoro[74].

Quando si parla di famiglia, è bene ricordare alcune verità che la riguardano, ovvero che essa è l'istituzione di base della società, che è portatrice di un'identità storica che si è evoluta nei secoli e che oggi sta vivendo una profonda crisi, di trasformazione e di rifondazione[75]. Franco Cambi sostiene che la crisi della famiglia di oggi si trova al crocevia di tre crisi strutturali: la prima, "permanente", è connessa al conflitto generazionale tra padri e figli tipico della società occidentale, dai tempi antichi fino ai giorni nostri, in cui tale rapporto è sempre stato vissuto come conflittuale, legato ora alla volontà di governo dei padri, ora al bisogno di rivendicazione di libertà dei figli. La seconda, "epocale", è legata alla crisi della figura paterna che ha avuto il suo apice intorno al '68 e che ha visto il superamento del modello di autorità, conformazione e condizionamento di cui il padre era l'esempio. La terza, "attuale", è la crisi della fisionomia della famiglia e dei rapporti educativi di cui essa è portatrice[76].

La famiglia di oggi è costituita da una moltitudine di modelli familiari differenti: si sono moltiplicate le unioni non istituzionalizzate, così come le famiglie monoparentali; contemporaneamente, però, resistono in alcune zone d'Italia le tipologie di famiglia legate alla tradizione rurale e contadina, dove sopravvivono forme di sostegno e solidarietà[77]. È emerso, inoltre, un nuovo stile di rapporto educativo, più legato alle dimensioni materne della relazione, ovvero il sostegno, la cura, la vicinanza e l'affettività[78].

Enzo Catarsi rileva che le trasformazioni dell'istituzione famiglia sono anche frutto della

---

[74] Catarsi E., *Educazione familiare e pedagogia della famiglia: quali prospettive?*, in "Rivista Italiana di Educazione Familiare", n. 1, 2006, p. 11.

[75] Cambi F., *Analisi della famiglia d'oggi: linee di interpretazione e di intervento*, in "Rivista Italiana di Educazione Familiare", n. 2, 2006, p. 22.

[76] Ivi, pp. 22-23.

[77] Catarsi E., *I contesti dell'educazione familiare*, in "Rivista Italiana di Educazione Familiare", n. 2, 2006, p. 7.

[78] Cambi F., *Analisi della famiglia d'oggi: linee di interpretazione e di intervento*, op. cit., p. 23.

legislazione degli anni Settanta del secolo scorso, che ha emanato norme sulla tutela della maternità, sul divorzio, sull'aborto, sul diritto di famiglia e sulla parità dei sessi e che ha istituito il servizio degli asili nido[79]. Lo studioso sottolinea come, in tale contesto, sia centrale il ruolo genitoriale, influenzato anch'esso dalle trasformazioni sociali, economiche e culturali. In merito al calo demografico, Catarsi sostiene che il rinvio della scelta di avere figli non è da imputare all'egoismo dei giovani italiani, bensì alle condizioni politiche e strutturali del nostro paese, che ultimamente penalizzano le nuove generazioni. A questo vanno a sommarsi le difficoltà economiche legate alla mancanza e alla precarietà di lavoro, che condizionano le scelte relative alla formazione di una nuova casa e di un nuovo nucleo familiare autonomo, e l'innalzamento del livello di istruzione che comporta una maggiore frequentazione delle università, quindi un allungamento dei tempi di studio e una procrastinazione della scelta di vita autonoma di coppia. Quindi, lo studioso nega la teoria per cui i giovani non vogliano "metter su casa" e diventare genitori, ma anzi ammette che essi vogliono diventarlo, ma desiderano essere dei buoni genitori, conoscendo e interpretando il loro ruolo in maniera consapevole e responsabile[80]. È dunque mutato l'atteggiamento di fronte alle scelte di vita autonoma di coppia, di procreazione e di allevamento, diventando più meditato e responsabile.

Catarsi, inoltre, sottolinea come anche i ruoli stessi di madre e di padre abbiano subito una trasformazione significativa negli ultimi anni. Le giovani donne vivono la maternità, in molti casi in maniera non totalizzante, considerando altri contesti adeguati alla loro realizzazione. La maternità connota ancora in maniera significativa l'identità di genere femminile, però in relazione a molti elementi che richiamano alla similarità fra maschi e femmine, spaziando dagli studi, alle opportunità lavorative, ai luoghi e ai modi di divertirsi, ai comportamenti sociali e sessuali. Le madri fanno sì riferimento ad un'identità radicata nel tempo e nella tradizione, ma corrono contemporaneamente il rischio di trovarsi a disagio compiendo scelte che negano appunto gli stili tradizionali di cura materna, anche solo, per esempio, affidando il loro figlio ad un nido d'infanzia. Le mamme, dunque, possono faticare nelle scelte che realizzano la propria emancipazione, poiché vivono in continuo ed ambiguo rapporto con la tradizione. I padri vivono, da una parte, le contraddizioni che emergono dal confronto con i modelli del passato, che richiamano le dimensioni dell'autorità, della normatività e della spinta verso l'autonomia, e, dall'altra, esprimono il desiderio di ricoprire il loro ruolo avvalendosi di modi e dinamiche più legate all'affettività e alla sfera delle emozioni. I giovani padri sono dunque impegnati nella ricerca di un nuovo modello in cui integrare la razionalità e

[79] Catarsi E., *I contesti dell'educazione familiare,* op. cit., pp. 7-8.

[80] Catarsi E., *Educazione familiare e pedagogia della famiglia: quali prospettive?*, op. cit., pp. 11-12.

l'autorevolezza con l'attenzione verso i sentimenti e gli affetti[81].

3.2 Centralità e insostituibilità del ruolo educativo della famiglia

Le recenti trasformazioni sociali rendono evidente l'urgenza di un impegno educativo nei confronti e a favore della genitorialità. La pedagogia della famiglia[82] realizza il lavoro di riflessione teorica e di ricerca sugli interventi di educazione familiare, e si impegna per la loro qualificazione, sottolineando l'importanza della valorizzazione delle risorse dei genitori e della creazione di occasioni educative in cui essi acquistino consapevolezza delle responsabilità del loro ruolo. Tale scienza mira a conoscere la realtà della famiglia per proporre itinerari educativi volti a migliorarla, alimentati da una forte carica utopica e da una cosciente intenzionalità progettuale.

Franco Cambi individua quattro principi sui quali fondare la pedagogia della famiglia e le relative prassi di educazione familiare: il sostegno, il dialogo, la comunicazione aperta e l'empatia. Il sostegno equivale ad una "vicinanza-senza-intrusione", ovvero un aiuto che rispetta l'autonomia della persona, che predispone e propone, non impone, interventi di cura e che accompagna senza sovrastare. Il dialogo richiama il potere educativo della parola, l'importanza dell'ascolto nelle dinamiche relazionali, la libertà d'espressione, in un rapporto che rispetta i ruoli di educatore ed educando, e gli spazi e i tempi di incontro e confronto. La comunicazione aperta, ovvero comunicazione disponibile a tutti i tipi di registri conversazionali e capace di attraversare ogni momento del vivere insieme della famiglia, contraddistinguendone il proprio peculiare modo di essere comunità educativa. L'empatia, intesa come collante fra le dimensioni prima elencate, è la capacità di mettersi nei panni degli altri, prendendosi cura della vicinanza reciproca, sia fisica che spirituale, e gestendo insieme la carica di emozioni ed affetti che governano le relazioni familiari[83]. Tali principi reggono la teoria e la prassi di educazione familiare perché rispecchiano quei caratteri fondanti che qualificano l'agire educativo nella relazione genitore-figlio.

Nonostante i complessi mutamenti sociali, la famiglia rimane il nucleo educativo primario, a cui è affidato il compito di aiutare le nuove generazioni alla costruzione della propria identità; quindi, la relazione genitore-figlio rimane il luogo per eccellenza del

---

81 Catarsi E., *I contesti dell'educazione familiare,* op. cit., pp. 8-9.

82 Nel contesto francofono "educazione familiare" e "pedagogia della famiglia" sono terminologie coincidenti dal punto di vista lessicale; mentre, in Italia, Enzo Catarsi suggerisce di distinguere le due locuzioni, intendendo, con la prima, gli interventi formativi tesi al sostegno della genitorialità e, con la seconda, la riflessione teorica e di ricerca sugli interventi realizzati sul campo (Catarsi E., *Educazione familiare e pedagogia della famiglia: quali prospettive?*, op. cit., pp. 13). Si veda anche Milani P., *Vecchi e nuovi percorsi per la pedagogia della famiglia*, in "Studium Educationis", n. 1, 2002, p. 6.

83 Cambi F., *Analisi della famiglia d'oggi: linee di interpretazione e di intervento*, op. cit., pp. 23-24.

processo di personalizzazione che garantisce all'uomo un percorso di crescita positivo[84]. Per questo motivo, è importante l'impegno della pedagogia della famiglia nel comprendere e sostenere i genitori nel loro compito educativo verso i figli.

Paola Milani afferma che gli interventi di educazione familiare si occupano delle relazioni educative che si realizzano "dentro la famiglia", costituite dalle modalità con le quali i genitori educano i figli, e "verso la famiglia", ovvero le azioni con cui il sistema dei servizi sostiene i genitori nel loro ruolo educativo. Queste due aree sono strettamente connesse, tanto che diversi studi affermano che il benessere della famiglia è interdipendente dalla qualità del sostegno che essa dà e riceve nella rete sociale in cui è inserita. La finalità è dunque quella di aiutare i genitori a far emergere e a rinforzare le proprie potenzialità e competenze educative, sottolineando gli aspetti progettuali del loro agire, teso alla creazione e allo sviluppo dell'identità della famiglia stessa e dei suoi membri[85].

Interessante la riflessione di Laura Formenti, la quale sostiene che la pedagogia della famiglia, nel rispetto dell'evoluzione storica dei modelli educativi, non può più parlare di "una" educazione, ma deve aprire lo sguardo alle diverse dimensioni educative che coinvolgono il sistema famiglia: l'educazione familiare *tout court*, l'educazione "in famiglia", l'educazione "alla vita familiare", l'educazione "della famiglia" e l'educazione "con la famiglia"[86].

Relativamente al presente lavoro, è bene approfondire le ultime due dimensioni cui fa riferimento l'autrice, per cogliere gli aspetti che caratterizzano le pratiche volte al rafforzamento delle competenze familiari e al cosiddetto sostegno alla genitorialità, su cui ci soffermeremo in seguito.

L'educazione "della famiglia" considera come interlocutore dell'intervento il sistema familiare, visto come unità dotata di una propria peculiare identità storica, sociale e culturale, e ha avuto e ha tuttora, spesso, una finalità riparatrice, ovvero tesa a ri-educare la famiglia, fornendo strumenti che essa non ha, riempiendo i vuoti e le carenze, considerando gli adulti, in particolare i genitori, come discenti. Nella peggiore delle ipotesi, si viene a parlare di una famiglia patologica, verso la quale sono necessarie azioni invasive, volte ad eliminare gli elementi disfunzionali. In diversi casi, interventi simili hanno una propria ragion d'essere: le più recenti teorie invitano, tuttavia, a considerare la famiglia come un sistema autoeducante, che possiede al suo interno le risorse positive per fronteggiare le difficoltà e le crisi.

---

[84] Pourtois J. P., Desmet H, *Le parent educateur*, P.U.F., Paris, 2000, p.9, citato in Milani P., *Vecchi e nuovi percorsi per la pedagogia della famiglia*, op. cit., p. 4.

[85] Milani P., *Una prospettiva internazionale sull'educazione familiare: ragioni, problemi, linee guida per l'intervento e la progettazione*, in Milani P. (a cura di), *Manuale di educazione familiare. Ricerca, intervento, formazione*, Trento, Erickson, 2001, pp. 18-19.

[86] Formenti L., *Pedagogia della famiglia*, Milano, Guerini Studio, 2000, pp. 122-123.

Per questo, gli approcci di educazione familiare dovrebbero essere in prima istanza tesi alla comprensione della realtà della famiglia e non immediatamente pensati come forme di intervento impositivo e calato dall'alto, i quali invece rischiano di peggiorare il circolo vizioso di incoscienza o carenza educativa che vorrebbero correggere. Inoltre, l'educazione della famiglia dovrebbe andare oltre l'intervento sulla crisi, per divenire piuttosto un insieme di modalità operative che si realizzano nell'ambito e nell'ottica della prevenzione. Non bisogna sostituirsi alla famiglia e ai suoi compiti, né proporsi di insegnare ad essa abilità e competenze che si pensa non abbia, ma creare le condizioni favorevoli affinché le famiglie abbiano la possibilità di scoprire le proprie funzioni e potenzialità e diventarne consapevoli. Aprendosi al dialogo con le famiglie, è possibile invece comprenderne i reali bisogni e proporre azioni e condizioni che favoriscano l'emersione di un cambiamento positivo, che faccia fronte alle situazioni di crisi in maniera creativa. Diventa così fondamentale coinvolgere l'intero nucleo familiare, non solo i singoli componenti e cercare di dare avvio ad un processo di cambiamento che la famiglia sia poi in grado di portare avanti autonomamente[87].

In questi termini, si può giungere così a parlare di educazione "con la famiglia", vale a dire di un insieme di interventi educativi basati sull'analisi del contesto e dei bisogni, sulla comprensione e sul dialogo con le famiglie coinvolte, quindi sulla consapevolezza che tali azioni non sono e non possono essere neutre e proposte dall'esterno, ma si collocano in una realtà fatta di esigenze, aspettative, ruoli, relazioni ed esperienze che necessitano di essere compresi e co-costruiti. Per questo l'educatore diventa il facilitatore delle dinamiche relazionali e di co-costruzione della conoscenza delle realtà familiari e deve avere la consapevolezza di essere un educatore tra educatori: il suo compito è quello di favorire la competenza e l'autonomia del soggetto e del nucleo familiare[88].

I modelli di intervento tradizionali, che considerano la famiglia in situazione di crisi con ottica riparativa, non sono più esaustivi: è necessario un modello d'azione che dia spazio al sostegno e sia basato sullo scambio, sulla reciprocità, sulla creazione di una rete educativa che accolga la famiglia e sull'*empowerment* delle competenze, sull'importanza del valore del mutuo-aiuto, in cui il genitore si prende cura di se stesso aiutando anche altri genitori grazie alla presenza di un educatore-esperto facilitatore dei processi[89].

3.3 Sostegno alla genitorialità: principi, metodi, servizi, iniziative e reti educative

A fronte di tutte queste considerazioni, il sostegno alla genitorialità, in un senso che sia promozionale e anche preventivo, diventa lo scopo principale con cui si confronta

[87] Ivi, pp. 131-133.
[88] Ivi, pp. 134-135.
[89] Milani P., *Vecchi e nuovi percorsi per la pedagogia della famiglia*, in "Studium Educationis", n., 1, 2002, p. 21.

attualmente l'educazione familiare nel nostro Paese.

Paola Milani ricorda che il presupposto del sostegno alla genitorialità sta nel fatto che i saperi atti alla buona riuscita dei compiti educativi della famiglia non sono innati nelle persone e, quindi, anche a causa delle trasformazioni sociali, su cui si è riflettuto, i genitori hanno bisogno di essere sostenuti nel loro ruolo[90]. Fornire un tale sostegno significa attribuire un ruolo centrale al rispetto delle competenze e del sapere genitoriale e alla creazione di un rapporto tra educatore e famiglie basato sulla reciprocità, sul dialogo e sul partenariato[91].

È necessario a questo punto precisare che si può considerare come riferimento principale la prospettiva ecologica dello sviluppo umano di Urie Bronfenbrenner[92], teoria sistemica fortemente condivisa nell'ambito della pedagogia e dell'educazione familiare. L'autore propone un nuovo modo di concepire la persona in età evolutiva, l'ambiente sociale e in special modo le interazioni che si creano e che si sviluppano tra i due. "Lo sviluppo è definito, in questo contesto, come una modificazione permanente del modi in cui un individuo percepisce e affronta il suo ambiente. [...] L'ambiente ecologico è concepito come un insieme di strutture incluse l'una nell'altra[93], simili ad una serie di bambole russe"[94]. Dunque, l'ambiente ecologico significativo per il processo di sviluppo della persona non si limita ad una sola situazione, ma si estende ed include le interconnessioni tra diversi contesti ambientali e le influenze esterne che agiscono su di essi: è un ambiente che risulta formato da una serie ordinata di strutture concentriche, interagenti e capaci di influenzarsi reciprocamente. L'autore si propone di dimostrare che le interconnessioni fra le diverse situazioni ambientali possono essere decisive per lo sviluppo umano tanto quanto lo sono gli eventi che si verificano all'interno di una singola situazione.

Secondo Bronfenbrenner, la differenza tra l'ecologia dello sviluppo umano e la psicologia sociale, da un lato, e la sociologia o l'antropologia dall'altro, sta nel fatto che la prima si concentra sul fenomeno dello "sviluppo nel contesto". Egli afferma che "l'ecologia dello sviluppo umano si situa ad un punto di convergenza delle discipline biologiche, psicologiche e relative alle scienze sociali nella misura in cui queste ultime si riferiscono all'evoluzione dell'individuo nella società"[95].

---

[90] Miron J. M., *La narration réflexive de cas vécus en formation parentale*, in "La revue internationale de l'éducation familiale", n. 2, 1999, p. 111, citato in Milani P., *Vecchi e nuovi percorsi per la pedagogia della famiglia*, op. cit., p. 7.

[91] Il partenariato è una relazione in cui due soggetti sono complementari, nonostante le loro diversità, poiché in virtù di tale rapporto essi riescono ad unire le rispettive competenze, alla ricerca del raggiungimento di obiettivi condivisi.

[92] Bronfenbrenner U., *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, Il Mulino, 1986.

[93] Tali strutture vengono definite da Bronfenbrenner: microsistema, mesosistema, esosistema e macrosistema. Si veda Bronfenbrenner U., *Ecologia dello sviluppo umano*, op. cit..

[94] Ivi, p. 31.

[95] Ivi, p. 44.

La prospettiva ecologica, riferita all'educazione familiare, si esprime attraverso la tutela dello sviluppo del bambino attraverso il sostegno e il rinforzo delle famiglie. Lo sviluppo del bambino è influenzato dalla rete di sistemi che si influenzano a vicenda: il microsistema è l'ambiente relazionale a cui il bambino partecipa direttamente (per es. la famiglia o la classe); il mesosistema è la situazione risultante dalla relazione tra ambienti diversi (per es. casa-scuola); l'esosistema comprende gli ambienti in cui il bambino non partecipa direttamente, ma che lo influenzano comunque (ad es. le regole dell'istituzione scolastica); il macrosistema raggruppa fattori politici, sociali e culturali che possono avere un'influenza sullo sviluppo del bambino anche se non interagiscono direttamente con lui[96].

La prospettiva di Bronfenbrenner considera il bambino come un soggetto attivo che modella le condizioni ambientali, che influenza ed è influenzato dalla propria famiglia, così come l'ambiente condiziona la famiglia e da essa è condizionato. Il benessere del bambino, dunque, dipende dalla qualità delle relazioni che instaura all'interno della famiglia, le quali sono in funzione dei rapporti che questa stabilisce con l'esterno.

Paola Milani afferma che se la visione ecologica, cui si fa riferimento, ammette che tutti gli elementi del sistema si influenzano reciprocamente e che il bambino è in grado di modificare la complessità dei rapporti familiari, così come questi, a loro volta, condizionano lui medesimo, allora diventa necessario dare uno specifico orientamento alle azioni dei servizi dedicati ad infanzia e famiglia: i servizi devono tener conto dell'ecosistema in cui la famiglia vive ed indirizzare i loro interventi verso l'insieme delle relazioni familiari, in modo tale da rafforzare le reti formali ed informali costituenti il tessuto sociale della famiglia stessa.

Ciò significa che i servizi sono chiamati a creare una rete educativa di sostegno alle relazioni familiari, in un'ottica preventiva e promozionale, piuttosto che riparativa, e a privilegiare una prospettiva che sia diretta dal "basso verso l'alto", ovvero che basi la realizzazione e la gestione degli interventi sulla collaborazione con famiglie stesse, le quali contribuiscono a costruire i servizi di cui hanno bisogno. Abbandonando lo stile di delega in favore della cooperazione, si agisce nella logica del partenariato, ovvero in un contesto in cui il ruolo centrale è dato alle relazioni intersoggettive e finalizzato a rinforzare il senso e la consapevolezza delle proprie competenze dei diversi attori partecipanti e a creare le condizioni per l'affermazione di processi di promozione dell'autonomia delle famiglie[97]. La relazione con il bambino e la promozione del benessere evolutivo non prescinde dal sostegno ai suoi genitori, perché un buon lavoro di relazione con essi e una coerenza degli interventi da parte di tutti i servizi garantiscono

[96] Milani P., *Una prospettiva internazionale sull'educazione familiare: ragioni, problemi, linee guida per l'intervento e la progettazione*, op. cit., p. 39.

[97] Milani P., *Vecchi e nuovi percorsi per la pedagogia della famiglia*, op. cit., pp. 18-20.

un'azione di aiuto che è espressione dell'alleanza di tutti i soggetti della rete.

Assumere la visione ecologica è il passo fondamentale per avvicinarsi ad una prospettiva basata sulla competenza: occorre, infatti, concentrarsi non sugli elementi deficitari o patologici delle famiglie, bensì sulle loro forze, risorse e potenzialità. I servizi devono orientarsi verso il benessere delle famiglie, ed essere pronti ad aiutare la normalità della vita delle persone e non solo a rispondere a particolari situazioni di difficoltà o crisi. Per fare questo, è necessario agire secondo una logica di cooperazione e di coinvolgimento delle famiglie, sottolineandone le risorse e rafforzando la presa di coscienza delle competenze genitoriali.

In merito a quanto detto, si leggano le parole di Milani: "l'approccio educativo alla famiglia vede il sostegno alla genitorialità come un'importante strategia per aiutare i genitori a essere più competenti nella gestione delle relazioni che li coinvolgono, [nella realizzazione di interventi centrati] sulla singolarità di ogni famiglia, sui bisogni e le risorse di ogni genitore, sul suo stile di vita, nel pieno rispetto della sua storia familiare, della sua cultura dei sui propri valori"[98].

La studiosa ribadisce l'importanza di privilegiare interventi basati sulla promozione di capacità positive delle famiglie e sull'*empowerment*, ovvero sulla presa di coscienza del proprio potere, quindi sull'arricchimento delle competenze, mantenendo l'attenzione sulla normalità, sulla quotidianità e sulle risorse, non su deficit, mancanze e difficoltà[99].

Per promuovere e rinforzare le competenze della famiglia, diventa di primaria importanza rendere il genitore protagonista degli interventi di sostegno e dei processi di aiuto in cui è coinvolto. I genitori sono gli attori principali del processo di cambiamento teso a migliorare le dimensioni educative insite nel contesto familiare e a rinforzare le relazioni che la famiglia intesse con il contesto sociale in cui è inserita. Questa impostazione concettuale va resa operativa attraverso operatori, metodi e strumenti che ne rispettino le finalità[100].

L'educatore coinvolto in processi di sostegno alla genitorialità ha un compito complesso:

---

[98] Milani P., *Una prospettiva internazionale sull'educazione familiare: ragioni, problemi, linee guida per l'intervento e la progettazione*, op. cit., p. 41.

[99] Milani P., Il *sostegno alla genitorialità nel lavoro con le famiglie*, in "Studi Zancan", n. 4, 2004, p. 49.

[100] Le tematiche relative all'identità dei servizi dedicati al sostegno alla genitorialità, al ruolo dell'educatore, ai metodi, alle tecniche e agli strumenti di intervento, qui solo accennate, verranno approfondite nel capitolo quinto; in merito si vedano, alcune recenti pubblicazioni: Catarsi E., *Educazione familiare e pedagogia della famiglia: quali prospettive?*, op. cit.; Catarsi E., *Professionalità educativa e lavoro formativo con le famiglie*, in "La famiglia", n. 230, marzo-aprile 2005, pp. 59-71; Catarsi E., *Il ruolo dell'animatore di educazione familiare*, in "Studium Educationis", n. 1, 2002, pp. 31-39; Mantovani S., Terzi N., *Educazione familiare e servizi educativi*, in "Studium Educationis", n. 1, 2002, pp. 71-79; Mantovani S., *Gli interventi innovativi in educazione familiare*, in Milani P. (a cura di), *Manuale di educazione familiare. Ricerca, intervento formazione*, op. cit., pp. 159-171; Milani P., *Il sostegno alla genitorialità nel lavoro con le famiglie*, op. cit.; Milani P., *Vecchi e nuovi percorsi per la pedagogia della famiglia*, op. cit..

essere un facilitatore della comunicazione, un esempio positivo e un promotore della partecipazione attiva e dell'autonomia delle famiglie coinvolte nei processi di aiuto. L'operatore competente è colui che sa riconoscere, valorizzare ed esplicitare le risorse del genitore per renderlo consapevole e responsabile nell'uso intenzionale delle stesse, attraverso un approccio relazionale basato sul partenariato. Egli si avvarrà di metodi basati sulla predisposizione di servizi e attività di cura dei bambini, di sostegno alla relazione genitore-bambino, di informazione e formazione dei genitori, privilegiando gli spazi in cui essi possano confrontarsi in piccolo gruppo attraverso tecniche che ne promuovano la partecipazione attiva (per es. simulazioni, giochi di ruolo, narrazione autobiografica ecc.).
Di fondamentale importanza risulta la valutazione di tali interventi, affinché essi non siano fine a se stessi, ma possano esprimere una progettualità educativa che intende rinnovarsi ed evolversi per rispondere ai bisogni delle famiglie in maniera sempre più efficace ed attenta alla loro identità.

In questo capitolo si è voluto ribadire l'importanza del ruolo educativo primario della famiglia, considerando i principi che regolano la realizzazione di interventi di sostegno alla genitorialità, nel rispetto di una logica che si definisce ecologica, poiché principalmente attenta al rinforzo delle relazioni familiari e alla creazione di una rete di supporto composta da servizi che agiscano in maniera coordinata e coerente, in un'ottica di promozione delle competenze e dell'autonomia delle famiglie.
L'intento è quello di porre le basi per la comprensione delle questioni centrali del presente lavoro: la centralità della famiglia, intesa come nucleo primario di educazione alla lettura, in un contesto di crisi della lettura e di crisi della famiglia; l'importanza del sostegno alla genitorialità, finalizzato al potenziamento delle competenze atte a favorire la creazione di un ambiente familiare che contempli la lettura come un'attività che favorisce lo sviluppo del bambino, e del suo benessere, e delle relazioni familiari, specialmente quella esistente fra genitore e figlio.

CAPITOLO QUARTO

Leggere prima di leggere: la valenza della lettura nello sviluppo del bambino e delle relazioni familiari

4.1 Radici psicologiche e culturali della relazione con la lettura

Questo capitolo risulta centrale per lo sviluppo del presente lavoro, in quanto intende chiarire i principi secondo i quali l'educazione alla lettura fin dalla nascita sia una scelta e una prassi fondamentale per la crescita del bambino e delle relazioni familiari.

Si è detto che per "educazione alla lettura" si intende l'insieme delle buone prassi atte a promuovere la creazione e il mantenimento delle condizioni necessarie per la nascita e lo sviluppo del piacere di leggere: si tratta di conoscere e realizzare quelle azioni affinché al bambino venga offerta, fin dalla nascita, l'attività di lettura come momento educativo e la possibilità di maturare quell'autonomia che lo porterà a scegliere liberamente la lettura per la propria crescita personale.

Il termine "lettura", riferito alla primissima infanzia, ha un significato complesso, in quanto non sta ad indicare la capacità di decifrazione e comprensione del testo scritto, bensì quell'attività di scoperta della realtà, mediata o meno dall'adulto, attraverso lo strumento libro, oggetto altrettanto complesso: esso, infatti, è caratterizzato da un formato ricercato e studiato, spesso molto diverso da quello dei libri destinati a chi sa leggere autonomamente, dalla presenza di parole, ma anche – e soprattutto – di immagini e illustrazioni e costituito da un materiale che non è sempre quello tipicamente cartaceo. Il libro e la lettura dedicati ai bambini nella fascia d'età prescolare rappresentano, dunque, esperienze ricche di stimoli che raggiungono tutti i sensi: in precedenza si è parlato appunto di quella che Ermanno Detti definisce "lettura sensuale", che costituisce un momento chiave, propedeutico alla formazione del piacere di leggere.

4.1.1 Il pensiero narrativo e la dimensione transazionale dello sviluppo umano secondo Bruner

Leggere un libro costituisce l'appropriarsi di uno spazio narrativo che permette al bambino di esplorare la realtà esteriore che lo circonda e di maturare nuove esperienze di conoscenza e relazione con il proprio mondo interiore. La narrazione è una forma di comunicazione che, secondo gli studiosi, risulta particolarmente adatta alla mente dell'uomo: quest'ultimo, infatti, ha la tendenza a condividere il senso delle esperienze, a stabilire rapporti tra il passato e il presente e proiezioni del presente nel futuro, a rappresentare le persone come soggettività dotate di scopi, progetti, valori e legami. Tale inclinazione si esprime specialmente nella produzione e nella fruizione della narrativa,

tanto che si ipotizza la presenza di un "pensiero narrativo" nella mente umana[101].

Jerome Bruner[102] è il principale teorizzatore di tale tipo di pensiero; esperimenti psicologici hanno dimostrato che la mente umana opera drasticamente alla ricerca del significato di ogni realtà che percepisce; secondo Bruner questo processo di ricerca di senso si basa proprio su una peculiare modalità di funzionamento del pensiero, che è il pensiero narrativo. Nel libro intitolato *La mente a più dimensioni*[103], lo psicologo americano avanza una proposta teorica innovativa e rivoluzionaria: il narrare è una fondamentale capacità esclusiva dell'uomo, essere vivente dotato di *logos*, che si basa sul pensiero narrativo, qualitativamente diverso dal pensiero logico-scientifico, o "paradigmatico"[104].

Le due forme di pensiero, di cui parla Bruner, assolvono funzioni cognitive e comunicative differenti e ognuna rispetta determinate regole. Il pensiero logico, razionale, concerne la realtà fisica, riguarda la concezione della verità e costruisce teorie atte a spiegare fenomeni fisici-naturali tramite leggi generali o universali: opera attraverso il linguaggio matematico e logico, costruisce argomentazioni e produce teorie, analisi rigorose e ipotesi ragionate[105].

Il pensiero narrativo è il pensiero della "comprensione" dell'agire e del sentire umano, si applica al mondo sociale, alle vicende dell'uomo e ha lo scopo di capire gli eventi e coglierne il significato. È un pensiero interpretativo, tiene cioè conto dello scenario dell'azione – successione degli eventi – e dello scenario della coscienza – soggettività degli attori degli eventi – relativo ai loro pensieri, credenze, volontà e desideri[106]. Il pensiero narrativo si basa sulla "logica" intrinseca alle azioni umane, riguardando le relazioni esistenti tra le azioni stesse e gli stati interni di chi le ha compiute, le intenzioni, gli affetti, le emozioni, le credenze e i valori, e sulla logica delle interazioni interpersonali, che si riferisce alle regole degli scambi sociali e alle motivazioni sottese a tali rapporti[107].

Pertanto, il pensiero narrativo è una modalità per organizzare l'esperienza e si esprime nell'atto del narrare. L'uso creativo del pensiero narrativo produce buoni racconti,

---

[101] Levorato M. C., *Le emozioni della lettura*, op. cit., pp. 42-50.

[102] Jerome Seymour Bruner, americano, nato nel 1915 a New York in una famiglia ebrea di origine polacca, ottenuto il dottorato di ricerca ad Harvard nel 1941, divenne docente nella stessa Università nel 1952. Dal 1972 al 1979 ha insegnato all'Università di Oxford in Inghilterra. Successivamente ha tenuto lezioni in più Università americane. È uno dei fondatori del cognitivismo, ha condotto studi di psicologia generale, dello sviluppo e dell'educazione.

[103] Bruner J., *La mente a più dimensioni*, Bari, Laterza, 2003.

[104] La rivoluzione teorica di Bruner sta proprio nella proposta di una forma di pensiero, appunto quello narrativo, con pari dignità di quello che ha costituito tradizionalmente l'oggetto di studio della psicologia scientifica, il pensiero razionale.

[105] Bruner J., *La mente a più dimensioni*, op. cit., pp. 17-18.

[106] Liverta Sempio O. (a cura di), *Vygotskij, Piaget, Bruner. Concezioni dello sviluppo*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1998, pp. XVI-XVII.

[107] Levorato M. C., *Le emozioni della lettura*, op. cit., p. 7.

drammi avvincenti e quadri storici credibili, sebbene non necessariamente "veri"; tale pensiero si occupa delle intenzioni e delle azioni proprie dell'uomo o a lui affini, nonché delle vicissitudini e dei risultati che ne contrassegnano il corso[108].

La narrazione risponde ad un bisogno cruciale dell'uomo: basare le proprie interazioni con la realtà fisica e sociale sulla regolarità degli eventi, sulla prevedibilità, sulla coerenza e sul senso, quindi, avere relazioni non caotiche, poter ricondurre l'esperienza umana a sistemi di significato condivisi anche dagli altri individui e capaci di interpretare la realtà circostante[109]. Nella ricezione della narrativa, il lettore mette in gioco la sua soggettività, manifesta stati emozionali, entra nel processo di identificazione, condivide esperienze ed emozioni con i personaggi, comprende più profondamente pensieri, sentimenti, desideri e valori propri e altrui.

Le narrazioni non sono solo il prodotto delle capacità espressive di chi le crea, ma sono il risultato anche della cultura da cui hanno origine, che trova in esse uno dei mezzi privilegiati di espressione del suo sistema di credenze e valori. Nonostante la narrativa rispecchi la cultura in cui viene prodotta, essa è un modo universale di organizzare e dare senso all'esperienza, poiché non esiste una cultura in cui sia assente la produzione di narrative: le narrative sembrano il prodotto di una tendenza universale a trasmettere l'esperienza umana della realtà, a comunicare i significati che in essa si colgono.

Si può riassumere che la narrativa è una struttura simbolica per organizzare sotto forma di pensiero il mondo degli eventi e delle azioni, per interpretarlo e poi tradurlo in discorso; è una procedura che ogni cultura utilizza per assegnare significato ad atti e ad avvenimenti sulla base di sistemi di credenze e scale di valori accettati e condivisi dai suoi membri. Infatti, è evidente come i racconti, in quanto costruzioni ordinate di significato, condivise all'interno di un particolare ambito culturale, siano un potente strumento di socializzazione: fin dalla nascita i bambini vengono introdotti nella loro cultura dai genitori, i quali, attraverso la narrazione, trasmettono loro l'insieme di valori e credenze tipico del contesto cui appartengono[110]. Per questo motivo, lo stesso Bruner sostiene che la tendenza a ordinare la propria esperienza e a comunicare agli altri i prodotti di tale elaborazione mentale possa essere innata.

Un'altra fondamentale funzione del pensiero narrativo è quella di essere utile all'interazione con il mondo sociale, diversamente dal pensiero scientifico che punta all'efficacia delle interazioni fra uomo e mondo fisico. Ciò che la cultura mette a disposizione dell'uomo sono i sistemi di significazione della realtà, tra i quali la narrazione occupa un posto importante per la comprensione dei vissuti sociali. Il pensiero

[108] Bruner J., *La mente a più dimensioni*, op. cit., p. 18.
[109] Levorato M. C, *Le emozioni della lettura*, op. cit., p. 8.
[110] Ivi, pp. 44-45.

narrativo ci permette di comprendere noi stessi e gli altri, tenendo conto in special modo che l'esperienza di ognuno è collocata in un contesto interpersonale. Attraverso il pensiero narrativo è possibile:

- rappresentare la soggettività altrui e ipotizzarne i pensieri (desideri, credenze, valori, scopi, ecc.);
- riconoscere le emozioni dell'altro;
- mettersi nei panni dell'altra persona, ovvero assumere il suo punto di vista e le sue prospettive (coinvolgimento empatico);
- attribuire agli altri una personalità, dei tratti e delle qualità interne, pressoché permanenti e stabili, che diano coerenza alle loro azioni[111].

A tutte queste funzioni del pensiero narrativo, che, a questo punto, si può ritenere abbia un valore davvero importante per la vita della specie umana, Bruner aggiunge quest'altra: l'organizzazione dell'esperienza, mossa dal pensiero narrativo, quale base per l'acquisizione del linguaggio, strumento per assolvere tale fondamentale compito[112]. Questo punto di vista è rivoluzionario, in quanto va contro il tradizionale studio dell'acquisizione del linguaggio, che lo considera strumento per riferirsi agli oggetti del mondo, per ridurli in classi e categorie. Secondo gli studi classici, il linguaggio è primariamente referenziale; acquisire le parole della propria lingua è un mezzo per fare propri i criteri utili alla creazione di classi di oggetti: il bambino o la bambina imparano la parola "cane" per riferirsi a un particolare cane, successivamente si impegnano in un'attività cognitiva che porta a scoprire qual è la categoria di entità più adatta a questa etichetta linguistica[113]. Bruner, invece, afferma che il linguaggio non è acquisito per la sua funzione referenziale rispetto alle "cose" del mondo, ma piuttosto per riferirsi alla propria esperienza soggettiva ed intersoggettiva. La conoscenza e il linguaggio per esprimerla nascono in contesti significativi per il bambino, di comunicazione intensa con la figura materna o emozionalmente più vicina a lui. I nomi delle cose vengono appresi perché hanno scandito momenti importanti della vita del neonato, carichi del desiderio di avere scambi linguistici, e non solo fisici, con l'altra persona, perché sono utili per descrivere esperienze salienti della storia comune del bambino e di chi si prende cura di lui[114].

In sintesi, secondo Bruner, lo sviluppo cognitivo coincide con l'entrata del bambino nella cultura di riferimento: quest'ultima non è qualcosa che si apprende o si somma ad un bagaglio cognitivo naturale, ma è un modo di costruire la realtà attraverso il quale si

[111] Ivi, p. 49.
[112] Bruner J., *La ricerca del significato*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992.
[113] Maria Chiara Levorato, *Le emozioni della lettura*, cit., pp. 50-51.
[114] Ivi, p. 51.

forma la mente umana. La cultura pone a disposizione dell'uomo i sistemi per dare significato alla realtà: la narrazione occupa il primo posto per la comprensione dell'esperienza sociale. Bruner si interessa particolarmente al modo mediante il quale il bambino costruisce rappresentazioni della realtà e ai processi di significazione della realtà sociale attraverso la narrazione e intende lo sviluppo del bambino come un percorso caratterizzato da trasformazioni che riguardano i modi di rappresentare e significare la realtà[115].

La costruzione della conoscenza deriva dall'interazione soggetto-oggetto e dalle transazioni, ovvero i processi di negoziazione che conducono all'intersoggettività, all'incontro tra le menti. Da questo punto di vista, il bambino delineato da Bruner si sviluppa entro e grazie alla dimensione transazionale dell'interazione sociale.

Lo sviluppo infantile, dunque, consiste nella realizzazione delle potenzialità presenti nelle competenze del neonato. Secondo l'autore, mentre la capacità di attuare un comportamento intelligente ha radici biologiche, l'esercizio di tali capacità dipende dal fatto che il bambino faccia propri strumenti culturali, che non possiede geneticamente. Questo sta a significare che lo sviluppo del bambino non è un processo esclusivamente individuale, ma sociale: solo nel rapporto interattivo con l'adulto e con il mondo esterno, il bambino conosce e si appropria dei prodotti della sua cultura di riferimento[116].

Da tali premesse, si comprende l'importanza della responsabilità della figura genitoriale e/ o dell'adulto di riferimento significativo nel garantire condizioni favorevoli per lo sviluppo del bambino basate sulla centralità della relazione e delle transazioni sociali. Compito fondamentale dell'adulto è quello di introdurre il bambino nel sistema culturale di riferimento, che, secondo Bruner, rappresenta un orizzonte simbolico che ci permette di attribuire significati alla realtà che ci circonda. Il linguaggio costituisce il sistema simbolico per eccellenza: è sia mezzo di comunicazione, sia strumento di rappresentazione del mondo su cui verte la comunicazione. Dal punto di vista evolutivo il genitore, l'adulto significativo, ha la funzione di inserire progressivamente il bambino nella dimensione simbolica della propria cultura e di renderlo soggetto attivo nello scambio sociale con le altre persone. L'interazione con il genitore è il primo e più significativo luogo di acculturazione, in quanto l'adulto si pone come mediatore fra il soggetto in età evolutiva e la cultura di riferimento: fondamentale, quindi, soprattutto nella prima infanzia, è avviare, facilitare e promuovere il dialogo e i sistemi di comunicazione con il bambino[117].

Bruner rimarca la dimensione transazionale dello sviluppo umano, ovvero la disposizione

[115] Liverta Sempio O. (a cura di), *Vygotskij, Piaget, Bruner. Concezioni dello sviluppo umano*, op. cit., pp. 1-17.
[116] Ivi, pp. 275-276.
[117] Ivi, pp. 279-280.

umana a costruire e a condividere significati riguardanti se stessi, la realtà circostante, il funzionamento della mente e le regole alla base delle relazioni comunicative fra le persone. Egli sottolinea la priorità dei processi sociali rispetto a quelli individuali: è attraverso l'interazione sociale che gli attori dello scambio giungono ad una costruzione di un significato e danno un senso alla situazione in cui sono coinvolti. L'approccio al mondo è sempre mediato dalle relazioni e dalle transazioni che garantiscono i processi di accesso e costruzione del significato[118]. Inoltre, la lettura si iscrive in una dimensione costitutiva del pensiero umano, quello narrativo: la narrazione rappresenta un modo fondamentale di strutturare l'esperienza e, da questo punto di vista, la lettura e l'ascolto delle storie nell'infanzia non sono altro che la via privilegiata per introdurre i piccoli nella cultura umana.

4.1.2 La psicologia storico-culturale e l'apprendimento secondo Vygotskij

L'ipotesi di una psicologia culturale proposta da Jerome Bruner si basa sulla teoria storico-culturale di Vygotskij e sul riconoscimento della centralità delle forme di mediazione culturale nei processi di apprendimento.

La concezione psicologica di Lev Semenovič Vygotskij[119] viene definita da lui stesso come una teoria storico-culturale dello sviluppo della psiche. Fin dagli esordi, lo psicologo sovietico esprime l'esigenza di una visione psicologica consona alla spiegazione della natura storico-sociale della coscienza umana; individua un riferimento teorico a tale obiettivo nella concezione marxiana del lavoro umano, inteso come attività produttiva sociale. Nel contesto psicologico, tale punto di vista comporta la considerazione dell'attività umana cosciente della produzione come forma superiore di attività sociale organizzata, che distingue l'uomo dalle altre specie. L'uomo, secondo Vygotskij, in quanto protagonista dell'attività di produzione sociale, diviene soggetto di una forma di sviluppo della mente che è sottoposta non solo alle leggi dell'adattamento biologico, ma soprattutto alle leggi di sviluppo storico della società. La persona "umanizza" i propri processi psicologici, ed entra così nello sviluppo storico della società, nel momento in cui modifica i propri strumenti culturali. Perciò, scopo della psicologia diventa l'individuazione della trasformazione che i processi mentali attraversano in corrispondenza delle modificazioni che si verificano sul piano delle attività pratiche

[118] Ivi, p. 319.

[119] Lev Semyonovič Vygotskij (Orsha, 1896 – Mosca, 1934), psicologo russo, padre della scuola storico-culturale. Dal 1915 e il 1927, si occupò principalmente di critica letteraria e psicologia dell'arte ed iniziò ad interessarsi all'applicazione della psicologia nell'educazione. Dal 1928 al 1931, affrontò il problema della storicità della funzioni psichiche e una serie di analisi critiche sulle teorie fisiologiche e psicologiche del tempo. Dal 1932 al 1934, si occupò di varie tematiche di psicologia, in particolare delle emozioni. Morì di tubercolosi, giovanissimo, a 38 anni. Fra le più importanti opere pubblicate dopo la sua morte: *Pensiero e linguaggio* (1934), il capolavoro di Vygotskij.

dell'uomo mediate da strumenti artificiali. L'autore formula la definizione dell'esistenza di particolari strumenti di produzione intellettuale che rappresentano sul piano mentale la mediazione umana dei processi di attività[120].

L'espressione dell'uomo avviene attraverso il linguaggio, codificato dai segni linguistici; l'attività di quantificazione viene espressa attraverso i numeri: tali sistemi di mediazione simbolica, di cui il soggetto si appropria durante lo sviluppo, poiché si trasmettono attraverso la cultura da una generazione all'altra, stanno alla base della differenza tra i processi cognitivi superiori e quelli elementari. Per "superiore", secondo Vygotskij, si intende umano e storico-culturale: per questo motivo, la sua visione della psicologia fu definita in questi termini, ovvero storico-culturale.

Lo psicologo sovietico considera centrale la relazione tra natura e cultura: il contenuto della sua teoria dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori consiste nello spiegare, in primo luogo, i processi di acquisizione degli strumenti dello sviluppo culturale del pensiero, come, per esempio, la lingua e il calcolo, e, poi, il modo in cui tali strumenti di mediazione ridefiniscono e plasmano la struttura stessa di tali funzioni, comportando l'acquisizione di qualità umane superiori, quali l'attenzione, la memoria e il pensiero concettuale[121].

Da ciò discende l'interesse primario di Vygotskij all'analisi del significato e delle sue proprietà di ristrutturazione dei processi cognitivi dell'uomo: infatti, l'opera più nota dello psicologo è relativa ai rapporti tra pensiero e linguaggio[122] e alla parola, come rappresentante del significato ed esempio fondamentale degli strumenti che concorrono allo sviluppo culturale del pensiero.

Per Vygotskij è molto importante chiarire lo sviluppo storico-culturale delle forme psichiche superiori dell'uomo, cioè le forme di comportamento umano (cultura) che esprimono il suo adattamento alla realtà esterna; secondo l'autore, infatti, la psicologia evolutiva a lui contemporanea non aveva ancora veramente compreso il processo di sviluppo del bambino. Egli lo definisce un percorso dalla natura complessa, che si esprime come il risultato della relazione di due processi evolutivi: da un lato, l'evoluzione biologica, dall'altro, lo sviluppo culturale[123].

---

[120] Liverta Sempio O. (a cura di), *Vygotskij, Piaget, Bruner. Concezioni dello sviluppo*, op. cit., pp. 42-44.

[121] Ivi, pp.45-47.

[122] L'opera originale in russo fu pubblicata nel 1934, pochi mesi dopo la morte dell'autore (Vygotskij L. S., *Myšlenie i reč*, Mosk-va-Leningrad, Socekgiz, 1934). La prima edizione italiana di *Pensiero e linguaggio* risale al 1966, edita da Giunti-Barbèra, ma la prima edizione integrale è del 1990: Mecacci L. (a cura di), *Pensiero e linguaggio*, Roma-Bari, Laterza, 1990. Sulla storia della diffusione del pensiero vygotskiano si veda Veggetti M. S., *Vygotskij. Psicologia. Cultura. Storia,* Firenze, Giunti Lisciani, 1994; sulla diffusione di *Pensiero e linguaggio*, si veda l'introduzione di Mecacci all'edizione italiana del 1990.

[123] Liverta Sempio O. (a cura di), *Vygotskij, Piaget, Bruner. Concezioni dello sviluppo*, op. cit., p. 48.

L'idea centrale della prospettiva di Vygotskij è che lo sviluppo della psiche è guidato e influenzato dal contesto sociale, quindi dalla cultura del particolare luogo e momento storico in cui l'individuo si trova a vivere. Dunque, tutti i processi cognitivi umani attraversano un'evoluzione caratterizzata dal passaggio da una dimensione naturale, immediata, a una storico-culturale mediata.

Lo sviluppo della psiche umana, e in particolare dei processi psichici superiori (pensiero, linguaggio, memoria...) è strettamente dipendente, secondo la psicologia storico-culturale, dal contesto di relazioni sociali che supportano il bambino fin dalla più tenera età. I "segni" – significati, strumenti culturali, forme di comunicazione e di organizzazione sociale – che gli adulti utilizzano nell'interazione con il bambino vengono interiorizzati dal bambino stesso e diventano il mezzo per organizzare il comportamento e il funzionamento psichico individuale. Questo significa che apprendimento e sviluppo sono due dimensioni fortemente legate, o meglio, secondo Vygotskij, l'apprendimento va considerato come un fattore di sviluppo. Tale rapporto ha dato origine alla teoria vygotskiana della "zona di sviluppo prossimale[124]", secondo la quale lo sviluppo segue il processo di apprendimento che crea l'area potenziale di sviluppo[125]. Vediamone alcuni aspetti.

Al principio dell'analisi dell'autore sovietico sui rapporti tra apprendimento e sviluppo sta l'esigenza di rivalutare l'importanza dell'imitazione, considerata dalla psicologia dell'epoca come un'attività puramente meccanica. Secondo Vygotskij è falso pensare che si possa imitare tutto ciò che si vuole e che ciò che il bambino è in grado di fare per imitazione non caratterizzi lo stato di sviluppo della sua mente. Anzi, " il bambino può imitare soltanto ciò che sta nell'area delle sue possibilità intellettive. [...] Per imitare, è necessario che io abbia una qualche possibilità di passare da ciò che so a ciò che non so fare"[126].

Con l'aiuto dell'imitazione e della collaborazione, con la guida dell'adulto, il bambino può fare molto di più rispetto a quanto potrebbe grazie alle sue capacità in modo indipendente. La differenza tra il livello dei compiti eseguibili in collaborazione e quelli svolti in modo autonomo definisce la zona di sviluppo prossimale del bambino[127]. L'apprendimento è fruttuoso se fa riferimento ai cicli dello sviluppo già conclusi e contemporaneamente fa leva sulle funzioni che stanno maturando. Le capacità di apprendimento sono definite entro l'area di sviluppo prossimale, in riferimento alla quale

[124] Tale concetto viene espresso, nelle traduzioni italiane, attraverso varie locuzioni, utilizzate nel presente lavoro con il medesimo significato: zona di sviluppo prossimale, area di sviluppo prossimale, area di sviluppo potenziale, zona di sviluppo potenziale, area di sviluppo prossimo.

[125] Vygotskij L. S., *Apprendimento e sviluppo intellettuale nell'età scolastica*, in Vygotskij L. S., Lurja A. R., Leontjev A. N., introduzione e cura di Marco Cecchini, *Psicologia e pedagogia,* Roma, Editori Riuniti, 1974, pp. 25-40.

[126] Vygotskij L. S., *Pensiero e linguaggio*, Roma-Bari, Laterza, 2004, p. 270.

[127] Vygotskij L. S., *Apprendimento e sviluppo intellettuale nell'età scolastica*, op. cit., p. 35.

Vygotskij definisce "il domani dello sviluppo", a cui la pedagogia deve orientarsi[128].
L'autore afferma che "l'area di sviluppo prossimo, che definisce questo campo di passaggio accessibile al bambino, è proprio l'elemento più significativo in relazione all'apprendimento e allo sviluppo. Le ricerche mostrano in modo incontestabile che ciò che è presente nell'area di sviluppo prossimo in un determinato stadio di età si realizza e si trasforma nel livello di sviluppo presente nel secondo stadio. In altri termini, ciò che il bambino sa fare oggi in collaborazione, saprà fare domani indipendentemente"[129].
Se ciò che il bambino può fare oggi con l'aiuto dell'adulto, lo potrà fare domani in maniera autonoma, allora, la teoria della zona di sviluppo prossimale dà luogo ad una nuova formula per gli orientamenti pedagogici: l'unico buon insegnamento è quello che precorre lo sviluppo[130]. L'apprendimento realizza l'area di sviluppo potenziale, ovvero, nei contesti di interazione con gli altri, stimola e attiva nel bambino dei processi interni di sviluppo che diventeranno delle vere e proprie acquisizioni del bambino stesso. L'apprendimento non coincide con lo sviluppo, però una corretta organizzazione dell'apprendimento del bambino conduce all'attivazione dello sviluppo mentale, il quale non avrebbe luogo, appunto, senza l'apprendimento. È chiaro che fra le tre dimensioni prese in considerazione esiste un circolo virtuoso secondo il quale il processo di sviluppo segue quello di apprendimento, che crea la zona di sviluppo potenziale[131].
Abbiamo chiarito che secondo Vygotskij lo sviluppo del bambino si realizza nel processi di interazione con l'ambiente naturale e sociale; inoltre, vi è un'interazione complessa fra apprendimento – educazione – e sviluppo. Quest'ultimo dipende dall'educazione, che crea le condizioni necessarie perché esso di realizzi: in tal senso il processo educativo guida lo sviluppo. D'altro canto, l'educazione stessa dipende dallo sviluppo del bambino, dalla sua età e dalle sue caratteristiche individuali. Inoltre, lo sviluppo ha luogo attraverso ciò che il bambino fa proprio nel processo educativo, ma i suoi risultati vanno al di là di quanto egli abbia direttamente appreso. Infatti, nel corso della vita, si presentano nuovi bisogni, esigenze, interessi e aspirazioni, nuove forme di pensiero, nuove abilità e tratti del carattere: così, in conseguenza allo sviluppo, sorgono nuove possibilità educative.

4.2 Le emozioni della lettura

Le premesse poste dai pensieri e dalle teorie di Bruner e Vygostkij chiariscono l'importanza della relazione con l'adulto nei processi evolutivi del bambino, sottolineando la dimensione di responsabilità degli educatori che sono chiamati a conoscere le

[128] Liverta Sempio O. (a cura di), *Vygotskij, Piaget, Bruner. Concezioni dello sviluppo*, op. cit., pp. 62-63.
[129] Vygotskij L. S., *Pensiero e linguaggio*, op. cit., pp. 272-273.
[130] Vygotskij L. S., *Apprendimento e sviluppo intellettuale nell'età scolastica*, op. cit., p. 37.
[131] Ivi, pp. 38-40.

dinamiche di sviluppo delle nuove generazioni e a creare e mantenere le condizioni che le favoriscono. Inoltre, solo nelle relazioni con gli adulti il bambino realizza l'interiorizzazione dei segni propri della cultura di appartenenza ed entra a far parte del contesto storico e sociale che lo ha accolto.

Lo spazio delle interazioni diventa spazio narrativo, fatto di vicende, esperienze, storie che arricchiscono il vissuto psichico del bambino in crescita, lasciando nella sua mente tracce tanto più vive e significative quanto più si tratta di trame fitte di emozioni e affettività. Maria Chiara Levorato, docente di Psicologia dello sviluppo presso l'Università di Padova, sostiene che "la cultura, attraverso la narrativa e altri strumenti di socializzazione, fornisce modelli dell'esperienza ai quali gli individui si avvicinano proprio grazie alle diverse forme di piacere e di affettività coinvolte"[132]. Tale citazione vuol essere una finestra sul tema delle emozioni della lettura: esso viene, appunto, affrontato dall'autrice che illustra le dimensioni psicologiche del rapporto emozionale fra lettore e libro, dedicando molta attenzione alle possibili declinazioni del piacere di leggere, inteso come l'insieme delle esperienze emozionali positive che possono contraddistinguere l'attività di lettura e garantire la creazione della base motivazionale che la guida.

Si è in precedenza parlato di "lettura sensuale" come di una lettura che coinvolge tutti i sensi: l'intensa e appassionata partecipazione emozionale alla narrazione pone le condizioni basilari per la nascita e lo sviluppo del piacere di leggere. La Levorato ribadisce che l'ambito di indagine sulla lettura va riconosciuto come composto da fenomeni emozionali e cognitivi, che non possono essere giustapposti, bensì trattati come indissolubili e interagenti, come in qualunque esperienza soggettiva. La lettura è un'attività assolutamente spontanea, gratuita, volontaria e legata indissolubilmente alle dimensioni di piacere ed intrattenimento. Come nelle altre attività con alto valore edonico, anche nella lettura vengono promossi coinvolgimento, emozione, eccitazione ed interesse, stati in cui la cognizione e l'emozione si influenzano in maniera reciproca, sostenendosi vicendevolmente. Non esiste dissociazione o contrapposizione fra la componente affettiva di un'attività spontanea, ovvero il piacere, la sensazione gradevole che essa innesca, e la componente cognitiva, ovvero la conoscenza, che arricchisce il bagaglio intellettuale di ognuno[133]: una relazione, forte dal punto di vista emozionale, con la lettura permette di provare un intenso piacere, il quale facilita la trasmissione di contenuti e stimoli. Queste condizioni sono ancor più valide quando ci si riferisce alle esperienze precoci di lettura, quelle che avvengono nell'ambito familiare nei primi anni di vita. Riflettere sulle emozioni della lettura aiuta a tracciare il discorso pedagogico che

[132] Levorato M. C., *Le emozioni della lettura*, op. cit., p. 196.
[133] Ivi., pp. 123-124.

concerne l'importanza della relazione genitore-bambino-libro che si instaura all'interno della famiglia. Nella primissima infanzia, le storie lette, guardate, ascoltate costituiscono un'occasione unica per offrire ai bambini esperienze di intima affettività: garantire al bambino, attraverso la complessa rete simbolica dei racconti per l'infanzia, esperienze precoci, emozionalmente significative e piacevoli, rappresenta un aspetto davvero rilevante nell'evoluzione della vita infantile. Inoltre, l'universo dei libri per bambini, attualmente così variegato e ricco di affascinanti suggestioni, costituisce per il piccolo lettore un bagaglio di esperienze emozionali e cognitive.

Precoci esperienze, affettivamente cariche, nell'ambito della lettura, arricchiscono il vissuto del bambino, influendo sui suoi sentimenti, atteggiamenti e comportamenti. Secondo Bettelheim, leggere una storia ad un bambino significa offrirgli possibilità di scoperta della sua identità e di esplorazione di quelle esperienze che gli permettono di sviluppare il proprio carattere e di addentrarsi nel suo personale percorso di vita[134]. Come ha spiegato Appleyard nel suo volume *Crescere leggendo*[135], tra le varie tipologie di lettori, il "lettore che gioca" vive, come tutti i bambini molto piccoli, in un mondo fantastico in cui i confini tra il reale e l'immaginario sono permeabili; il suo ruolo tipico è quello di riuscire a separare la fantasia dalla realtà pur continuando ad avere fiducia nel mondo dell'immaginazione. Ma, per riuscire a ricoprire questo ruolo, il bambino necessita del sostegno di una relazione calda e significativa dal punto di vita affettivo con l'adulto che si prende cura di lui e che rappresenta un modello di crescita[136].

L'adulto ha il compito di creare intorno al bambino un'atmosfera di sicurezza, di piacere e di calore legati all'esperienza linguistica, di ascolto e di partecipazione intorno ad una trama. Ciò che interessa è la pregnanza emozionale che caratterizza le precoci esperienze di lettura e l'inserimento del bambino in un contesto comunicativo di tipo narrativo, che agisca in ambito affettivo, emozionale e relazionale: è fondamentale che la lettura diventi un "momento dell'essere"[137], legato ad un'intensa esperienza di affetto, emozione,

---

[134] Bettelheim B., *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, Milano, Feltrinelli, 2006, pp. 27-28.

[135] Appleyard J. A., *Crescere leggendo. L'esperienza della letteratura dall'infanzia all'età adulta,* Cinisello Balsamo (Milano), San Paolo, 1994. L'autore, in questo testo, propone un particolare sguardo sulla lettura e su come si diventa lettori. L'attenzione dell'autore si riversa sui cambiamenti che avvengono nel lettore e che danno forma alla transazione che si verifica tra lettore e testo. Secondo quest'ottica, Appleyard individua cinque modelli di lettore che evolvono conseguentemente all'età e ad alcuni fattori legati alla maturazione delle capacità della persona: il *lettore che gioca* (bambino nella prima infanzia, in età prescolare), il *lettore eroe* (bambino nella seconda infanzia, in età scolare), il *lettore pensatore* (adolescente), il *lettore interprete* (il lettore che si rivolge alla letteratura in quanto oggetto di studio: il liceale, l'universitario, l'insegnante) e il *lettore pragmatico* (adulto che ripercorre uno dei ruoli precedenti).

[136] Appleyard J. A., *Crescere leggendo. L'esperienza della letteratura dall'infanzia all'età adulta*, op. cit., pp. 47-48.

[137] Valentino Merletti R., Tognolini B., *Leggimi forte. Accompagnare i bambini nel grande universo della lettura,* Milano, Salani Editore, 2006, p. 70.

relazione, intimità, ed immaginazione.

Porre le basi per formare un lettore forte ed appassionato significa partire da un atteggiamento pedagogico-educativo degli adulti, che miri a valorizzare l'incontro gratuito e piacevole con il libro. Se le persone adulte ritengono che il piccolo lettore provi piacere, coinvolgimento, emozioni forti e interesse, che accresca le sue conoscenze e che riceva informazioni – tutti "doni" utili per la sua crescita formativa –, allora devono avere un atteggiamento promozionale, che provochi intrattenimento e gratificazione nel lettore[138]. La dimensione dell'imposizione viene completamente evitata, per favorire quella del coinvolgimento gratuito. Il punto di partenza per un'educazione alla lettura emozionale è dunque l'atteggiamento degli adulti responsabili e capaci di comunicare ai bambini nel percorso educativo il loro amore e la loro passione nei riguardi della lettura.

Ognuno di noi ha la capacità di trasmettere dei segnali emozionali, nelle relazioni interpersonali, che hanno effetti, ricadute, sulle persone che li ricevono. Quindi, se un genitore, o più in generale un adulto educatore, si propone come amante della lettura, come profondo appassionato di storie e come soggetto emozionalmente coinvolto nei racconti che legge, i bambini con cui instaura una relazione, in particolare a partire dalla prima infanzia, ricevono i segnali emozionali comunicati e li elaborano. Più questi segnali risultano fonte di piacere e partecipazione emozionale e più forti saranno gli effetti positivi sui destinatari, i quali tenderanno a provare le stesse emozioni di chi gliele ha trasmesse: le emozioni sono contagiose. Gli episodi di contagio emozionale sono molto frequenti e fanno parte di un tacito scambio, che si verifica in ogni relazione o interazione umana[139].

La carica affettiva coinvolta nella comunicazione del piacere della lettura è qualcosa che non si può dimenticare, anzi che si trasmette da persona a persona. Attraverso la creazione del legame affettivo con la lettura, in famiglia, al nido, nella scuola dell'infanzia, in biblioteca e presso tutti i contesti in cui può essere coltivato il piacere di leggere, si pone la base per lo sviluppo di una passione profonda che può durare tutta la vita[140].

Il coinvolgimento emozionale, la partecipazione genuina, l'amore, il piacere e l'interesse autentico per l'esperienza di lettura costituiscono, dunque, un atteggiamento contagioso. Il contagio, per definizione, coinvolge a catena una moltitudine di persone: così, dall'adulto educatore passa verso un nuovo amante della lettura, il quale a sua volta sarà fonte di contagio per qualcun altro. Ciò significa che, se le attività di promozione della lettura sostengono *in primis* il coinvolgimento attivo ed emozionale del lettore, si viene a

[138] Rotondo F., *Percorsi di lettura tra piacere, intelligenza, passioni e ragioni*, in Pintore E: (a cura di), *Sai cosa faccio? Leggo*, op. cit., p. 60.

[139] Goleman D., *Intelligenza emotiva*, Milano, Biblioteca Universale Rizzoli, 1999, p. 144.

[140] Ivi, p. 46.

creare un nuovo nucleo di promozione nel lettore medesimo.

Se la finalità consiste nel creare le condizioni affinché il bambino possa conoscere il piacere e le qualità delle emozioni della lettura, allora l'educatore non può imporre la lettura, ma motivare l'altra persona a leggere. Trasmettere la motivazione a leggere è un'ottima opportunità per fare in modo che il piccolo lettore trovi poi dentro di sé la spinta per continuare in maniera autonoma; come si è più volte ripetuto, la lettura è un'attività spontanea e, quindi, per compierla con piacere bisogna volerlo, cioè avere un motivo per farlo.

E non esiste miglior motivazione di quella che proviene dal concepire l'esperienza di lettura come fonte di piacere[141]. Questo significa che solo un genitore, un nonno, un bibliotecario, un insegnante, più in generale un educatore, che è profondamente convinto che leggere sia un'avventura emozionante e piacevole, può comunicare la migliore delle motivazioni: quella secondo cui la lettura coinvolge la persona nella sua interezza, con il corpo, la mente e le emozioni[142].

Risulta, pertanto, fondamentale sostenere l'importanza delle emozioni della lettura come condizione necessaria per la promozione, la creazione e lo sviluppo di un legame stabile e duraturo tra bambino e lettura, connotato da forti motivazioni legate al piacere che la lettura provoca, conseguente ad una relazione affettivamente carica tra adulto-educatore-lettore e bambino e ad un rapporto profondo con la conoscenza, la cognizione e la cultura.

La lettura riesce a veicolare contenuti e stimoli quando produce piacere, e si prova piacere in quelle situazioni nelle quali si realizza una relazione, emozionalmente profonda e forte, tra lettore e libro. L'emozione è, infatti, un ponte tra pensiero e corpo e il piacere della lettura determina un'interazione tra intelligenza cognitiva ed intelligenza emozionale[143].

4.3 Il legame di attaccamento e la lettura con il bambino

Quanto finora scritto chiarisce l'importanza della qualità delle relazioni sociali in cui il bambino è coinvolto fin dalla più tenera età per la sua crescita cognitiva ed emotiva. In particolar modo, è stata sottolineata la valenza del rapporto con il genitore o con la figura adulta che si fa carico delle cure primarie; a tal proposito, è bene richiamare all'interno delle interazioni sociali il ruolo importante del legame di attaccamento e vedere come viene influenzato dalla pratica dell'avvicinamento precoce alla lettura.

[141] Valentino Merletti R., *Leggere ad alta voce*, op. cit., p. 19.
[142] Campanile S., Lovo A., Musella M., Parlato P., *Il vizio di leggere*, op. cit., 2001, p. 32.
[143] Ivi, p. 28.

Secondo John Bowlby[144], padre della teoria dell'attaccamento[145], tale legame consiste nella relazione stabile che si crea fra il bambino e l'adulto che fornisce le cure primarie a partire dalla nascita, sulla base di scambi sociali che avvengono fra i due. Esso favorisce la sopravvivenza del piccolo, grazie alla vicinanza con l'adulto di riferimento che si prende cura di lui, e ha la funzione di garantire il benessere del bambino, di proteggerlo dai pericoli esterni e dalle difficoltà e tensioni interiori. La finalità di protezione è raggiunta tramite una serie di comportamenti innati che favoriscono la vicinanza fisica fra bambino e adulto: sono segnali che, da una parte, richiamano l'adulto ad avvicinarsi (sorriso, vocalizzazione, pianto, tensione verso l'adulto per essere preso in braccio, ecc.) e, dall'altra, determinano l'accostamento e il mantenimento del contatto del bambino alla figura adulta[146]. La relazione di attaccamento è un aspetto specifico dell'interazione adulto-bambino e possiede le seguenti caratteristiche: è selettiva, ovvero riguarda persone specifiche; si realizza nella continua ricerca di vicinanza fisica alla figura adulta da parte del bambino, come condizione di agio e benessere; dà sicurezza, in virtù della presenza dell'adulto percepito come riferimento stabile e rifugio dai pericoli; produce ansia e protesta da parte del piccolo nel momento in cui avviene la separazione dal partner di riferimento [147].

Il legame privilegiato che si stabilisce è dunque di dipendenza nei confronti dell'adulto specifico che si prende cura del bambino e che possiede una particolare carica affettiva nei suoi confronti. Secondo l'approccio etologico[148], il bambino è biologicamente predisposto a sviluppare relazioni di attaccamento in un periodo che si colloca in prossimità del sesto mese di vita. Nell'uomo la modalità principale di interazione è rappresentata dal rapporto visivo-cinesico, il quale deve essere contraddistinto da coordinazione fra le parti: ovvero il bimbo si lega al partner adulto che nel periodo

[144] John Bowlby (Londra, 1907-Isola di Skye, 1990) è stato uno psicanalista britannico che ha elaborato la teoria dell'attaccamento, interessandosi particolarmente agli aspetti che caratterizzano il legame madre-bambino e quelli legati alla realizzazione dei legami affettivi all'interno della famiglia. L'opera principale di riferimento per la teoria dell'attaccamento è: Bowlby J., *Attaccamento e perdita*, vol. 1: *L'attaccamento alla madre*, Torino, Bollati Boringhieri, 1972.

[145] Questa teoria, inizialmente proposta da Bowlby (1969) e successivamente ampliata da altri autori come Mary D. Salter Ainsworth (1972), è attualmente fonte di ulteriori specificazioni e approfondimenti da parte dei numerosissimi ricercatori in quest'area. Per una bibliografia sull'argomento si vedano, ad esempio: Bonichini S., *Prima infanzia: emozioni e vita sociale*, Roma, Carocci editore, 2002; Simonelli A., Calvo V., *L'attaccamento: teoria e metodi di valutazione*, Roma, Carocci editore, 2002.

[146] Simonelli A., Calvo V., *L'attaccamento: teoria e metodi di valutazione*, op. cit., p. 11.

[147] Ivi, pp. 16-17 e Bonichini S., *Prima infanzia: emozioni e vita sociale*, op. cit., pp. 28-29.

[148] L'etologia è la disciplina e l'approccio teorico che maggiormente ha contribuito alla formulazione della vera e propria teoria dell'attaccamento, così come è stata concepita da Bowlby, ponendo le basi empiriche alle successive argomentazioni dell'autore. Già nella prima metà del XX secolo gli etologi avevano dimostrano che negli animali i legami di attaccamento si formano per *imprinting*: se fra l'adulto e il piccolo, durante il periodo immediatamente successivo alla nascita, si verificano contatti specifici secondo determinate modalità, il legame nasce e permane stabile.

sensibile si relaziona con lui in maniera coordinata, nel rispetto dei suoi ritmi e delle sue capacità. Per questo l'adulto deve avere due requisiti fondamentali: la disponibilità e la sensibilità che gli permettono di cogliere prontamente i segnali emessi dal piccolo e di reagire coordinandosi con lui[149].

La qualità del legame di attaccamento, ovvero il realizzarsi di un attaccamento sicuro, ha importanti conseguenze per lo sviluppo del bambino. La Ainsworth distingue tra attaccamento sicuro e insicuro[150]: il bambino con attaccamento sicuro, durante un periodo di assenza del partner significativo può esserne angosciato ma si lascia consolare dall'estraneo e quando si ricongiunge con l'adulto lo saluta positivamente, si lascia calmare se è agitato e accoglie il contatto senza opporre resistenza. I genitori che strutturano una relazione che consenta al bambino un attaccamento sicuro pongono delle basi solide per un adeguato sviluppo psicologico, sociale ed affettivo. Un bambino che ha un attaccamento sicuro con la propria figura adulta di riferimento si sente maggiormente deciso nella pratica di esplorazione della realtà che lo circonda, perché sa di poter contare su un "porto" stabile e protettivo, dal quale può ricevere incoraggiamento nei momenti di stress, preoccupazione e paura. La fiducia del bambino verso il partner gli consente di relazionarsi in maniera più efficace ed empatica con l'ambiente, di avere autostima e di saper superare la frustrazione e il timore causati dall'incontro con il mondo ancora sconosciuto. Bambini fiduciosi crescono all'interno di famiglie stabili, in cui il legame di attaccamento è costruito su dimensioni quali la cura, il tempo e l'attenzione[151].

È interessante considerare i principali fattori che condizionano tale rapporto, garantendone la stabilità nel tempo. Innanzitutto, il carattere dei genitori, o degli adulti di riferimento, che devono essere pronti, ricettivi, sensibili e disponibili a cogliere i messaggi del bimbo e a reagire con coordinazione. Poi, il temperamento del bambino che determina l'andamento dell'interazione: con il suo carattere il bimbo può influenzare il comportamento del genitore e orientare gli scambi comunicativi. Anche il contesto sociale in cui il bambino nasce influisce sui legami precoci attraverso le persone che ne fanno parte, i ritmi, le consuetudini e le regole. Molto importante è il tempo dei contatti: il legame di attaccamento viene fortemente influenzato dalla frequenza delle relazioni fra bambino e partner di riferimento, dalla durata delle stesse e soprattutto dalla qualità del tempo dedicato; sono più efficaci meno interazioni ma ben coordinate rispetto ad una vicinanza prolungata ma disorganizzata e vissuta male. D'altra parte, gli handicap possono condizionare le interazioni, creando difficoltà di comunicazione, specialmente

[149] Bonichini S., *Prima infanzia*: *emozioni e vita sociale*, op. cit., p. 33.

[150] I *pattern* di attaccamento individuati sono quattro: attaccamento sicuro; attaccamento ansioso-evitante; attaccamento ansioso-resistente; attaccamento disorientato-disorganizzato; si veda: Ainsworth M. D. S., Blehar M., Waters E., et al., *Patterns of attachment: Assessed in the Strange Situation and at home*, Hillsdale, NJ. Erlbaum, 1978.

[151] Barbiero C., *Lettura al bambino e attaccamento*, in "Quaderni acp", n. 12(5), 2005, p. 206.

perché vengono spesso riconosciuti dai genitori troppo tardi, quando hanno già turbato la nascita del legame. La negligenza e i maltrattamenti impoveriscono la relazione di attaccamento: un bambino trascurato e privo di stimoli realizza solitamente legami caratterizzati da insicurezza o ambivalenza. Infine, la separazione dovuta alla scomparsa dell'adulto importante incide notevolmente sullo sviluppo del legame di attaccamento, anche se bisogna tener conto delle possibilità di compensare tale mancanza se esistono relazioni significative con altre persone che si prendono cura del bimbo[152].

Come si lega dunque l'emersione e il mantenimento del rapporto di attaccamento con la pratica di avvicinamento precoce alla lettura? Chiara Barbiero, psicologa presso il Centro per la Salute del Bambino di Trieste, sostiene che la qualità della relazione genitore-bambino condiziona notevolmente lo sviluppo di diverse competenze e abilità nel bambino, tra le quali il linguaggio, l'interazione con la parola scritta e la narrazione e l'*emergent literacy*[153]. Lo sviluppo del linguaggio è stimolato in contesti di relazione di attaccamento sicuro, il quale rafforza la fiducia e la motivazione ad apprendere: i bambini sono più desiderosi di imparare, più curiosi e mostrano maggior propensione alla risoluzione di problemi. La psicologa, riferendosi a diversi studi sul rapporto fra attaccamento e l'*emergent literacy* effettuati in contesto anglosassone[154], scrive che i bambini imparano a leggere più tardi se hanno instaurato legami di attaccamento insicuri con i propri genitori: questo perché le competenze relative allo sviluppo e alla comprensione del linguaggio affondano le radici nella relazione genitore-figlio durante la pratica di lettura. È l'adulto che crea le condizioni che garantiscono al bambino di compiere attività, come la lettura, che da solo non riuscirebbe a praticare e per le quali ha bisogno del sostegno e dell'interazione con il genitore.
Dall'articolo della Barbiero emerge che un attaccamento positivo risulta essere un buon fondamento sia per l'interesse e la motivazione precoce verso la lettura, sia per lo sviluppo di abilità in ambito di acquisizione del linguaggio e delle abilità di letto-

[152] Ivi, pp. 33-34.
[153] Dall'analisi di alcune fonti (Casadei M. G., *La promozione della lettura fra pediatra e bibliotecario*, in Gherardi V. (a cura di), *Testo e contesto. La lettura tra scuola ed extrascuola,* Pisa, Edizioni ETS, 2005, pp. 35-84; Causa P., Manetti S., *Evidenze degli effetti della promozione della lettura nelle cure primarie*, in "Quaderni acp", n. 10.6, 2003, pp. 42-46; Klass P. *What chekup tell me*, in "Parenting", n. 7, 2003, p. 44; Needlman R., Klass P., Zuckerman B., *Reach out and get your patients to read*, in "Contemporary pediatrics", January 2002, pp. 51-69; si veda inoltre la ricca bibliografia sul tema dell'*emergent literacy* scaricabile dal sito del progetto "Nati per Leggere", alla pagina web http://www.natiperleggere.it/?menuID=15/menuTYPE=SECONDARIO/AREA=3), possiamo dire che la locuzione *emergent literacy* indica quell'insieme di condizioni e competenze atte a favorire lo sviluppo delle abilità di lettura e la precoce capacità di risolvere problemi che implicano la comprensione di testi scritti.
[154] In merito, si veda la bibliografia presente in Barbiero C., *Lettura al bambino e attaccamento*, op. cit., pp. 208-209.

scrittura, in quanto il genitore costituisce una base sicura su cui il bambino fa affidamento per vivere l'esperienza della lettura. Inoltre, come per qualsiasi altra attività, la motivazione del bambino viene incentivata se esiste all'origine un rapporto di collaborazione con un adulto significativo che infonde sicurezza, affetto e fiducia. Lo stile di attaccamento è un fattore predittivo della quantità e, soprattutto, della qualità delle interazioni con la lettura[155].

Da queste riflessioni, si ritiene possibile sostenere l'esistenza di una rapporto biunivoco fra attaccamento e lettura genitore-figlio: se, da un lato, un legame positivo può creare le condizioni per un avvicinamento precoce al materiale scritto e per una pratica di educazione alla lettura in famiglia basata su un rapporto rassicurante e carico di affetto ed emozioni positive, capace di stimolare interesse e motivazione, dall'altro, un'attività di lettura frequente, legata alla consuetudine educativa, rappresenta un'occasione di relazione qualitativamente connotata che può sostenere l'emersione e il mantenimento di un rapporto di attaccamento sicuro.

Come detto in precedenza, fra i fattori che condizionano la creazione di un legame di attaccamento positivo e stabile nel tempo ci sono la sensibilità e la disponibilità dei genitori e la qualità, nonché la frequenza, degli scambi comunicativi. La pratica di lettura è un momento esclusivo, in cui il genitore ha la possibilità di dedicare tutta la propria attenzione al bambino, cercando di stimolare interesse, curiosità e partecipazione del bambino nei confronti della parola scritta, delle immagini e delle illustrazioni, dell'oggetto libro, vissuto come mezzo di comunicazione privilegiato. Il genitore consapevole della valenza della lettura per lo sviluppo del bambino, capace di interagire con il piccolo durante la lettura ad alta voce, dialogando con lui e stimolandone le reazioni nei confronti della trama, si dimostra sensibile ai bisogni di crescita del proprio figlio e attento a garantirgli un'occasione educativa permeata di affetto e calore che arricchisce a sua volta la relazione parentale.

Inoltre, uno dei significati centrali dell'educazione familiare consiste nella convinzione che gli interventi di sostegno ai processi di attaccamento nelle relazioni precoci fra madre e figlio costituiscano una modalità efficace di protezione da eventuali situazioni di difficoltà o crisi e favorisce i processi di resilienza[156]. I fattori che contribuiscono alla

[155] Barbiero C., *Lettura al bambino e attaccamento*, op. cit., pp. 206-208.

[156] Secondo la definizione di Stefan Vanistendael, la resilienza "corrisponde alle capacità che una persona (bambino o parente) o un sistema sociale (famiglia, comunità) hanno di riuscire, di vivere e di svilupparsi positivamente, in maniera socialmente accettabile, nonostante forme di stress o avversità che comportano un alto rischio di un risultato negativo (Vanistendael S., *Growth in the Muddle of life. Resilience: building on people's strenghts*, Ginevra, International Catholic Child Bureau, 1995, citato in Malaguti E., *Resilienza*, in "Studium Educationis", n. 1, 2002, pp. 255-260). Tale concetto è declinato dalla fisica in cui indica l'attitudine di un corpo a resistere ad un urto. Ripreso dalle scienze sociali, il termine si riferisce alla capacità di una

formazione della resilienza nelle persone, sono raggruppabili in tre categorie: individuali, familiari ed extrafamiliari. Fra i fattori familiari sono compresi il sostegno dedicato alla coppia parentale, le relazioni positive fra genitori e figli, il calore familiare, gli atteggiamenti genitoriali ecc.[157]. È chiaro che iniziative educative che promuovano nei genitori la presa di coscienza dell'importanza dell'inserimento precoce alla lettura nelle cure primarie rientrano nell'ottica degli interventi di sostegno alla genitorialità e fanno così parte degli elementi che partecipano alla formazione di elementi di protezione dello sviluppo, alla crescita positiva delle relazioni familiari e alla creazione di un clima familiare ricco di affetti ed emozioni che arricchiscono lo star bene e l'educare bene.

4.4 Leggere prima di leggere

Quasi vent'anni fa, nel 1989, venivano pubblicati gli atti delle giornate di studio IRPA (Istituto Regionale Per l'Apprendimento), tenutesi a Bologna (8-9 aprile 1988), a cura di Roberta Cardarello e Angela Chiantera, con il titolo *Leggere prima di leggere*[158]. Le tematiche affrontate e le questioni proposte al convegno hanno ancora oggi una pregnanza assai rilevante ed una forte carica innovatrice, in quanto sostengono la necessità di creare un rapporto di familiarità tra il bambino ed il libro, in netto anticipo rispetto all'età in cui il bambino stesso sarà in grado di leggere autonomamente. Il termine utilizzato, familiarità, ha una valenza semantica importante, poiché sta ad indicare la confidenza e la dimestichezza legate ad una lunga ed assidua consuetudine con il libro e la narrazione, ed è posto in rapporto diretto con l'aggettivo familiare, che connota contemporaneamente ciò che è noto e conosciuto per lunga abitudine e ciò che concerne ed è riconducibile alla famiglia e ai rapporti che la caratterizzano.

È cruciale, perciò, per la vita del bambino, che i libri e la lettura diventino dimensioni legate alla consuetudine quotidiana e, quindi, che rientrino nei contesti educativi più significativi per il bambino fin dalla nascita, ovvero la famiglia e i servizi educativi (culturali, sociali e sanitari) che si occupano delle famiglie e della prima infanzia.

Il vero inizio della passione per la lettura risiede nel piacere intenso delle prime letture infantili, esperienza cruciale e fondamentale per la formazione del futuro lettore[159]. La

persona o di un sistema di reagire in maniera creativa agli "urti" e alle difficoltà della vita (sul tema della resilienza si vedano, per esempio: Cyrulnik B., *Il dolore meraviglioso*, Milano, Frassinelli, 2000; Cyrulnik B., Malaguti E. (a cura di), *Costruire la resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi*, Trento, Erickson, 2005; Malaguti E., *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*, Trento, Erickson, 2005).

[157] Milani P., *Una prospettiva internazionale sull'educazione familiare: ragioni, problemi, linee guida per l'intervento e la progettazione*, op. cit., pp. 23-24.

[158] Cardarello R., Chiantera A. (a cura di), *Leggere prima di leggere. Infanzia e cultura scritta*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1989.

[159] Cfr. Appleyard J. A., in *Crescere leggendo,* op. cit.; Cardarello R., Chiantera A. (a cura di), *Leggere* prima *di leggere. Infanzia e cultura scritta*, op. cit.; Catarsi E., *Leggere le figure. Il libro nell'asilo nido e nella scuola dell'infanzia*, Tirrenia (Pisa), Edizioni del Cerro, 2007; Detti

culla di tale passione ha sede tra le mura domestiche, quando si instaura una relazione emozionalmente coinvolgente con la lettura, veicolata da un rapporto di condivisione con la figura adulta che si prende cura del bambino (genitore o altro adulto che presta le cure primarie). Chi ha conosciuto questo piacere è più motivato a ripetere l'esperienza autonomamente, una volta acquisita la strumentalità del leggere, ristabilendo lo speciale canale comunicativo che la lettura ad alta voce ha aperto.

Le emozioni imprevedibili che un libro suscita, il rapporto fisico, tattile con il libro, il gusto estetico delle illustrazioni, il fascino delle storie e l'intenso coinvolgimento creato dalla lettura ad alta voce lasciano profonde ed indelebili tracce nella vita del bambino, creando una passione intensa per le storie e per la lettura, passione che assai probabilmente permarrà attraverso gli eventi e le esperienze durante la crescita[160]. Le esperienze della prima infanzia sono quelle che più segnano la vita di una persona, quindi un approccio precoce al piacere della lettura è la strada privilegiata per formare un lettore per sempre: l'intimità e la complicità, che si creano tra un adulto e un bambino che leggono insieme, durano per tutta la vita e il libro diventa fonte privilegiata di dialogo intergenerazionale.

Come sottolineano diversi studiosi, quali Joseph Albert Appleyard, Anna Maria Bernardinis, Silvia Blezza Picherle, Roberta Cardarello ed Enzo Catarsi, nei diversi contributi citati, una precoce esposizione alla lettura non riguarda affatto un precoce ed inopportuno tentativo di insegnare a leggere al bambino e, quindi, una didattica della lettura in senso stretto. L'obiettivo è, invece, quello di creare intorno al bambino un'atmosfera di sicurezza, di piacere e di calore legati all'esperienza letteraria, di ascolto e di partecipazione intorno ad una trama. Vero è che l'abitudine alla lettura fin dalla prima infanzia è una condizione che stimola lo sviluppo di una persistente motivazione a leggere che è garanzia di una migliore acquisizione del linguaggio, dei processi di comprensione e delle abilità di letto-scrittura. Il libro è uno strumento essenziale per la sollecitazione della curiosità, della produzione verbale, dell'analisi e della comprensione della realtà e delle trame, della ricostruzione narrativa delle esperienze e dei vissuti: competenze cognitive, cruciali per lo sviluppo completo del bambino[161]. Ma ciò che maggiormente interessa approfondire è la pregnanza emozionale che caratterizza le precoci esperienze di lettura e l'inserimento del bambino in un contesto comunicativo di

E., *Il piacere di leggere*, op. cit.; Valentino Merletti R., *Leggere ad alta voce*, op. cit..

[160] Pennac si è espresso con convincente passione su questo tema in *Come un romanzo*; in particolare, parlando dell'esperienza che deriva dal piacere di leggere, egli afferma che "Non si guarisce da questa metamorfosi. Non si torna indenni da un simile viaggio. A ogni lettura presiede, per quanto inibito, il *piacere di leggere*; e per la sua stessa natura – questa gioia da alchimista – il piacere di leggere non ha nulla da temere dall'immagine" (Pennac D., *Come un romanzo*, Milano, Feltrinelli, 1994, p. 34).

[161] Catarsi E. (a cura di), *Lettura e narrazione nell'asilo nido*, Azzano San Paolo (Bg), Edizioni Junior, 2001, pp. 8-9.

tipo narrativo, che agisca in ambito affettivo e relazionale, piuttosto che la riflessione intorno allo sviluppo di competenze più legate a processi cognitivi, esito, spesso, di un approccio strumentale alla lettura fin dalla primissima infanzia.
Quindi, la proposta dell'uso dei libri con bambini piccolissimi, in particolare nei primi tre anni di vita, è lontana dall'intenzione di promuovere sollecitazioni intensive al fine di ottenere precoci prestazioni dei bambini stessi; mira, piuttosto, a creare nel bimbo interesse, motivazione e preferenza per la lettura e, quindi, quelle condizioni favorevoli, prima di tutto, alla nascita di una passione per la lettura e di una relazione intensa ed emozionale con i libri, le quali saranno anche premesse per l'evoluzione del linguaggio e delle competenze cognitive ad esso legate.
Risulta evidente il ruolo cruciale dell'adulto nella proposta dell'attività di lettura e nello sviluppo delle risorse dei contesti che accolgono i bambini fin dalla nascita, all'interno dei quali è possibile fondare quell'approccio precoce alla lettura di cui si è parlato: "tutti gli adulti che sanno leggere possono offrire molto presto a chi non sa leggere il piacere di una lettura, il fascino di una voce che legge"[162]. La disponibilità di adulto, che cominci a leggere molto precocemente, è fondamentale affinché un bambino possa godere di esperienze di lettura che arricchiscano i suoi primi anni di vita, prima dell'avvento della scuola dell'obbligo e della temuta obbligatorietà di lettura.

In conclusione, lo sviluppo armonico – cognitivo, affettivo e sociale – del bambino dipende fortemente dalla qualità delle interazioni che instaura con i genitori e/o con gli adulti significativi che si prendono cura di lui. All'interno delle occasioni educative che l'adulto propone per la crescita positiva del bimbo, la lettura assume un ruolo privilegiato, in virtù dell'esistenza del pensiero narrativo: essa è fonte di stimoli capaci di arricchire il linguaggio e la comprensione della realtà, ma, soprattutto, le relazioni che la persona in età evolutiva intesse con i soggetti che lo circondano, in particolar modo con gli adulti di riferimento, instaurando un circolo virtuoso che lega la pregnanza affettiva ed emozionale delle relazioni, appunto, con il benessere nella crescita. I primi, intimi contatti con la lettura avvengono nel principale nucleo educativo, la famiglia, ed è per questo che i genitori hanno il compito di assumere la consapevolezza della valenza positiva di un approccio precoce alla lettura per lo sviluppo del bambino e, contemporaneamente, per il radicamento delle relazioni familiari. Le riflessioni successive, infatti, intendono aprire nuove prospettive per una progettualità che individua i genitori come protagonisti di un processo di acquisizione di conoscenza, consapevolezza e responsabilità legate, appunto, alla promozione dell'educazione alla lettura all'interno delle cure primarie rivolte ai

[162] Frontini A. , *L'adulto mediatore fra il bambino e la lingua scritta*, in Cardarello R., Chiantera A. (a cura di), *Leggere prima di leggere. Infanzia e cultura scritta*, op. cit., p. 36.

bambini fin dalla più tenera età.

CAPITOLO QUINTO

Una nuova progettualità: la familiarizzazione con la lettura e la formazione dei genitori all'educazione alla lettura in famiglia

5.1 Promuovere la lettura ad alta voce in famiglia: "Nati per Leggere" in Italia e altri progetti stranieri

Dopo aver riflettuto sulla valenza di un approccio precoce alla lettura all'interno delle cure primarie nel contesto familiare e aver chiarito l'importanza della responsabilità dei genitori nell'ambito della promozione dell'educazione alla lettura fin dalla più tenera età del bambino, è bene ora individuare le linee guida di una nuova progettualità che miri a coinvolgere direttamente le famiglie e a sostenere il ruolo del genitore, in virtù dell'emersione e dell'evoluzione di competenze atte a predisporre le condizioni favorevoli allo sviluppo di una relazione adulto-bambino-lettura, che sia espressione di un dialogo educativo intergenerazionale fondato su dinamiche di ascolto reciproco, scambio affettivo-emozionale e crescita individuale e sociale.

Queste priorità rappresentano l'obiettivo centrale del progetto "Nati per Leggere" (NPL), presente in Italia, e di altri programmi stranieri, presenti negli USA e in diversi stati europei. È stato fondamentale, ai fini della presente ricerca, ispirarsi alle finalità e alle azioni di "NPL": per questo ritengo utile dedicare spazio alla descrizione dei progetti anglosassoni da cui il progetto italiano ha preso le mosse e all'approfondimento della storia, dei protagonisti, delle peculiarità e della situazione attuale di "Nati per Leggere" nella realtà italiana.

5.1.1 "Reach Out and Read", "Born to Read" e "Bookstart"

Il progetto italiano fa riferimento ai programmi "Reach Out and Read", "Born to Read" e "Bookstart", nati alla fine del secolo scorso negli Stati Uniti e nel Regno Unito.

Il primo programma, americano, ha avuto inizio per iniziativa dei medici pediatri del *Boston City Hospital* (ora *Boston Medical Center*) nel 1989 ed è sostenuto dalla AAP (*American Academy of Pediatrics*). "Reach Out and Read" (ROR) si pone la finalità di coinvolgere i genitori sottolineando la lettura ad alta voce come una delle pratiche educative più importanti da realizzare per il benessere dei figli fin dalla nascita: i pediatri sono molto attenti alla relazione con i genitori e, all'interno di questa, illustrano e suggeriscono loro l'importanza dell'avvicinamento precoce dei bimbi ai libri per l'incremento del lessico e lo sviluppo dell'alfabetizzazione – *literacy*[163] – e della capacità

[163] Come espresso nel precedente capitolo, per *emergent literacy* si intende l'insieme delle condizioni e delle competenze che favoriscono lo sviluppo delle abilità di lettura e la precoce capacità di risolvere problemi che implicano la comprensione di testi scritti. Il concetto di *family literacy* indica il coinvolgimento dell'intero nucleo familiare nelle pratiche di lettura: la coscienza

di pensare e leggere con competenza critica.

Durante le visite di controllo, i pediatri e gli operatori sanitari, appositamente formati in base al modello "ROR" (figura 1), forniscono ai genitori informazioni sulla lettura ad alta voce in famiglia e libri adatti alla fascia d'età dei loro bambini; i lettori volontari intrattengono i bambini nelle sale d'attesa degli ambulatori e mostrano ai genitori le tecniche di lettura.

"ROR" mira a rafforzare la genitorialità fornendo gli strumenti per garantire un migliore sviluppo dei bambini, puntando principalmente a raggiungere le fasce più deboli della società, soprattutto le minoranze etniche[164] e le famiglie con difficoltà socio-economiche[165]. Infatti, come indicato nel programma, il 16% dei genitori di bambini con età inferiore ai tre anni non ha mai letto per loro e il 23% lo fa solo una o due volte a settimana. Tali percentuali sono ancora più basse tra le famiglie a basso reddito, i cui figli vanno incontro ad un rischio maggiore di avere difficoltà di alfabetizzazione. I problemi legati all'acquisizione degli strumenti di lettura contribuiscono al fallimento scolastico, che aumenta il rischio di assenteismo e di abbandono scolastico, di delinquenza giovanile, di abuso di sostanze stupefacenti e di gravidanza in età adolescenziale, fattori che tendono a perpetuare il circolo vizioso di povertà e dipendenza. Le famiglie che vivono in situazioni di povertà e disagio socio-economico non hanno i soldi per comprare nuovi libri e non frequentano le biblioteche. Inoltre, i genitori, ai quali non è stato letto a loro volta da piccoli, non comprendono l'enorme valore della lettura per lo sviluppo dei propri figli. Invece, i bambini che vivono in ambienti ricchi di materiale a stampa, e che leggono durante i primi anni di vita, hanno più probabilità di imparare a leggere in anticipo rispetto agli altri. Educatori e psicologi dello sviluppo ritengono, dunque, che la lettura ad alta voce nei confronti dei bambini fin dalla più tenera età sia di fondamentale importanza per il sostegno dello sviluppo delle abilità di alfabetizzazione[166].

Il totale dei bambini raggiunti da "ROR" nel 2008 è di 3,3 milioni e la cifra investita nell'ultimo anno per sostenere il progetto si aggira intorno ai 40 milioni di dollari. Ad oggi la distribuzione del programma comprende 4 mila basi nei 50 stati degli USA, in

---

dell'importanza degli effetti prodotti dall'alfabetizzazione precoce fa sì che negli Stati Uniti il sostegno alla *family literacy* rappresenti un obiettivo federale sul quale vi è un grande investimento di risorse (Causa P., Manetti S., *Evidenze degli effetti della promozione della lettura nelle cure primarie*, op. cit., p. 42).

[164] L'86% delle basi ROR raggiunge famiglie di madrelingua spagnola. In media le famiglie latino-americane hanno in casa 20 libri in meno rispetto alle famiglie di madrelingua inglese. Il programma ROR ha predisposto e fornito libri bilingui in 13 idiomi diversi alle famiglie cui presta il proprio servizio (*ROR Annual Report* 2008, http://www.reachoutandread.org/FileRepository/One_Pager_English.pdf).

[165] Casadei M. G., *La promozione della lettura fra pediatra e bibliotecario*, op. cit., pp. 35-84.

[166] http://www.reachoutandread.org/about_how.html (Informazioni, tradotte da chi scrive, tratte dal sito ufficiale di "Reach Out and Read"; ultima consultazione: dicembre 2008); Needlman R., Klass P., Zuckerman B., *Reach out and get your patients to read*, op. cit., pp. 51-69.

Washington D.C., a Porto Rico, nell'isola di Guam e nelle Isole Vergini. Nell'ultimo anno sono stati distribuiti 20 milioni di libri[167].

Figura 1: *The ROR model*[168]

Reach Out and Read® National Center

The Mission ■ **Reach Out and Read®** makes literacy promotion a standard part of pediatric primary care, so that children grow up with books and a love of reading.

Reach Out and Read trains doctors and nurses to advise parents about the importance of reading aloud and to give books to children at pediatric checkups from 6 months to 5 years of age, with a special focus on children growing up in poverty. By building on the unique relationship between parents and medical providers, **Reach Out and Read** helps families and communities encourage early literacy skills so children enter school prepared for success in reading.

The Reach Out and Read (ROR) Model

- In the exam room, doctors and nurses trained in the developmental strategies of early literacy encourage parents to read aloud to their young children, and offer age-appropriate tips.
- The pediatric primary care provider gives every child between the ages of 6 months and 5 years a new, developmentally-appropriate children's book to take home and keep.
- In the waiting room, displays, information, and gently-used books create a literacy-rich environment. Where possible, volunteer readers entertain the children, modeling for the parents the pleasures – and techniques – of reading aloud.

The Impact as of September 2008

- ROR programs are located in more than 4,121 hospitals and health centers in 50 states, the District of Columbia, Guam, Puerto Rico, and the United States Virgin Islands.
- More than 3.5 million children participate in ROR annually.
- More than 5.7 million new, developmentally-appropriate books are given to families annually.
- More than 50,000 physicians and nurses have been trained in the ROR strategies of early literacy guidance.

The Challenge

- 35% of American children entering kindergarten today lack the basic language skills they will need to learn to read.
- Children who live in print-rich environments and who are read to during the first years of life are much more likely to learn to read on schedule.
- Fewer than half of parents (48%) in the United States read to their young children daily.
- Parents of children living in poverty may lack the money to buy books, may not have easy access to good children's books, and may not themselves have been read to as children, with the result that millions of children are growing up without books.

The Reach Out and Read National Center

- ROR is a national, nonprofit organization founded in 1989 at Boston City Hospital (now Boston Medical Center), through a collaboration of pediatricians and early childhood educators.
- Through both public and private funding, the ROR National Center provides start-up and sustainability funding for books, as well as training and technical assistance, to ROR programs nationwide.
- ROR is affiliated with the Department of Pediatrics, Boston Medical Center, Boston University School of Medicine.
- ROR is endorsed by the American Academy of Pediatrics.

For more information, contact the Reach Out and Read National Center

56 Roland Street ■ Suite 100D ■ Boston, MA 02129-1243 ■ TEL: 617-455-0600
FAX: 617-455-0601 ■ E-MAIL: info@reachoutandread.org ■ WEB: www.reachoutandread.org

ROR Celebrating 20 years

"Born to Read" è un'organizzazione statunitense senza fini di lucro che diffonde l'alfabetizzazione precoce; è promossa dalla ALSC (*Association for Library Services to Children*) e vede la collaborazione della biblioteca pubblica di Beaufort, del distretto scolastico e degli ospedali della città. Volontari specificamente formati incontrano i neogenitori nei centri di nascita del B*eaufort Memorial Hospital* e dell'*Hilton Head*

[167]ROR *Annual Report* 2008, http://www.reachoutandread.org/FileRepository/One_Pager_English.pdf.
[168]http://www.reachoutandread.org/FileRepository/One_Pager_English.pdf (ultima consultazione: dicembre 2008)

Hospital e donano loro un kit contenente un libro cartonato, un bavaglino, una maglietta e altri oggetti e raccomandano l'importanza di leggere quotidianamente e di parlare con i loro bambini a partire dalla nascita. Nel 2007 i volontari del programma hanno effettuato 2.315 visite ai neogenitori, e nel settembre 2008 tale cifra è aumentata rispetto allo stesso periodo dell'anno precedente[169].

Secondo "Born to Read", la gioia di condividere i libri è un dono che si può dare ai bambini fin dalla nascita. Recitando filastrocche, cantando canzoni, e leggendo storie è possibile intrattenere e confortare anche il più piccolo dei bambini. L'ascolto della lingua è la base sulla quale costruire l'acquisizione delle capacità di lettura. Il sistema nervoso centrale di un bambino si sviluppa ad una velocità incredibile durante i primi tre anni di vita: le prime esperienze con il linguaggio contribuiscono ad un sano sviluppo del cervello e a gettare le basi per imparare a leggere. I ricercatori concordano sul fatto che i bambini hanno maggiori probabilità di diventare buoni lettori se iniziano la scuola con tre serie di talenti:

- competenza linguistica e consapevolezza fonologica: i bambini sono in grado di comprendere, di esprimersi con una vasta gamma di parole e di distinguere i suoni come pure il significato delle parole;
- sensibilizzazione e conoscenza di materiali a stampa: i bambini hanno imparato che i segni bianchi e neri su una pagina rappresentano parole e sono in grado di pronunciare le lettere dell'alfabeto;
- motivazione ad apprendere e apprezzamento per le forme letterarie: i bambini sono stati esposti a una vasta gamma di esperienze letterarie e hanno imparato ad amare i libri e storie.

Il programma ha realizzato un pieghevole (figura 2) che viene consegnato ai genitori, generalmente durante la prima visita in biblioteca, e che fornisce dei consigli utili su come far crescere un bambino lettore, sui libri più adatti ai piccoli, sull'importanza dell'avvicinamento precoce alla lettura, sulle modalità con le quali condividere un libro con il proprio figlio e su alcuni siti web nei quali trovare ulteriori informazioni[170].

[169] http://www.borntoread.org/ (Informazioni, tradotte da chi scrive, tratte dal sito ufficiale di "Born to Read"; ultima consultazione: dicembre 2008).

[170] http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/alsc/initiatives/borntoread/index.cfm (Informazioni, tradotte da chi scrive, tratte dal sito ufficiale di "Born to Read"; ultima consultazione: dicembre 2008).

Figura 2: *How to Raise a Reader (Born to Read)*[171]

"Bookstart" è un programma nazionale britannico che si propone l'obiettivo di incoraggiare i genitori a condividere la lettura con i loro figli a partire da un'età quanto più precoce possibile, donando dei libri ad ogni bambino del Regno Unito (intorno agli 8 mesi, fra i 18 e i 30 mesi e intorno al terzo anno di vita[172]) per infondere, promuovere e creare l'amore per la lettura, fattore che favorisce il loro sviluppo. Nato a Birmingham nel 1992, il progetto è promosso dalla fondazione caritatevole inglese "Booktrust", che si occupa di promozione del libro e della lettura, ed opera attraverso un'azione in partenariato che coinvolge biblioteche pubbliche, istituzioni educative e distretti sanitari. "Bookstart" trae ispirazione dal fatto che condividere la pratica della lettura con i bambini molto piccoli è un modo unico per sviluppare ed aumentare le abilità di linguaggio e per aiutarli a comprendere il mondo che li circonda. I bambini che amano la lettura iniziano a

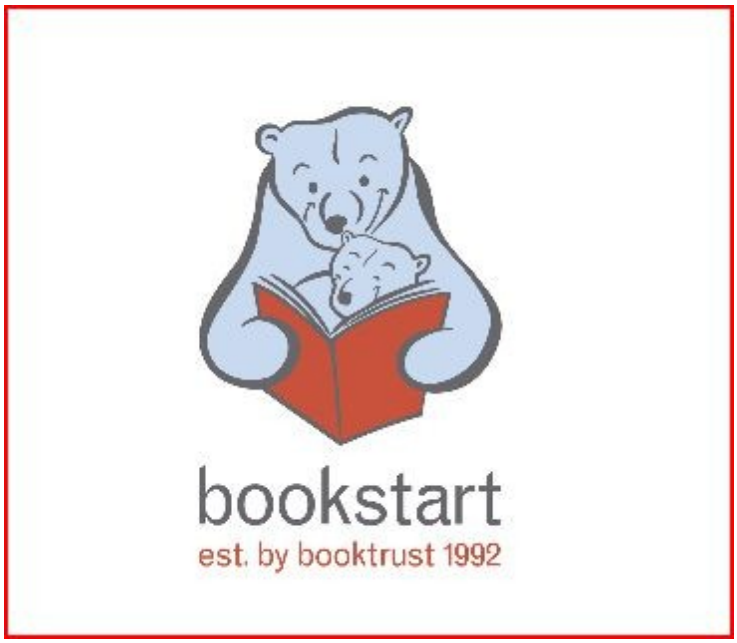
[171] http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/alsc/initiatives/borntoread/btr_1205.pdf (ultima consultazione: dicembre 2008).

[172] I tre kit di lettura sono i seguenti: *Bookstart for babies* (per bambini di età compresa fra 0 e 12 mesi) contiene 2 libri cartonati, un libro di filastrocche, consigli sulla lettura precoce, informazioni sulle biblioteche locali e un sacchetto di tela resistente con il logo del progetto (figura 3); *Bookstart plus* (per bambini di età compresa tra 18 e 30 mesi) comprende una serie di materiali, fra i quali libri, una borsa di plastica colorata con il logo del progetto, adesivi, pastelli, una bibliografia e un opuscolo per i genitori con l'obiettivo di stimolare le capacità di ascolto e produzione del linguaggio con divertimento e utilizzo di materiali diversi; *My Bookstart Treasure Chest* (per i bambini di età compresa tra 36 e 48 mesi) è una specie di scrigno, che assomiglia al baule del tesoro dei pirati, decorato con immagini di gioielli, monete e collane e dotato di uno scomparto nascosto per la conservazione dei libri preferiti e dei disegni; comprende albi illustrati, adesivi, un tappetino, una cartellina di plastica con il logo del progetto, matite colorate, un album da disegno e un dépliant per i genitori incentrato sulle capacità di ascolto e di sviluppo del linguaggio.

leggere in anticipo e hanno minori difficoltà all'inizio della scuola.

Gli operatori della sanità, prima di tutto, danno consigli ai genitori riguardo all'importanza della familiarizzazione precoce con lettura e sui vantaggi di tale pratica sullo sviluppo del bambino; in seguito, insieme ai servizi educativi locali e alle biblioteche il messaggio viene rafforzato e vengono inviati i libri-dono[173].

Figura 3: Il logo di "Bookstart"



5.1.2 Evidenze dei benefici della promozione precoce della lettura

Dopo aver descritto gli aspetti principali che caratterizzano i primi programmi nati per promuovere l'abitudine di condividere la lettura in famiglia, è bene ancora soffermarsi sulle evidenze scientifiche che sostengono la tesi per cui l'avvicinamento precoce ai libri favorisca lo sviluppo del bambino. Numerosi sono i saggi, le ricerche e gli articoli che documentano tali risultati positivi; in questa sede, si vogliono riportare alcune riflessioni interessanti che facciano da preludio alla descrizione del progetto italiano "Nati per Leggere", ai cui obiettivi si è ispirata anche la presente ricerca.

I progetti pediatrici partiti negli Stati Uniti, e prima illustrati, si sono basati su diversi studi di ambito linguistico-pediatrico-narratologico che hanno certificato l'importanza e l'efficacia della lettura ad alta voce con i bambini in età prescolare. Gli USA vantano una lunga tradizione di programmi sulla promozione della lettura a scuola, iniziata con

[173] http://www.bookstart.org.uk/Parents-and-carers/Parents-About (Informazioni, tradotte da chi scrive, tratte dal sito ufficiale di "Bookstart"; ultima consultazione: dicembre 2008).

Reading is fundamental[174] e *Head Start*[175], nati entrambi nel 1965. Questi progetti hanno stimolato la crescita della letteratura scientifica relativa agli effetti della lettura ad alta voce sullo sviluppo delle competenze fondamentali per imparare a leggere e a scrivere[176].
Nel 1985, la Commissione Federale per la Lettura degli Stati Uniti d'America pubblicò un documento, intitolato *Becoming a Nation of Readers*[177], che riassumeva gli studi effettuati e sottolineava la necessità della loro ricaduta applicativa e affermava che la promozione della lettura ad alta voce dovesse essere considerata la singola pratica più importante per sostenere l'apprendimento della letto-scrittura[178]: tale scritto determinò un forte cambiamento nell'orientamento dei programmi scolastici e creò un clima favorevole allo sviluppo di progetti dedicati all'educazione alla lettura, fra i quali "ROR"[179].
Gli anni che stiamo vivendo sono stati dichiarati dall'UNESCO *The United Nations Literacy Decade* (2003-2012): questo decennio rappresenta una nuova opportunità per dare ulteriore enfasi all'obiettivo dell'alfabetizzazione globale, intesa secondo il motto "*Literacy as freedom*", alfabetizzazione come libertà.
Al *World Education Forum* di Dakar, svoltosi nell'aprile del 2000, è stato riaffermato l'impegno globale per l'istruzione per tutti e si sono individuati sei obiettivi da raggiungere entro il 2015. Intesa non solo come una componente di base per un'istruzione di qualità e per una formazione permanente, l'alfabetizzazione costituisce il comune filo conduttore, il tema trasversale dei sei obiettivi di Dakar[180].
Il primo obiettivo del piano di azione UNESCO per gli anni 2000-2015 (*The Dakar Framework for Action*) consiste nell'ampliare e migliorare la cura e l'educazione rivolte alla prima infanzia, soprattutto verso i bambini più vulnerabili e svantaggiati. Il sesto obiettivo mira a migliorare ogni aspetto della qualità dell'istruzione e a garantirne l'eccellenza misurabile attraverso i livelli di apprendimento raggiunti da parte di tutti, specialmente nelle abilità di lettura, scrittura e calcolo e nelle competenze essenziali per la vita[181]. La strategia proposta è quella di creare contesti alfabetizzanti a casa, a scuola, al lavoro, nella comunità locale; il contesto indicato come fondamentale, sul quale agire, è quello familiare, all'interno del quale è fondamentale promuovere l'apprendimento di figli

---

174 http://www.rif.org/about/programs/default.mspx (ultima consultazione: dicembre 2008).
175 http://www.nhsa.org/ (ultima consultazione: dicembre 2008).
176 Causa P., Manetti S., *Evidenze degli effetti della promozione della lettura nelle cure primarie*, op. cit., p. 42.
177 Anderson R.C., *Becoming a Nation of Readers*, Washington D.C., The National Institute of Education, 1985.
178 Manetti S., *Nati per Leggere, un intervento di comunità: a che punto siamo*?, in "Quaderni acp", n. 13.5, 2006, p. 196.
179 Valentina Merletti R., *Siamo davvero Nati per leggere?*, in "Liber", n. 59, 2003, p. 42.
180 UNESCO, *The Plurality of Literacy and its Implications for Policies and Programmes*, France, 2004, http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136246e.pdf .
181 UNESCO, *The Dakar Framework for Action. Education for All: Meeting our Collective Commitments*, France, 2000; http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147e.pdf.

e genitori insieme[182].

I bambini iniziano a confrontarsi con il linguaggio scritto attraverso il quotidiano contatto con la lettura mediato dai loro genitori e da altri adulti. La qualità di queste esperienze precoci influisce sul loro linguaggio e sulla loro capacità di comprendere la lettura di un testo scritto. Uno degli stimoli più importanti è il contatto con i libri per l'infanzia.

Studi recenti sullo sviluppo cerebrale nei primissimi anni di vita evidenziano la capacità del bambino di tradurre le esperienze e gli stimoli precoci in connessioni neuronali, che poi di conseguenza influenzano lo sviluppo del bambino[183]. L'esposizione del bambino alla lettura ad alta voce come esperienza precoce crea effetti a carico delle connessioni neuronali. I bambini, infatti, vengono al mondo con un vastissimo patrimonio di neuroni; tuttavia, le connessioni fra di essi vengono in parte già elaborate subito dopo la nascita e il periodo di massimo apprendimento raggiunge il suo apice a 3 anni (quando il cervello è di 2,5 volte più attivo di quello dell'adulto) e dura all'incirca per la prima decade di vita[184]. Gli studi dimostrano che nei primi due anni di vita la quantità di materia grigia in alcuni cervelli può quasi raddoppiare nell'arco di un anno e che tale processo, sebbene la crescita cerebrale prosegua durante tutta l'infanzia, è seguito da una drastica perdita di cellule e di tessuti che non vengono utilizzati[185].

Questo fatto dimostra l'importanza degli interventi precoci nei confronti dei bambini, che fanno leva sulla estrema plasticità della rete neuronale nei primi anni di vita[186]. Inoltre, diversi studi mostrano che lo sviluppo cerebrale del bambino è fortemente influenzato dalla sua relazione con i genitori, dai loro comportamenti e dall'ambiente familiare e che lo sviluppo del cervello dipende dalle stimolazioni verbali che riceve[187]. Fin dalla nascita i bambini sono immersi nella lingua della famiglia e le interazioni verbali con gli adulti permettono la costruzione naturale delle prime competenze: queste prime fasi sono fondamentali per lo sviluppo delle abilità future di lettura.

Una ricerca, effettuata in Giappone, ha valutato gli effetti della voce materna su un gruppo di neonati: lo studio dimostra come la particolare intonazione della voce materna

---

[182] Benati N., Malgaroli G., *Nati per leggere. Una convergenza internazionale*, in "Sfoglialibro", 2002, p. 20.

[183] Perri K., *Pediatrics by the Book: Pediatricians and Literacy Promotion*, in "Pediatrics", n. 110, 2002, citato in Manetti S., *Nati per Leggere, un intervento di comunità: a che punto siamo*?, op. cit., p. 195.

[184] Shore R., *Rethinking the brain - new insight into early development. Families and work institute.* New York, 1997, citato in Sila A., *Educazione precoce e sviluppo umano*, in "Quaderni acp", n. 11.4, 2004, p. 153.

[185] Giedd J.N., Blumenthal N.D., Jeffries N.D., *Brain development during childhood and adolescence: a longitudinal MRI study, in "*Nature Neuroscience", n. 2.10, 1999, pp. 861-863, citato in Sila A., *Educazione precoce e sviluppo umano*, op. cit., p. 153.

[186] Per approfondire il tema dell'importanza degli interventi precoci favorevoli allo sviluppo complessivo del bambino, si leggano l'articolo di Sila A., *Educazione precoce e sviluppo umano*, op. cit., pp. 153-156 e quello di Causa P., Manetti S., *Evidenze degli effetti della promozione della lettura nelle* cure *primarie*, op. cit., pp. 42-46.

[187] Manetti S., *Nati per Leggere, un intervento di comunità: a che punto siamo*?, op. cit., p. 195.

rivolta al proprio figlio, il cosiddetto *motherese* o *parentese,* sia capace di stimolare l'attività neuronale della regione orbitofrontale destra del cervello del neonato, area particolarmente importante nello sviluppo delle funzioni emotive. Sembra che il linguaggio materno abbia un ruolo importante nell'attivare il cervello dei neonati, che è in grado di elaborare la qualità delle componenti linguistiche già dall'età più tenera. Il linguaggio materno, secondo tale ricerca, può avere un'influenza sullo sviluppo socio-affettivo del neonato. Commentando l'articolo, Barry S. Zuckerman dell'Università di Boston, uno dei padri di "Reach Out and Read", sottolinea che è affascinante chiedersi se la quantità e il tipo di linguaggio che il bambino riceve influenzino la sua capacità di regolazione emozionale: la lettura ad alta voce, fatta dai genitori, assumerebbe in questo caso, un'importanza ancora maggiore fin dai primissimi giorni di vita[188]. Secondo Pasquale Causa, uno dei fondatori di "NPL", i risultati della ricerca danno un'interpretazione anatomo-funzionale di quanto gli psicologi dell'età evolutiva scrivono da tempo, ovvero che la vocalizzazione sembra servire più come consolidamento della relazione genitore-figlio che come scambio di informazioni[189].

Una lettura ad alta voce, eseguita in modo interattivo, può accrescere l'attenzione, la curiosità e la fantasia dei bambini. Durante la lettura i genitori possono rendersi conto dell'interesse, delle espressioni, dei comportamenti e delle reazioni emotive dei propri figli molto più che durante il gioco libero[190]. Reciprocamente, il rapporto affettivo-emozionale, che si instaura fra genitore e figlio durante la lettura consente al bambino di acquisire una sempre maggior consapevolezza dei propri sentimenti ed emozioni[191].

Gli esiti della lettura ad alta voce al bambino sono influenzati, oltre che dall'epoca di inizio della lettura e dalla frequenza e regolarità della pratica, anche, e specialmente, dal contesto in cui il bambino vive tale esperienza. Un ambiente motivato e motivante, l'enfasi posta sul piacere di leggere, il coinvolgimento attivo del genitore sono aspetti estremamente importanti per gli apprendimenti legati alle esperienze letterarie del bambino. La lettura cosiddetta "dialogica"[192], che vede una maggior interazione fra il

[188] Saito Y., Aoyama S., Fukamoto R., *Frontal cerebral flow change associated with infant-directed speech*, in "Archives of Disease of Childhood-Fetal Neonatal", 2007, citato in Causa P., et. al., *Dalla voce materna al cervello del neonato*, in "Quaderni acp", n. 14.4, 2007, pp. 188-189.

[189] Ivi, p. 188.

[190] Cerasoli G., Lo Presti C., *Perché leggere ai bambini ad alta voce*, in "Quaderni acp", n. 7.2, 2000, p. 53.

[191] Causa P., *La lettura ad alta voce. Lo sviluppo delle competenze che costituiscono la capacità di leggere*, in "Medico e Bambino", n. 9, 2002, p. 612.

[192] Per lettura dialogica, o stile dialogato, si intende quella pratica volta ad aumentare le interazioni comunicative tra adulto e bambino durante la lettura ad alta voce. Secondo tale modalità di lettura, l'adulto incita il bambino attraverso delle domande stimolo, valuta la sua risposta, la espande ed invita il bambino a ripetere. Le tecniche sono quelle del "completamento", del "richiamo", delle "domande aperte" e delle "domande di correlazione". Grover Whitehurst, teorizzatore della lettura dialogica, sostiene che essa accresce l'attenzione, la curiosità, la fantasia, aumenta l'ampiezza del vocabolario espressivo, arricchisce le capacità

genitore e il bambino, aumenta le opportunità di apprendimento della comunicazione sia verbale sia non verbale e delle dinamiche degli scambi sociali. La lettura è allettante per il bambino se lo è anche per i suoi genitori: è il piacere che il genitore infonde e trasmette tramite la lettura e il suo personale coinvolgimento nell'esperienza condivisa con il proprio figlio che rendono la lettura piacevole per il bambino. I risultati migliori, nello sviluppo complessivo del bimbo, si hanno grazie al miglioramento della relazione con l'adulto di riferimento, che viene facilitata dalla lettura a cui il bambino partecipa attivamente[193].

Gli effetti positivi delle pratiche illustrate sembrano andare oltre sia al contesto familiare, sia ai primi anni di vita dei bambini e condizionare l'ambiente sociale più allargato in cui il soggetto è coinvolto durante tutto l'arco della sua esistenza. Negli Stati Uniti, così come in altri paesi, diversi studi hanno voluto approfondire l'impatto degli interventi precoci di avvicinamento alla lettura sullo sviluppo economico di un'intera popolazione[194]. Pochi anni fa, nel marzo del 2004, ad un Seminario tenutosi a Washington è stato presentato uno studio condotto dal Dipartimento di Economia dell'Università di Ottawa in collaborazione con il Dipartimento di Statistica del Canada, che ha affrontato, con un nuovo approccio metodologico, la portata di quanto il capitale umano sia rilevante per la crescita economica[195]. La metodologia utilizzata consiste fondamentalmente nello studio dell'associazione tra il livello di *literacy* e la crescita economica misurata in termini di PIL. Lo studio è stato effettuato in 14 Paesi OCSE, cioè nei Paesi più ricchi dell'America settentrionale, dell'Europa occidentale, del Giappone e dell'Australia. La novità metodologica consiste nell'utilizzare come indicatore il livello di *literacy*, la capacità di risolvere problemi di crescente difficoltà che implicano la comprensione di testi scritti, il quale viene misurato sulla base dei risultati di test standard e non risente, diversamente dai livelli educativi calcolati in anni di scolarizzazione, delle possibili diversità nella qualità dell'educazione stessa e del differente significato che questi livelli assumono in

linguistiche, aiuta il bambino a conoscere le regole e a familiarizzare con il linguaggio scritto, favorisce la precoce interiorizzazione dello schema narrativo e la precoce costruzione di una competenza narrativa (Whitehurst G., Epstein J., Angell A., Payne A., *Outcomes of an emergent literacy intervention*, in "Head Start Journal of Educational Psychology", n. 86, 1994, pp. 542-555, citato in Causa P., Manetti S., *Evidenze degli effetti della promozione della lettura nelle cure primarie*, op. cit., pp. 42-46; Whitehurst G, Lonigan C., *Child development and emergent literacy*, in "Child Development", n. 69,1998, pp. 848-872, citato in Causa P., *La lettura ad alta voce. Lo sviluppo delle competenze che costituiscono la* capacità *di leggere*, op. cit., p. 614).

[193] Causa P., *La lettura ad alta voce. Lo sviluppo delle competenze che costituiscono la capacità di leggere*, op. cit., pp. 613-614.

[194] Si veda, a tal proposito, la ricca bibliografia acclusa all'articolo di Sila A., *Educazione precoce e sviluppo* umano, op. cit., p. 156.

[195] Sila A., Tamburlini G., *Literacy, crescita economica e... Nati per Leggere*, in "Quaderni acp", n. 11.3, 2004, p. 108.

Paesi diversi fra loro.

Dallo studio emerge che, durante gli ultimi 35 anni, le differenze nelle capacità di *literacy* nei Paesi europei sono state la causa del 55% delle differenze di crescita economica. Gli autori hanno calcolato che un aumento della *literacy* dell'1%, a livello di popolazione generale, può portare ad un aumento del PIL dell'1,5% nel corso di 35 anni. Inoltre, la gran parte di tali differenze è dovuta alle disuguaglianze nei livelli di *literacy* delle donne: questi infatti sono molto significativi, mentre, per quanto riguarda gli uomini, l'effetto diventa statisticamente non rilevante. La ricerca rileva che gli effetti di una crescita in termini di *literacy* si verificano in un arco di tempo lungo, che raggiunge i 30-40 anni e che il livello di *literacy* più determinante è quello della componente media e medio-bassa della società.

Le implicazioni di questo studio sono varie: la *literacy* influenza la produttività, la qualità del sistema educativo è fondamentale ed è importante la capacità di mantenere i livelli di *literacy,* acquisiti fino al temine del corso formale di studi, anche successivamente. Quest'ultima riflessione è significativa per le finalità di progetti come "Nati per Leggere": questo, infatti, fra i suoi effetti attesi, ha quello di promuovere una relazione duratura con il libro e la lettura, e quindi i suoi interventi possono risultare efficaci per lo sviluppo della persona durante un ampio arco di tempo[196].

5.1.3 Il progetto "Nati per Leggere" in Italia

"Nati per Leggere" è un progetto nazionale senza fini di lucro; è nato nel 1999 ed è promosso dalla collaborazione tra bibliotecari e pediatri attraverso le seguenti associazioni: AIB (Associazione Italiana Biblioteche) che comprende oltre quattromila tra bibliotecari, biblioteche, centri di documentazione, servizi di informazione operanti nei diversi ambiti della professione, ACP (Associazione Culturale Pediatri) che riunisce tremila pediatri italiani con fini esclusivamente culturali e CSB (Centro per la Salute del Bambino di Trieste) che ha come fini statutari attività di formazione, ricerca e solidarietà per l'infanzia[197]. Il coinvolgimento di figure professionali diverse, ma tutte fondamentali

[196] Ivi, pp.108-109.

[197] Dopo il moltiplicarsi delle notizie e degli articoli inerenti al progetto "Reach Out and Read" sulle riviste pediatriche americane, l'ACP e il CSB si chiesero se fosse possibile "importare" il ROR in Italia. Consci del fatto che le conoscenze dei pediatri rispetto alla letteratura per l'infanzia fossero limitate, nell'agosto del 1999 avvenne l'incontro fra ACP, CSB e AIB da cui si diede luogo al progetto, che fu poi deliberato nel congresso dell'ACP tenutosi ad Assisi nell'ottobre del 1999 (si vedano, in proposito, Biasini G., *Nati per Leggere in Romagna*, in "Quaderni acp", n. 7.3, giugno 2000; Cerasoli G., Lo Presti C., *Perché leggere ai bambini ad alta voce*, in "Quaderni acp", n. 7.2, aprile 2000, pp. 53-54). La prima sperimentazione avvenne a Cesena, con la presenza di Perry Klass, direttore medico di ROR, nell'ottobre del 2000. Per approfondire la storia di "NPL" si leggano, ad esempio: Benati N., Malgaroli G., *Nati per leggere. Una convergenza internazionale*, in "Sfoglialibro", 2000, pp. 20-28; Casadei M. G., *La promozione della lettura fra pediatra e bibliotecario*, op. cit.; Valentino Merletti R., *Siamo davvero Nati per leggere?*, op. cit., pp. 42-45 e gli altri scritti menzionati nella

dal punto di vista educativo per lo sviluppo del bambino, che operano "in rete", costituisce la peculiarità e il punto di forza del programma italiano. Infatti, qualunque sia il tipo d'intervento scelto per sensibilizzare i genitori alla lettura ad alta voce con i propri figli, è necessario che esso faccia parte di un programma che prevede il coinvolgimento di più gruppi professionali.

"NPL" ha l'obiettivo di diffondere la lettura ad alta voce nei confronti dei bambini di età compresa tra 0 e 6 anni, come fattore di promozione umana e sociale. Per farlo si rivolge ai genitori, che intende coinvolgere con il contributo di tutte le componenti della comunità e della società civile. La finalità del programma si basa sull'evidenza che la lettura, praticata con una certa continuità, ai bambini in età prescolare ha una positiva influenza sia dal punto di vista relazionale (è un'occasione per rendere più solida la relazione tra bambino e genitori), sia dal punto di vista cognitivo (aumenta l'interesse per la lettura e si realizza uno sviluppo migliore e più precoce della comprensione del linguaggio e delle abilità di lettura); inoltre contribuisce a creare, grazie all'*imprinting* precoce legato alla relazione con la figura adulta di riferimento, l'abitudine a leggere che si consolida e si protrae nel tempo.

Inoltre, come si è già scritto in precedenza, sono notevoli i benefici che il bambino trae dalla lettura a voce alta, operata in famiglia in età prescolare, per il suo sviluppo cognitivo. Secondo l'UNESCO la lettura ad alta voce è la singola pratica più importante per promuovere l'apprendimento della lettura e della scrittura[198] . Copiosa la bibliografia sull'*emergent literacy*[199]*,* che documenta come la lettura precoce favorisca il successo scolastico, in quanto i bambini iniziano a confrontarsi con il linguaggio scritto attraverso il quotidiano contatto con la lettura mediato dai loro genitori. Inoltre, come già documentato, interventi precoci di avvicinamento alla lettura possono influire anche sullo sviluppo economico di un'intera popolazione.

Leggere ad alta voce ai bambini, quindi, rafforza la relazione affettiva, come più volte ribadito, stimola lo sviluppo del linguaggio, promuove le competenze di lettura, migliora le probabilità di successo scolastico, motiva il bambino ad amare i libri, riduce gli effetti delle disuguaglianze sociali sui bambini e promuove lo sviluppo economico.

La strategia di "NPL" consiste nel costituire strutture operative locali che si impegnano in un'attività sistematica, capillare e continuativa di sensibilizzazione di tutti i contesti familiari, educativi e sanitari sulla lettura come fattore di promozione del benessere psico-fisico e sociale dei bambini.

"Nati per Leggere" si configura come un intervento socio-culturale per la comunità:

bibliografia ragionata posta al termine del presente lavoro.

[198] www.natiperleggere.it (ultima consultazione: dicembre 2008)

[199] Si veda la bibliografia alla fine del presente capitolo, tratta da http://www.natiperleggere.it/?menuID=15/menuTYPE=SECONDARIO/AREA=3

infatti, chiama in causa tutte le agenzie che sul territorio si occupano del sociale, della salute, della prevenzione del disagio, della promozione culturale: possono aderirvi pediatri, responsabili ed operatori della sanità, bibliotecari, educatori professionali, pedagogisti, insegnanti, altri operatori socio-culturali, genitori, librai, associazioni, centri didattici, centri famiglia, lettori volontari, ecc.

Molte sono le azioni che i soggetti aderenti mettono in pratica per sostenere le finalità del progetto. I primi studi e programmi sulla promozione della lettura a voce alta, rivolta ai bambini di età variabile tra i sei mesi ed i sei anni, hanno utilizzato tre diversi metodi, variamente associati tra loro[200]:

- la lettura ad alta voce effettuata da volontari nelle sale d'aspetto dei consultori o degli ambulatori;
- i consigli forniti dai pediatri e dalle infermiere durante i bilanci di salute;
- il dono del libro per bambini durante le visite pediatriche.

Il progetto italiano, facendo riferimento a programmi ed interventi già testati in altri paesi, vede la realizzazione continua di una serie di attività che coinvolgono i suoi diversi protagonisti.

Per esempio, i pediatri, di famiglia ma anche quelli operanti nelle aziende sanitarie locali, nei consultori, nei reparti ospedalieri, hanno un ruolo che conferisce loro una notevole autorevolezza nei confronti dei genitori. Risulta pertanto importante che essi siano veicolo del messaggio che mette in evidenza come condividere momenti di lettura fin dalla nascita sia una pratica che "fa bene alla salute", sia fisica che psichica, del bambino. L'adulto nutre i bisogni di crescita del proprio figlio, in una cornice di intimità, attraverso la lettura condivisa, così come in altre pratiche che rientrano nelle cure primarie. Il "nutrimento" che il genitore deve garantire al nuovo nato riguarda sia il suo corpo sia la sua mente e il pediatra ha il compito di trasmettere ai genitori il messaggio del "nutrire la mente per nutrire il corpo": in tal senso la lettura è una risorsa fondamentale per il nutrimento della psiche del bambino[201]. L'impegno del pediatra nell'aiutare la coppia genitoriale ad essere consapevole e competente, oltre che essere di aiuto e di sostegno alla maternità e alla paternità, finisce per rappresentare un fattore di protezione per il bambino, una risorsa per la sua sana evoluzione sociale e cognitiva, per il suo benessere psico-fisico.

Già a cinque o sei mesi i bambini mostrano interesse verso le immagini dei libri illustrati e, a quell'età, i loro genitori sono particolarmente recettivi verso le informazioni fornite

[200] Cerasoli G., Lo Presti C., *Perché leggere ai bambini ad alta voce*, op. cit., pp. 53-55; riferimenti alle riviste americane "*American Journal f Desease of Children*", 1991, "*Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*", 1998; "*Pediatrics*", 1999.

[201] Salvarani U., Ravaglia A., *"Nutrire la mente per nutrire il corpo". Coinvolgere i genitori nel Progetto "Nati per Leggere"*, in "Quaderni acp", n. 11.6, 2004, p. 248.

sullo sviluppo dei bambini. Questo permette ai pediatri di intervenire precocemente già durante i bilanci di salute del primo anno: è importante che i medici, durante l'incontro con le famiglie, suggeriscano di leggere storie ai bambini fin dal primo anno di vita e distribuiscano materiali informativi sull'importanza di tale attività[202]. Nell'ottica del progetto di comunità, è bene che gli operatori della sanità, che incontrano capillarmente tutte le famiglie – grazie ai bilanci di salute e alle vaccinazioni –, non agiscano da soli, ma all'interno di una rete più vasta di collaboratori: per questo, il loro compito è quello di inviare le famiglie a conoscere e a frequentare la biblioteca locale e altri centri che nel territorio si occupano di promozione della lettura.

I bibliotecari e gli operatori culturali sono chiamati ad allestire degli spazi consoni all'accoglienza dei genitori e dei neonati, rispondendo alle loro esigenze e ai loro bisogni rispetto alla conoscenza dei libri più adatti ai piccolissimi e alle modalità di lettura. È bene costituire un'adeguata offerta libraria per bambini in età prescolare ed è auspicabile predisporre delle bibliografie o dei consigli di lettura. I bibliotecari possono organizzare e coordinare letture animate e laboratori sulla lettura per i bambini e iniziative di sensibilizzazione e formazione sulla lettura precoce, rivolte ai genitori e agli stessi operatori coinvolti[203]. Un'azione particolarmente importante, che vede la collaborazione di più figure educative che gravitano attorno alle famiglie, è il dono del libro ai nuovi nati. Secondo i risultati della valutazione del progetto inglese "Bookstart", di cui si è parlato, i bambini che ricevono in dono un libro, due anni dopo l'intervento, hanno un interesse alla lettura tre volte maggiore rispetto a chi non lo riceve; parallelamente il 75% dei genitori, ai cui bambini viene regalato il libro, acquista libri per i propri figli contro solo il 10% dei genitori non coinvolti nell'intervento. Il dono del libro può, inoltre, contribuire a coinvolgere di più la famiglia nell'interesse verso il benessere del bambino.

L'importanza della collaborazione fra più figure professionali per il perseguimento dell'obiettivo di diffondere la buona pratica della lettura ad alta voce in famiglia fin dalla nascita dei bambino, viene affermata chiaramente da Giancarlo Biasini, uno dei fondatori del progetto italiano: "NPL senza i pediatri non sarebbe nato, senza i bibliotecari non vivrebbe"[204].

Il coordinamento nazionale di "Nati per Leggere" ha realizzato numerosi materiali per divulgare gli obiettivi del progetto e per dare consigli e suggerimenti sia ai genitori sia agli operatori aderenti e di cui questi ultimi possono servirsi a loro volta per raggiungere le famiglie del territorio di competenza: si tratta di una locandina con l'immagine di Altan, diventata il logo del progetto, di pieghevoli con suggerimenti per i genitori, di pieghevoli con indicazioni per gli operatori, di segnalibri (figura 5) con consigli sul

[202] Cerasoli G., Lo Presti C., *Perché leggere ai bambini ad alta voce*, op. cit., p. 54.
[203] www.natiperleggere.it (ultima consultazione: dicembre 2008)
[204] Valentino Merletti R., *Siamo davvero Nati per leggere?*, op. cit., p. 43.

rapporto bambino-lettura, in base alle fasce d'età, con segnalazione di alcuni titoli di testi adeguati, di guide bibliografiche (figura 6) con una notevole proposta di libri scelti nel panorama delle migliori offerte di letteratura dedicata ai bimbi in età prescolare. Per quanto riguarda più direttamente i libri, è stato creato *Guarda che faccia*[205], libro fotografico pensato per i bimbi a partire dai 6 mesi; inoltre, in accordo con diverse case editrici, sono stati curati diversi titoli in edizione speciale, che permettono ai progetti locali l'acquisto di testi a prezzo ridotto per la promozione di "NPL". Inoltre, esiste un sito internet molto curato e approfondito, ricco di informazioni e fonte di aggiornamenti per tutti i protagonisti e i promotori del progetto (figura 4).

Il progetto è attivo su tutto il territorio nazionale da quasi 10 anni e, per l'occasione, nel 2008 il Coordinamento Nazionale "NPL" ha avviato una prima ricognizione su larga scala delle iniziative attivate a sostegno in questo periodo di tempo in tutto il Paese. I dati raccolti attraverso un questionario inviato alle unità operative locali, per rilevare la situazione del progetto al 31 dicembre 2007, indicano il coinvolgimento quasi 7 mila soggetti (fra pediatri, bibliotecari, educatori di nidi e scuole d'infanzia, volontari e altri operatori), la presenza di una lista di discussione (npl-bib@aib.it) che conta più di 2 mila iscritti, il raggiungimento di circa 240 mila bambini, ovvero circa il 21,5% della popolazione di riferimento (bambini di età compresa fra 0 e 5 anni) e più di 100 mila famiglie: la popolazione complessiva interessata dall'attività dei progetti locali è stata di quasi 20 milioni di abitanti, pari a circa il 33% della popolazione italiana complessiva[206]; nel 2004 la popolazione complessiva interessata era stimata attorno al 15%[207].

"NPL" è stato citato tra le migliori pratiche di promozione della lettura all'interno delle Linee guida IFLA per i servizi bibliotecari dedicati ai bambini sotto i tre anni[208].

Così come il progetto italiano si è ispirato ai programmi anglosassoni prima descritti, così esso ha promosso la nascita di: "Nascuts per llegir" in Spagna, "Zum lesen geboren" – NPL in Germania – nella città di Unna, "Rođeni za čitanje" – NPL in Croazia – e "Buchstart, Né pour lire, Nati per leggere" – NPL nella Svizzera italiana.

---

[205] Causa P., Manetti S., Redazione Quaderni ACP (a cura di), *Guarda che faccia*, Firenze, Giunti Editore, 2004.

[206] Il dato relativo alla popolazione complessiva interessata dai progetti "NPL" è da intendersi come popolazione presente nell'area demografica di riferimento.

[207] Si ringrazia Giovanna Malgaroli, membro del Coordinamento Nazionale di "Nati per Leggere", per aver concesso di riportare tali dati, presentati in anteprima al Convegno "Nati per Leggere in Veneto – Da un'idea alle buone pratiche", svoltosi a Verona il 3 dicembre 2008.

[208] International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA), Associazione italiana biblioteche (AIB), *Linee guida per i servizi bibliotecari ai bebè e ai piccolissimi entro i tre ann*i, Roma, Associazione italiana biblioteche, 2008, pp. 26-27.

Figura 4: La *homepage* del sito internet www.natiperleggere.it

Figura 5: Il segnalibro 2008 per la fascia d'età 0-6 mesi.

Figura 6: La copertina della bibliografia di Benati N. (a cura di), *NPL Una guida per genitori e futuri lettori*, Roma, AIB, 2008.

5.1.4 La valutazione d'efficacia dei programmi di promozione della lettura nelle cure primarie

I progetti finora descritti attribuiscono grande rilevanza alla valutazione degli interventi realizzati, per la verifica e la comprensione della ricaduta delle strategie adottate per lo sviluppo del bambino e delle relazioni familiari. È particolarmente interessante esaminare alcuni risultati che mettono in evidenza l'efficacia di tali programmi, rimandando specifici approfondimenti sulle modalità di valutazione, che verranno affrontati successivamente, poiché legati alle scelte metodologico-operative del progetto di ricerca qui presentato.

Secondo gli studi relativi all'efficacia di *"*Reach Out and Read*"*, condotti a partire dal 1991, l'attività di promozione effettuata dal pediatra nei confronti delle famiglie garantisce l'aumento:

- del numero dei genitori che leggono ai propri figli;
- della frequenza di lettura;
- del numero di giorni in cui i genitori leggono ai figli;
- del numero di libri per l'infanzia presenti in casa;
- del numero di bambini che fra le loro attività preferite comprendono la condivisione della lettura con i propri genitori[209].

Gli studi in merito all'impatto del progetto inglese "Bookstart" hanno rilevato principalmente gli effetti del dono dei libri ai bambini. Come già accennato in precedenza, dalle valutazioni del programma, è emerso che i bambini che hanno ricevuto il libro in regalo dimostrano, dopo due anni dall'intervento, un interesse verso la lettura tre volte superiore rispetto ai bambini che non lo hanno ricevuto: per il 68% dei bambini, contro il 21% dei soggetti del gruppo di controllo, leggere è una delle tre attività preferite.

[209] Causa P., Manetti S., *Evidenze degli effetti della promozione della lettura nelle cure primarie*, op. cit., p. 43.

I genitori dei bambini a cui è stato donato il libro mettono in atto una serie di comportamenti positivi, che concernono l'attività di condivisione della lettura con i propri figli, rispetto invece ai genitori del gruppo che non ha beneficiato dell'intervento:

- il 75% (contro il 10%) acquista libri per bambini;
- il 43% (contro il 17%) accompagna i figli in libreria;
- l'83% (contro il 34%) legge interamente il testo;
- il 64% (contro il 24%) discute la storia letta;
- il 42% (contro il 21%) mette in relazione la storia con i vissuti del bambino;
- il 68% (contro il 28%) stimola il bambino ad esprimere riflessioni su come finirà la storia.

Parallelamente, i bambini che ricevono l'intervento, rispetto al gruppo di controllo, dimostrano altrettanti atteggiamenti positivi nei confronti della lettura:

- il 100% (contro il 34%) si mostra molto interessato;
- il 68% (contro il 21%) indica ripetutamente il testo durante la lettura;
- il 54% (contro il 10%) cerca più volte di girare le pagine;
- l'82% (contro il 31%) si mostra divertito dalla storia;
- il 61% (contro il 21%) fa domande durante la lettura[210].

Sulla scorta delle misurazioni effettuate dagli altri progetti, "NPL" ha voluto valutare le modificazioni dell'attitudine dei genitori nei confronti della lettura ad alta voce, tra il prima e il dopo la realizzazione di interventi in suo sostegno (le azioni considerate sono: il consiglio fornito dal pediatra e l'esposizione del genitore ai materiali divulgativi e promozionali del progetto), e i fattori che influenzano tale attitudine, con un'indagine effettuata in 9 aree geografiche, distribuite in tutta la penisola, fra il 1999 e il 2004[211].

I risultati evidenziano che il 20% dei genitori intervistati ha inserito la lettura di un libro fra le attività preferite da fare con il proprio figlio; il 15% la contempla fra le cose che fa per aiutare il bambino ad addormentarsi; e, infine, il 25% la considera tra le prime tre attività che propone al bambino pensando che possa promuovere il suo successo scolastico. Dall'analisi, è emerso che i fattori associati ad una maggiore attitudine alla lettura ad alta voce in famiglia sono:

- la provenienza da un'area del Centro-Nord;
- il più alto livello di solarizzazione materno, prima, e paterno, poi;
- l'età della madre superiore ai 18 anni al momento della prima gravidanza;
- l'età maggiore del bambino;

[210] Ivi, pp. 45-46.

[211] Ronfani L., Sila A., Malgaroli G., Causa P., Manetti S., *La promozione della lettura ad alta voce in Italia. Valutazione dell'efficacia del progetto Nati per Leggere*, in "Quaderni acp", n. 13.5, 2006, pp. 187-194.

- l'essere figlio unico[212].

I risultati della prima ricerca italiana sulla valutazione di "Nati per Leggere", riportando la presenza dell'attitudine a leggere ad alta voce nel 20% delle famiglie intervistate, evidenziano un dato comunque suscettibile di miglioramento. Tuttavia, emerge che l'intervento effettuato è associato ad una maggiore propensione delle famiglie a leggere ad alta voce indipendentemente dalle altre variabili. Questa è una prima conferma della validità dell'approccio di "Nati per Leggere" e della possibilità che il progetto sia incisivo anche attraverso il semplice consiglio fornito dal medico, accompagnato dalla consegna di materiale specifico su "NPL" e/o dal dono del libro. L'analisi dei dati raccolti, infine, mette in evidenza la differenza forte esistente fra l'attitudine a leggere a voce alta in famiglia dei genitori provenienti da aree del Nord (30%), del Centro (20%) e del Sud (10%)[213].

5.2 Lettura e sostegno alla genitorialità: verso una nuova progettualità

Il concetto di *family literacy*, che mette in risalto il ruolo cruciale dei genitori nello sviluppo dell'educazione del bambino, prevede che i progetti di promozione dell'intervento precoce di lettura ad alta voce all'interno delle cure primarie supportino i genitori affinché prendano coscienza e migliorino le loro competenze sia in ambito letterario sia relazionale[214]: è necessario che i genitori siano consapevoli dell'importanza della lettura nei confronti dei loro figli fin dalla nascita, conoscano la letteratura a loro dedicata e siano in grado di proporla con strumenti e modalità comunicative adeguate.

Come si è detto, il primo obiettivo del piano di azione UNESCO per gli anni 2000-2015 è la diffusione e il miglioramento della cura e dell'educazione della prima infanzia, in particolar modo dei bambini più vulnerabili e svantaggiati, attraverso la creazione di contesti alfabetizzanti, primo fra tutti quello familiare, all'interno del quale bambini e adulti crescono insieme. Compito della coppia, nella funzione genitoriale, dovrebbe essere quello di "nutrire la mente" del bambino, quindi di offrirgli la possibilità di fare delle esperienze, degli investimenti affettivi, delle esplorazioni nel mondo delle relazioni e degli oggetti, di permettere che, quanto scoperto e sperimentato dal piccolo, si organizzi in nuova conoscenza e in nuovi modelli cognitivi e comportamentali.

Per realizzare l'obiettivo di promuovere la familiarizzazione con la lettura fin dalla primissima infanzia è necessario coinvolgere direttamente le famiglie e seguirle in un percorso educativo-formativo attraverso cui condurle a creare e a mantenere, all'interno del proprio ambiente, le condizioni necessarie per la nascita e lo sviluppo del piacere

[212] Ivi, pp. 190-192.
[213] Ivi, pp. 193-194.
[214] Causa p., Manetti S., *Evidenze degli effetti della promozione della lettura nelle cure primarie*, op. cit., p. 42.

della lettura.

Un articolo comparso sulla rivista "Medico e Bambino" nel 2005, esplicita chiaramente l'importanza del supporto precoce ai neogenitori, dichiarando l'evidenza dell'efficacia degli interventi che promuovono il sostegno e lo sviluppo delle competenze genitoriali su diverse dimensioni del benessere e della salute del bambino, dei genitori, delle relazioni parentali e dell'ambiente familiare[215] (si riportano, nella tabella 3, gli effetti degli interventi di supporto alla genitorialità pubblicati nell'articolo citato).

Tabella 3: Effetti principali attesi (e in qualche misura dimostrati) di interventi di supporto alle funzioni genitoriali (Apollonio M. G, Barbiero C., Basucci S., Chert T., Nanni R., Paviotti E., Montico M., Ciotti F., Tamburlini G., *Supporto precoce ai neogenitori. È necessario? Serve?*, op. cit., p. 590.).

Per i bambini	• Migliore sviluppo cognitivo, emotivo e fisico • Riduzione di problemi comportamentali e di apprendimento • Riduzione di abuso e trascuratezza • Migliori esiti psicosociali da adulti • Migliore *parenting* da adulti
Per i genitori	• Riduzione della prevalenza di depressione e ansia materna (e paterna) • Migliore autostima, migliore capacità produttiva e sociale • Migliore salute riproduttiva per la madre
Per le famiglie	• Funzionamento e relazioni interne migliori • Migliori relazioni sociali • Migliore utilizzo dei servizi sanitari

Requisiti di efficacia degli interventi di supporto alle famiglie sono l'inizio precoce (già durante la gestazione o subito dopo la nascita del bambino) e la durata nel tempo[216]. Ricordiamo che il sostegno alla genitorialità è una strategia fondamentale per aiutare i genitori a essere più competenti nella gestione delle relazioni in cui sono coinvolti ed è bene che tale supporto sia fornito fin dall'inizio, proprio per garantire delle basi solide sulle quali costruire il benessere del nucleo familiare e dei suoi componenti.

Interventi precoci di coinvolgimento dei genitori in percorsi educativi-formativi, dedicati alle buone abitudini di educazione alla lettura in famiglia, rientrano pienamente nelle azioni volte a favorire l'evoluzione positiva delle relazioni interne alla famiglia stessa,

[215] Apollonio M. G, Barbiero C., Basucci S., Chert T., Nanni R., Paviotti E., Montico M., Ciotti F., Tamburlini G., *Supporto precoce ai neogenitori. È necessario? Serve?*, in "Medico e Bambino", n. 9, 2005, pp. 589-598.

[216] Ibidem.

nonché delle relazioni sociali che essa intesse, dimensioni che si intersecano con lo sviluppo positivo del bambino e della coppia genitoriale. Infatti, si è visto che l'esistenza di programmi e progetti nazionali e locali di promozione della lettura precoce è strettamente determinata dalle evidenze degli effetti positivi di tale attività all'interno della prassi educativa familiare; si è anche potuto rilevare che l'azione fondamentale di supporto ai genitori si realizza nel renderli consapevoli dell'importanza dell'educazione alla lettura fin dalla primissima infanzia del bambino e nel metterli nelle condizioni di poter scoprire le proprie competenze a riguardo, così come i metodi e le strategie per rendere consueta, abituale e, appunto, "familiare" tale prassi.

È importante ribadire quanto sia importante privilegiare interventi basati sull'*empowerment* delle competenze genitoriali: la presa di coscienza delle proprie possibilità e del proprio potere, l'arricchimento delle conoscenze, l'attenzione sulla abilità e sulle risorse, non su mancanze e difficoltà, costituisce il fondamento del sostegno alla genitorialità centrato sul protagonismo e il coinvolgimento diretto delle famiglie, unico metodo per garantire l'efficacia e la ricaduta positiva delle azioni realizzate.

Nell'ambito del presente lavoro di ricerca educativa, finalizzato a dare un contributo alla promozione della lettura nel contesto familiare, l'intenzione è stata, appunto, quella di elaborare linee metodologiche per spazi pedagogico-educativi, finalmente riconosciuti, sulla lettura nella primissima età, a partire dalla famiglia e dall'età perinatale del bambino e con il forte legame e il coinvolgimento di servizi dedicati all'infanzia e alla famiglia. Se l'obiettivo è quello di rendere partecipi le famiglie dei propri cambiamenti, allora non si può prescindere da un approccio che metta in rete tutte le agenzie, gli enti e i servizi che nella comunità di riferimento si occupano della famiglia e della cura della prima infanzia.

Nell'ottica dello sviluppo ecologico, presentata in precedenza, la famiglia è inserita in un contesto ampio e complesso di relazioni, le quali contribuiscono in varia misura a determinarne e a condizionarne lo sviluppo. Se il messaggio dell'importanza della lettura ad alta voce in famiglia viene sottolineato nei vari e diversi ambienti sociali con i quali il nucleo familiare interagisce, allora esso assumerà maggiore spessore ed autorevolezza. Se, inoltre, i genitori vengono sollecitati a farlo da più agenzie educative, che si dimostrano sensibili e disponibili alla crescita del benessere della famiglia, allora comprendono maggiormente l'importanza di "mettersi in gioco" e di essere coinvolti in itinerari di scoperta e di promozione del loro ruolo.

La rete educativa di servizi dedicati alla prima infanzia e alla famiglia per la promozione dell'educazione alla lettura fin dalla nascita viene così a comprendere diversi contesti: nidi, scuole d'infanzia, biblioteche (pubbliche, specializzate per bambini e ragazzi, scolastiche, del nido), ambulatori e reparti di pediatria, servizi di igiene e prevenzione pubblica, consultori familiari, corsi di preparazione al parto, centri e spazi-famiglia,

ludoteche, librerie, centri lettura, eventi culturali e sociali, singole iniziative di promozione del libro e della lettura.

Gli educatori, agenti nei diversi spazi elencati, sono tutti coinvolti in processi di sostegno alla genitorialità: essi hanno il compito complesso di rappresentare per le famiglie dei modelli positivi, che non impongono uno standard educativo o delle soluzioni preconfezionate, ma promuovono nelle famiglie la presa di coscienza delle risorse e delle modalità in loro possesso per risolvere le situazioni critiche, dei facilitatori della comunicazione, dei promotori della partecipazione attiva e dell'autonomia delle famiglie coinvolte nel processi di aiuto. Ricordiamo che l'operatore competente sa riconoscere, valorizzare ed esplicitare le risorse del genitore per renderlo consapevole e responsabile nell'uso intenzionale delle stesse, attraverso un approccio relazionale basato sul partenariato, creando servizi di cura dei bambini, di sostegno alla relazione genitore-bambino, di informazione e formazione delle coppie.

Tutte queste riflessioni muovono verso la necessità di una progettualità strutturata mirata, che sia indirizzata all'evoluzione e al progresso dei comportamenti rivolti alla promozione della lettura nelle cure primarie. La finalità generale è quella, appunto, di formare i genitori ai principi e ai metodi di educazione alla lettura dei propri figli fin dalla nascita, intento che si declina in quattro importanti obiettivi.

Il primo obiettivo per una nuova progettualità che coinvolga i genitori in percorsi di crescita del loro ruolo, nello specifico ambito della familiarizzazione con la lettura fin dalla nascita dei figli, è quello di attivare in famiglia buone prassi di promozione della lettura, dedicate ai bambini fin dalla primissima infanzia, e relative strategie, metodi e strumenti. Il secondo fine consiste nell'incentivare nei genitori la presa di coscienza delle loro potenzialità nell'ambito della promozione della lettura nel contesto familiare. Un altro obiettivo si riferisce alla sensibilizzazione delle famiglie circa l'importanza e le conseguenze positive della lettura in famiglia, specialmente nel periodo prescolare. Infine, l'ultimo proposito è quello di favorire lo scambio di esperienze e la crescita delle competenze in modo collaborativo, grazie all'esperienza di gruppo.

È indispensabile fare un itinerario di crescita con i genitori nel quale creare e modellare insieme un comportamento comunicativo specifico per la condivisone della lettura, vedere e sentire i modi con cui interagire con un bambino piccolo attraverso un libro, capire e provare come prendono forma il linguaggio corporeo e quello verbale; è, inoltre, necessario far leva sul fatto che si tratta di attività normali e quotidiane, per le quali ciascuno può (anzi, deve) trovare la propria voce autentica, il proprio vero modo di essere. In un simile contesto comunicativo, la lettura e il libro vengono investiti di una valenza affettiva che contribuirà a farli recepire come pratica e oggetto privilegiati, come occasioni educative diverse da tutte le altre in cui il bambino è coinvolto.

Per conseguire tali obiettivi è certamente indispensabile e cruciale privilegiare l'attività progettuale in rete con le agenzie e i servizi dedicati all'infanzia e alla famiglia, nel tentativo di sostenere e valorizzare le relazioni positive e gli arricchenti legami che si possono creare fra coloro che progettano ed attuano il proprio lavoro in favore del benessere e della crescita armonica dei bambini e delle loro famiglie.

CAPITOLO SESTO

Realizzazione e valutazione di un percorso educativo-formativo con gruppi di genitori centrato sulla relazione adulto-bambino-lettura: elementi della ricerca

"Le pratiche educative forniscono il materiale
che pone i problemi di questa scienza,
mentre le scienze che hanno raggiunto già un certo stadio di maturità
sono le fonti da cui si ricava il materiale
per trattare intellettualmente questi problemi. [...]
Ma il materiale ricavato da *altre* scienze fornisce
il contenuto della scienza dell'educazione
quando viene centrato sui problemi che sorgono nell'educazione"[217].
(John Dewey)

6.1 La questione pedagogico-educativa

Le pagine che seguiranno permettono di entrare nel cuore del progetto di ricerca pedagogico-educativa qui presentato, finalizzato a dare un contributo alla promozione della lettura nel contesto familiare, attraverso l'elaborazione di linee e percorsi metodologici relativi a spazi educativi sulla lettura fin dalla nascita, a partire dalla famiglia e dalla primissima infanzia del bambino.

Se "la nostra indagine comincia coi problemi"[218], ovvero se scienza e ricerca prendono le mosse dall'incontro con una situazione problematica, allora il primo argomento da affrontare sarà appunto quello di definire il problema pedagogico che ha dato origine al presente lavoro.

Le riflessioni finora svolte hanno condotto al riconoscimento del ruolo centrale della famiglia nella promozione della relazione adulto-bambino-lettura e all'importanza della responsabilità e della consapevolezza dei genitori nel creare e mantenere le condizioni favorevoli all'avvicinamento precoce dei propri figli ai libri e alla lettura, inteso come occasione educativa privilegiata, che arricchisce lo sviluppo del bambino e della stessa relazione genitore-figlio.

Il primo interrogativo è il seguente: quale ruolo ha l'educazione in un simile contesto? Abbiamo descritto la lettura e la famiglia come delle realtà che attraversano una situazioni di crisi: che parte gioca l'educazione in tale situazione? Come può essa

[217] Dewey J., Le *fonti di una scienza dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1951, p. 23.
[218] Popper K. R., *La ricerca non ha fine. Autobiografia intellettuale*, Roma, Armando editore, 1997, p. 101.

contribuire ad elaborare la crisi in maniera creativa, verso una crescita positiva?

Jean-Pierre Pourtois, nella sua opera *L'educazione postmoderna*, sostiene che l'ambiente sociale contemporaneo è segnato da svariati sconvolgimenti negli ambiti di vita delle persone: esso è nel complesso caratterizzato da crisi, rottura e disordine, però, contemporaneamente, vi assume una forte rilevanza la ricerca dell'eccellenza, della *performance* e della qualità[219]. In tal senso, sia gli adulti che i bambini sono sottoposti a pressioni intense di vario tipo a cui devono far fronte per necessità. I genitori, in particolare, si trovano di fronte ad un contesto sociale frammentato, la cui complessità non fa che acuire le difficoltà di relazionarsi con l'altro, incrementando incertezza e disorientamento[220]. Le azioni educative, volte al cambiamento e al miglioramento delle persone e della società, non possono prescindere dalla situazione creatasi nell'epoca della postmodernità[221].

L'autore sottolinea che in questa nuova società la funzione educativa assume un'importanza centrale: essa ha, infatti, il compito di formare soggetti dotati di una solida identità, capaci di essere persone autonome, pur trovandosi in situazioni di crisi e di difficoltà, uomini e donne responsabili, in grado di impegnarsi e di rispettare diritti ed obblighi, persone creative, dotate di inventiva ed immaginazione, con una buona autostima ed un'immagine positiva di sé. L'atto educativo, da sempre in tensione fra l'umanizzazione e la socializzazione della persona, tra l'emancipazione dell'individualità dell'uomo e la sua integrazione nella società, deve ora confrontarsi con la dimensione della complessità e mirare alla promozione del "soggetto-attore", interprete attivo del proprio ruolo sociale, e del "soggetto-autore", creatore autonomo della propria realtà[222].

Alla fine del secolo scorso, quando stavano per delinearsi le dimensioni della complessità che avrebbe caratterizzato la società del nuovo millennio, nel rapporto all'UNESCO della Commissione internazionale sull'educazione per il XXI secolo[223], di Jacques Delors, l'educazione viene definita "utopia necessaria". Il documento è un'attenta disamina sui problemi del mondo contemporaneo e individua le questioni centrali con cui l'educazione deve necessariamente confrontarsi: la globalizzazione, la diffusione delle informazioni, l'accelerazione dei tempi di vita, le nuove conoscenze, la tecnologia, l'attenzione forte alla produzione e allo sviluppo centrato sulla crescita materiale. Anche Carla Xodo sottolinea

---

[219] Pourtois J. P., Desmet H., *L'educazione postmoderna*, Tirrenia (Pisa), Edizioni del Cerro, 2006, pp. 13-17.

[220] Simeone D., *L'esperienza delle scuole per genitori*, in Pati L. (a cura di), *Educare alla genitorialità tra differenze di* genere *e di generazioni*, Brescia, Editrice La Scuola, 2005, p. 170.

[221] Pourtois J. P., Desmet H., *L'educazione postmoderna*, op. cit., p. 17.

[222] Ibidem.

[223] Delors J., *L'educazione: l'utopia necessaria*, in Delors J., *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della* Commissione *Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*, Armando, Roma 1997.

che numerose sono le tensioni generate dagli aspetti menzionati che l'educazione è chiamata ad allentare e a superare: tra il locale e il globale, tra l'individuale e l'universale, tra la tradizione e la modernità, tra il duraturo e l'effimero, tra l'uguaglianza e la competizione, tra la capacità umana di acquisire nuove conoscenze e l'espansione straordinaria di queste ultime, tra lo spirituale e il materiale[224]. Il compito dell'educazione è quello di guidare il soggetto verso l'autonomia, ma essa dipende dalle risorse e dai poteri di ognuno, a loro volta determinati dal contesto sociale di riferimento. Per questo, la pedagogia e l'educazione non possono prescindere dalle istanze sociali dell'epoca contemporanea ed elaborare e superare la crisi significa offrire opportunità di cambiamento, di trasformazione dello *status quo* verso un orizzonte utopico.

La pedagogia postmoderna si propone di tenere in egual considerazione la personalità individuale e le emozioni dei soggetti, così come le relazioni sociali in cui essi sono inseriti, punta a valorizzare la persona e mira a metterla in condizioni di vivere con consapevolezza, autonomia e responsabilità all'interno del proprio contesto socio-culturale[225]. Gli interventi che rientrano nell'educazione alla lettura e nell'educazione della famiglia sono tesi a promuovere la capacità di autodeterminazione delle persone, mettendole in condizione di scegliere liberamente le occasioni educative e di vita, come ad esempio la condivisione della lettura fra genitore e figlio nell'ambito familiare, come momento di crescita individuale e sociale.

Il fine pedagogico, nel contesto particolare dell'educazione alla lettura, diviene quello di formare un "lettore per tutta la vita": ogni persona è un possibile lettore e, quindi, chiunque può essere coinvolto in un progetto di educazione alla lettura. La funzione dell'educazione è quella di apportare gli strumenti e gli interventi per approdare al fine utopico e, quindi, di predisporre le condizioni affinché si crei e si sviluppi il lettore per sempre. In tal senso, l'utopia non è un'illusione, bensì un'idea regolativa, il principio di ogni educazione che spinge ad oltrepassare la situazione contingente, spesso critica, per tendere ad una condizione migliore realizzabile nel futuro. Gli interventi più efficaci sono quelli che fanno perno sulle emozioni della lettura, che stimolano, dunque, il coinvolgimento pieno dell'educando e che vengono proposti precocemente, nella primissima infanzia, all'interno del nucleo educativo di base: la famiglia.

A questo punto, l'ulteriore quesito da porsi è: quale tipo di approccio educativo bisogna offrire alle famiglie per guidarle in un itinerario di crescita che concerna in special modo le competenze specifiche e le buone prassi di promozione della lettura rivolta ai bambini fin dalla nascita?

---

[224] Xodo Cegolon C., *Lezioni di pedagogia*, Padova, Cleup, 1999, pp. 143-147.

[225] Catarsi E., *Educazione familiare e pedagogia della famiglia: quali prospettive?*, op. cit., p. 21.

6.2 L'ipotesi di ricerca

Nel precedente capitolo sono stati presentati alcuni progetti nazionali di educazione precoce alla lettura, fra i quali l'italiano "Nati per Leggere", descrivendo anche le principali azioni attraverso le quali essi concretizzano la finalità di sostenere la genitorialità mediante la diffusione del messaggio relativo all'importanza della lettura nelle cure primarie e la sensibilizzazione dei genitori rispetto alle modalità e agli strumenti per rendere concreta tale pratica nelle abitudini familiari. L'obiettivo di tali progetti è quello di raggiungere tutte le famiglie, di proporre degli interventi verso la comunità di riferimento nella sua interezza. Il suggerimento del pediatra a leggere, il dono del libro, la consegna di materiale informativo sui benefici e sulle modalità di lettura ad alta voce, l'invio in biblioteca da parte del pediatra, l'accoglienza da parte del bibliotecario in spazi adeguati e ricchi di materiale librario consono all'età del bambino, il corso di lettura ad alta voce, la lettura animata, il festival sui libri e sulla lettura ecc. costituiscono singole azioni volte a raggiungere la totalità dei genitori con messaggi "semplici" che nel loro insieme formano un intervento educativo complesso.

Avendo analizzato questa compagine di attività mirate, l'ipotesi sostenuta per rispondere alla questione educativa posta all'inizio consiste nell'elaborare e realizzare un'azione nuova, ovvero un percorso educativo-formativo con neogenitori che costituisca un ulteriore intervento di sostegno alla genitorialità, come quelli avanzati dai progetti sopra descritti, ma che si differenzi da questi ultimi nei seguenti aspetti:

- strutturazione più articolata (comprendente una pluralità di azioni inserite in un'ampia progettualità);
- maggiore ricchezza e varietà dei contenuti proposti;
- modalità e strumenti di realizzazione centrati sul coinvolgimento attivo;
- forte attenzione alla valutazione dell'impatto.

Il lavoro svolto nell'ambito del dottorato di ricerca ha avuto lo scopo di delineare un modello teorico-operativo e di verificarne l'efficacia, al fine di poter rispondere con una nuova progettualità al bisogno di sostegno alla genitorialità, attraverso un percorso formativo approfondito sulla lettura condivisa fra adulto e bambino nel contesto delle cure primarie prestate in famiglia.

6.3 Il metodo

Una ricerca che si ponga al servizio della riflessione pedagogica, che è scienza pratica[226] perché riferita alle azioni e alle relazioni educative, deve fare particolare attenzione alle questioni del metodo, proprio per la peculiarità dell'oggetto d'analisi. Nel caso specifico

[226] Xodo Cegolon C., *Capitani di se stessi. L'educazione come costruzione di identità personale*, Brescia, La Scuola 2003; Flores D'Arcais G., *Itinerario pedagogico*, op. cit..

del presente lavoro, l'intenzione è quella di ragionare proprio sui modi e sugli strumenti di intervento formativo con le famiglie nel contesto dell'educazione alla lettura. L'interrogazione metodologica è stata centrale: quale metodo seguire per qualificare con il termine di ricerca la sperimentazione di un'azione di formazione con i genitori? Come sostiene Laura Formenti, le difficoltà nello studio della famiglia sono di ordine sia epistemologico sia metodologico: la famiglia è un oggetto di studio complesso, che necessita di un ripensamento profondo dei metodi di ricerca e degli strumenti d'intervento, partendo dai criteri stessi che conferiscono rigore scientifico, credibilità ed attendibilità ad un percorso di ricerca[227].

La famiglia rimane il contesto primario ed insostituibile per l'educazione delle giovani generazioni: rappresenta il luogo dell'affetto, dell'apprendimento e dell'esperienza in cui il bambino cresce e costruisce la propria identità e le proprie abilità relazionali.
Ricordiamo, innanzitutto, il pensiero di Friedrich Fröbel, educatore, pedagogista, fondatore, nel 1837, del *Kindergarten*, il giardino d'infanzia. Il suo interesse si rivolge particolarmente alle prime età del bambino: questo atteggiamento si basa sull'intima convinzione che i primi anni della vita umana siano assolutamente determinanti per tutto l'ulteriore sviluppo. Secondo Fröbel, compito dei genitori è quello di riconoscere l'importanza di tutti i periodi e le età dei propri figli, nella consapevolezza che il perfezionamento di ogni fase dipende dal completo sviluppo delle precedenti[228]. Il pedagogista afferma: "Poiché dunque l'unico scopo, la sola meta di ogni educazione, insegnamento ed istruzione, che ci si presenti e si riveli in modo incontestabile da ogni parte, è la rappresentazione dell'infinito nel finito, dell'eterno nel temporale, del celeste nel terreno, del divino nell'uomo per mezzo dell'uomo, [...] è necessario, partendo da questo principio, l'unico vero, che l'uomo sia preso in considerazione e curato fin dal primo momento della sua apparizione sulla terra"[229]. Egli aggiunge, inoltre, che i genitori devono "considerarsi come protettori, custodi e curatori di un dono divino; rendersi edotti della vocazione e della destinazione dell'uomo; conoscere la via ed i mezzi con cui egli adempirà la sua vocazione e raggiungerà il suo fine"[230]. Dalle parole di Fröbel si evince chiaramente che è importante che il genitore sia consapevole delle sue funzioni e sappia guidare con responsabilità il nuovo nato verso la sua piena realizzazione.
Anche il pedagogista Johann Heinrich Pestalozzi, vissuto fra Settecento e Ottocento, riconosceva nella famiglia, o meglio nella madre, il soggetto educativo per eccellenza.

[227] Formenti L., *Pedagogia della famiglia*, op. cit., p. 11.
[228] Flores D'Arcais G., *Friedrich Fröbel: la pedagogia, l'educazione*, in Fröbel F., *L'educazione dell'uomo*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1993, pp. VII-LII.
[229] Fröbel F., *L'educazione dell'uomo*, op. cit., p. 15.
[230] Ivi, p. 17.

Secondo l'autore, l'educazione ha inizio fin dalla culla e si pone lo scopo di sviluppare tutte le facoltà del nuovo nato: il miglioramento della persona dipende in maniera indissolubile dalle cure che gli vengono prestate nella primissima infanzia. Merito di Pestalozzi è proprio quello di aver rivolto una forte attenzione alla condizione dei neonati e all'educazione dell'adulto che si prende cura del bambino fin da piccolo: l'autore sottolinea che le madri, per esercitare il loro ruolo, hanno bisogno di quello che lui definisce "amore pensoso"[231]. Traslato ai giorni nostri, l'"amore pensoso" rappresenta la forza del sentimento genitoriale che cresce e si arricchisce grazie alla riflessione: tale inclinazione affettiva regolata dalla ragione può "togliere l'educazione della nostra specie dalle mani della natura cieca e inconscia per porla nelle mani di quelle forze migliori che l'esperienza dei millenni ci ha insegnato a trarre dalle eterne leggi di lei"[232].

Anche Maria Montessori, rivoluzionaria nel suo modo di intendere il bambino e la sua educazione, parla di un genitore che sia "a misura di bambino": secondo l'autrice i genitori vivono il paradosso fra la consapevolezza dell'importanza fondamentale del loro ruolo e delle loro azioni educative e la completa assenza di preparazione al difficile compito che sono chiamati a svolgere[233]. La Montessori rimarca la funzione della pedagogia nell'opera di formazione dei genitori: "l'educazione moderna, che osserva il bambino assai prima di arrischiarsi a volerlo educare, deve finalmente penetrare anche nella famiglia e crearvi, oltre che un nuovo bambino, nuovi padri e nuove madri"[234].

In tempi più vicini a noi, Bruno Bettelheim sottolinea l'importanza dell'educazione dei genitori, ricordando però che essa non mira a dare alla coppia parentale un "ricettario educativo" per la soluzione di tutte le esigenze familiari[235], bensì ad essere madri e padri "quasi perfetti" o meglio perfettibili, cioè costantemente impegnati a ricoprire il loro ruolo con responsabilità e consapevolezza.

Riconoscere il ruolo educativo principe alla famiglia si lega con l'impegno coerente della società ad offrirle sostegno affinché essa svolga al meglio il proprio compito. Le coppie sentono sempre di più l'esigenza di una formazione che qualifichi il loro ruolo educativo e le aiuti nel percorso di acquisizione di conoscenze e pratiche utili a svolgere la funzione parentale, perché sono consapevoli che le nozioni e le abilità connesse alla relazione di coppia e ai compiti genitoriali non possano essere improvvisate, bensì siano basate su un'intenzionalità consapevole[236].

Parlare di sostegno ai genitori significa trattare di esperienze collocate nell'ambito

[231] Mariani A. M., Zonca P., *La formazione dei genitori. Una necessità e un'utopia*, Milano, Edizioni Unicopli, 2006, pp. 103-113.
[232] Pestalozzi J. H., *Come Gertrude istruisce i suoi figli*, Firenze, La Nuova Italia, 1933, p. 182.
[233] Mariani A. M., Zonca P., *La formazione dei genitori. Una necessità e un'utopia*, op. cit., pp. 122-128.
[234] Montessori M., *Il bambino in famiglia*, Milano, Garzanti, 2000, p. 91.
[235] Bettelheim B., *Un genitore quasi perfetto*, Milano, Feltrinelli, 1998, p. 17.
[236] Simeone D., *L'esperienza delle scuole per genitori*, op. cit., p. 171.

dell'educazione degli adulti, e per questo progettate e compiute facendo riferimento ad alcuni criteri elaborati nell'ambito di tale disciplina. A tal proposito, si richiama la presentazione, schematica ma esauriente, di tali fattori riportata da Domenico Simeone nell'articolo citato[237]. L'autore individua alcuni principi di massima che possono guidare le iniziative di formazione degli adulti, in particolare rivolte ai genitori. Innanzitutto il concetto di apprendimento come ricerca attiva: si tratta di un modello di apprendimento che dà rilievo al coinvolgimento attivo dei partecipanti, all'interno di un processo che sia di ricerca e di costruzione della conoscenza e della realtà. Tale apprendimento va, inoltre, centrato sui bisogni dei genitori: le iniziative per le famiglie hanno origine dalle loro esigenze formative che nascono nel contesto della quotidianità e della consuetudine. Negli interventi di educazione con gli adulti, è fondamentale la centralità dell'esperienza: la risorsa principale per l'apprendimento degli adulti è rappresentata dall'esperienza concreta e il percorso di formazione viene vissuto come tale. Ciò che spinge i soggetti adulti a lasciarsi coinvolgere in simili percorsi è la motivazione interna ad apprendere: le principali motivazioni che spingono gli adulti ad essere coinvolti attivamente in percorsi di formazione derivano da istanze interne (concezione di sé, autostima, progetti personali di vita) ed è bene far perno su quelle. La figura del formatore deve rappresentare quella di un facilitatore della comunicazione e dell'apprendimento: il protagonista dei processi di formazione deve rimanere il genitore; il conduttore dei gruppi funge da mediatore educativo ed il suo compito è quello di facilitare le dinamiche relazionali e di creare le condizioni affinché avvenga il cambiamento di pensieri, attitudini e comportamenti verso il quale l'intervento è diretto. Infatti, lo scopo principale da perseguire è la promozione dell'autonomia: lungi dal voler instaurare un rapporto di dipendenza dei genitori dal formatore, il fine ultimo rimane quello di accrescere l'autonomia della famiglia, promuovendo l'*empowerment* delle competenze parentali, che permettono di attivare le risorse necessarie ad affrontare autonomamente le diverse istanze educative che caratterizzano la quotidianità familiare.

Come sostengono Van Crombrugge e Vandemeulebroecke "La formazione dei genitori deve essere un dialogo, in cui domande individuali diventano quesiti comuni [...]. In una tale *discussione significante* si compie la formazione"[238].

Il percorso educativo-formativo elaborato nel progetto di ricerca pedagogica qui presentato si basa su un'idea di formazione che favorisce l'apprendimento di conoscenze e l'emersione di competenze attraverso l'esperienza pratica e la riflessione su di essa: l'obiettivo è il cambiamento individuale e di gruppo e la stimolazione degli ambiti cognitivo, emozionale e comportamentale. In tal senso si è voluto caratterizzare il

[237] Ivi, pp. 177-181.

[238] Van Crombrugge H., Vandemeulebroecke L., *Verso una nuova concezione della formazione dei genitori*, in "Pedagogia e Vita", 1994, p. 19; il corsivo è di chi scrive.

processo educativo-formativo con i genitori con il temine "percorso", e non "corso": esso vuole rappresentare un cammino di crescita da far insieme agli altri, che richiede il coinvolgimento attivo dei partecipanti per l'acquisizione di quelle nuove abilità necessarie al cambiamento, quest'ultimo inteso come possibilità di mettere in discussione gli schemi di pensiero e di comportamento precedenti per permettere l'inserimento di nuovi modelli, più adeguati ed efficaci al ruolo da ricoprire. Secondo le definizioni di alcuni autori, il termine formazione si rifà al concetto di processo di cambiamento attivo, nello specifico, ad un intervento che agisce sulla "forma" modificandola attraverso l'"azione"[239].

"Il lavoro con le famiglie è [...] primariamente un incontro, una relazione, un processo interattivo umano (tra soggetti, tra soggetti e istituzioni), dal quale scaturisce il cambiamento non come effetto prevedibile e pianificabile, ma come esito di un percorso comune e negoziale, spesso non facile"[240].

La formazione degli adulti, e dei genitori in particolare, si connota come "ricerca", in quanto è un'indagine dei modi mediante i quali il soggetto sperimenta e rivisita la propria vita personale secondo una riflessione che interpreta le azioni[241].

Veniamo ora ad approfondire la questione del metodo utilizzato: si precisa che i discorsi che seguono faranno riferimento, prevalentemente, al contributo della *Metodologia della ricerca pedagogica* di Massimo Baldacci[242] e al pensiero di Jean-Pierre Pourtois relativo alla ricerca-azione con le famiglie.

Il presente progetto intende qualificarsi come una ricerca pedagogica di tipo empirico: l'oggetto di una simile investigazione si identifica con i contenuti dell'esperienza educativa e utilizza un metodo fondato sulla giustificazione degli assunti che sono proposti come formulazione di ipotesi poggiate su una base concreta – empirica appunto –, su dati riguardanti fatti, fenomeni ed eventi relativi all'esperienza educativa. Per chiarire, la ricerca empirica appare caratterizzata da una sorta di controllabilità delle teorie congetturate, attraverso la prassi educativa: il criterio della controllabilità empirica riguarda l'efficacia di modalità organizzative delle attività formative, di metodi e di strumenti educativi, ossia la questione della loro coerenza e rispondenza agli obiettivi prefissati e ai risultati desiderati. Le interrogazioni classiche attinenti alla ricerca empirica

[239] Mauri A., Tinti C., *Formare alla comunicazione. Percorsi di gruppo per lo sviluppo di relazioni efficaci nelle professioni educative, sociali e sanitarie*, Trento, Erickson 2002, p. 19. Si vedano a proposito: Goguelin P., *La formazione animazione. Strategie, tecniche e modelli*, Torino, ISEDI, 1991; Bruscaglioni M., *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*, Milano, Franco Angeli, 1997; Quaglino G. P., Carozzi G. P., *Il processo di formazione. Dall'analisi dei bisogni alla valutazione dei risultati*, Milano, Franco Angeli, 1998.

[240] Formenti L., *Pedagogia della famiglia*, op. cit., p. 13.

[241] Castiglioni M., *La ricerca in educazione degli adulti. L'approccio autobiografico*, Milano, Edizioni Unicopli, 2002, p. 61.

[242] Baldacci M., *Metodologia della ricerca pedagogica. L'indagine empirica in educazione*, Milano, Bruno Mondadori, 2001.

sono, per esempio: quale metodo è valido per raggiungere il dato obiettivo? Che risultati produce tale metodo educativo? Quale fra i due metodi è più efficace? Quale differenza c'è fra i risultati ottenuti con i due diversi metodi? In estrema sintesi, una ricerca empirica in ambito pedagogico ricava gli oggetti da indagare direttamente dalla pratica educativa ed utilizza un metodo empirico, appunto, in quanto rivolto a giustificare le formulazioni assertive prodotte sulla base di dati ricavati dall'esperienza concreta[243].

Il tipo di ricerca empirica qui rappresentato, secondo le distinzioni operate da Baldacci, rientra nella ricerca orientata alle decisioni. Premettendo che, per natura, qualsiasi ricerca deve proporsi anche finalità di tipo conoscitivo, ovvero un'indagine meramente diretta ad una decisione contingente non rappresenta una ricerca, ma solo una presa di decisioni. In parallelo, è bene che una ricerca abbia sempre delle potenziali ricadute pratiche e che le conoscenze che da essa derivano diventino parte integrante di un processo decisionale. La ricerca orientata alle decisioni è indirizzata a trovare le soluzioni di un problema socio-educativo e riguarda nello specifico le scelte e le decisioni educative da intraprendere in una situazione concreta: essa si configura come "dispositivo di *trasformazione* delle situazioni formative"[244].

In tale contesto, il pedagogista individua il campo della ricerca operativa (quantitativa) e quello della ricerca-azione (qualitativa)[245]. Baldacci scrive che la prima mira principalmente ad occuparsi di problemi circoscritti, usando tecniche di tipo quantitativo e adottando un atteggiamento epistemico volto a definire leggi e principi generali e generalizzabili (approccio nomotetico) e a mantenere una distanza fra il ricercatore e l'oggetto di indagine. La ricerca-azione (R-A), invece, comporta un approccio più orientato alla dimensione idiografica (che mira alla comprensione di eventi particolari ed irripetibili), fa ricorso ad una compagine più articolata di tecniche (qualitative ed anche quantitative), e il ricercatore adotta un atteggiamento partecipante[246]. Il termine "ricerca qualitativa" è riferito ad un gruppo di metodi che si concentrano sull'analisi della natura delle esperienze educative calate in contesti specifici, analisi utilizzata per progettare cambiamenti significativi[247]. La categoria della qualità si riferisce alla comprensione dell'esperienza educativa concreta, alla promozione di un mutamento significativo e alla centralità della soggettività dei protagonisti della ricerca (il ricercatore e gli altri soggetti coinvolti)[248].

Riferendoci a Paolo Sorzio, "la ricerca qualitativa è un processo inferenziale complesso

[243] Ivi, pp. 30-33.
[244] Ivi, p. 41; corsivo nel testo.
[245] Ivi, pp. 17 e 40-41.
[246] Ivi, p. 41.
[247] Sorzio P., *Struttura e processi nella ricerca qualitativa in educazione*, Padova, Cleup, 2002, p. 15.
[248] Baldacci M., *Metodologia della ricerca pedagogica. L'indagine empirica in educazione*, op. cit., p. 49.

per lo studio intensivo e approfondito dei processi di partecipazione e di cambiamento personale che avvengono in contesti educativi specifici"[249]. In sintesi, le caratteristiche della ricerca qualitativa, dimensioni centrali per la scelta del metodo del presente lavoro, sono individuabili nell'analisi delle esperienze educative nella loro complessità, senza manipolazione intenzionali e controllate del contesto; nella presenza di un quadro teorico esplicito di riferimento, che è oggetto di riflessione e di cambiamento in base ai risultati della ricerca; nell'utilizzo di molteplici strumenti, tendenzialmente non standardizzati; e nello scopo di comprendere e trasformare i dati e i risultati in interventi di cambiamento ed emancipazione[250].

La direzione scelta, dal punto di vista metodologico, per dare una risposta alle questioni pedagogiche oggetto di questo lavoro è stata quella tracciata dal metodo della ricerca-azione. Secondo Pourtois la "R-A costituisce un progetto sociale, rivestito da un progetto scientifico"[251]: essa è sempre connessa ad un problema socio-educativo e alla regolazione di interventi destinati ad affrontare tale questione. In altri termini, la R-A ha come scopo l'efficacia di un progetto elaborato per risolvere uno specifico problema socio-educativo[252]. Nel nostro caso, la finalità era proprio quella di verificare la rispondenza del percorso educativo-formativo con i genitori, strutturato e realizzato per affrontare l'urgenza della condivisione della lettura, come opportunità educativa fondamentale nelle cura primarie dei bambini fin dalla nascita. La R-A è una modalità di ricerca emancipativa che mira alla modificazione di una specifica pratica educativa per promuovere il raggiungimento di significativi obiettivi pedagogici[253].
Molto interessante, a proposito, riportare una citazione che Pourtois fa nel saggio richiamato e le relative riflessioni di Baldacci. Secondo l'autore belga, che riprende il connazionale Fourez, la scienza è parziale, non neutrale, ed ogni ricerca dipende dagli interessi e dai progetti definiti da un soggetto singolo o da un gruppo. Dice, infatti, Fourez: "studiare un problema vuol dire interessarsene e quindi riferirsi a una determinata aspettativa che [...] determina l'oggetto di studio. Tale impostazione mette in crisi la concezione globale della scienza, [che appare] come la ricerca di possibilità di azione, come acquisizione di un potere sul mondo. Ben lungi dall'essere disinteressata, l'attività scientifica è funzionale allo scopo che si persegue e diventa uno dei tanti progetti umani, con tutta la relatività che essi comportano. Non si tratta tanto di comprendere qualcosa,

[249] Sorzio P., *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*, Roma, Carocci editore, 2005, p. 16.
[250] Sorzio P., *Struttura e processi nella ricerca qualitativa in educazione*, op. cit., pp. 16-17.
[251] Pourtois J.P., *La ricerca-azione in pedagogia*, in Becchi E., Vertecchi B., *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Milano, Franco Angeli, 1985, p. 135.
[252] Baldacci M., *Metodologia della ricerca pedagogica. L'indagine empirica in educazione*, op. cit., p. 42.
[253] Sorzio P., *Struttura e processi nella ricerca qualitativa in educazione*, op. cit., pp. 18.

quanto di acquisire un *potere di fare*"[254].

Baldacci affronta attentamente tale affermazione e sostiene che il "potere di fare" fine a se stesso non qualifica una ricerca, o meglio non ha senso cercare di cambiare il mondo senza praticare un'attività riflessiva congiunta. In altri termini, una prassi di trasformazione educativa priva di una parallela interpretazione teorica risulta essere incompleta. Quindi, fra la comprensione e il potere dell'azione bisogna instaurare una relazione di complementarità e reciprocità: la ricerca-azione inquadra il momento dell'interpretazione teoretica dell'esperienza educativa come essenziale per esprimere la necessità della pratica, che è fonte dei problemi da risolvere, delle scelte di azione per affrontarli e dei risultati ottenuti[255]. La riformulazione della frase di Fourez proposta da Baldacci ammette che nella ricerca-azione "non si tratta solo di comprendere qualcosa, ma di comprenderlo in maniera tale da acquisire un potere di fare, in maniera cioè da predisporre le condizioni di una pratica efficace"[256].

Ritornando a Pourtois, egli sostiene che la R-A si trova in costante equilibrio fra il passaggio reciproco dall'analisi all'azione, dal piano della riflessione al piano della pratica[257]. Il progetto di ricerca qui descritto ha puntato, fin dal principio, alla complementarità fra l'interpretazione della realtà, dell'esperienza e delle relazioni educative familiari, nel contesto specifico della promozione della lettura inserita nelle cure primarie, e la stimolazione del cambiamento di pensieri, attitudini e comportamenti attraverso l'emancipazione degli attori coinvolti in un percorso formativo specifico sull'educazione alla lettura condivisa fra genitore e figlio in tenera età.

La ricerca-azione esiste in funzione di un problema socio-educativo concreto, avvertito come rilevante, e ha lo scopo di trovarne la soluzione tramite un intervento di modificazione di una determinata realtà socio-educativa[258]. La nostra questione critica di base era capire il ruolo e le modalità d'azione proprie di una prassi educativa rivolta al cambiamento delle azioni di promozione della lettura nel contesto familiare. Inoltre, la ricerca non si è interessata solo dei risultati formativi ottenuti, ma anche di produrre un cambiamento che coinvolgesse il contesto educativo allargato in modo da adeguarlo ai bisogni degli attori: per questo motivo, è stata attribuita grande attenzione alla creazione della rete educativa in grado di sostenere i genitori nel particolare compito di condivisione precoce della lettura con i propri figli. Pourtois parla di "elaborazione delle transizioni", ovvero afferma che la R-A implica una modificazione che non riguarda solo

[254] Fourez G., *La science partisane*, Gembloux, Duclot, 1974, citato in Pourtois J.P., *La ricerca-azione in pedagogia*, op. cit., p. 135.

[255] Baldacci M., *Metodologia della ricerca pedagogica. L'indagine empirica in educazione*, op. cit., pp. 42-46.

[256] Ivi, p. 46.

[257] Pourtois J.P., *La ricerca-azione in pedagogia*, op. cit., p. 144.

[258] Baldacci M., *Metodologia della ricerca pedagogica. L'indagine empirica in educazione*, op. cit., p. 140.

gli attori della ricerca, ma anche l'ambiente sistemico in cui sono inseriti, proprio in una logica ecologica dello sviluppo[259]. Per questo non basta formare i genitori all'educazione alla lettura in famiglia, ma bisogna essere consapevoli che un intervento simile riguarda anche gli enti, le istituzioni e le persone che sono chiamate ad emancipare le loro pratiche per andare incontro insieme ai bisogni socio-educativi delle famiglie.

Il cuore della R-A sono gli attori coinvolti, il ricercatore e gli altri soggetti; abbiamo già ricordato l'importanza della centralità dei partecipanti e delle loro risorse nei progetti di sostegno alla genitorialità e nei prossimi paragrafi si vedrà come questi principi sono stati declinati nella pratica del percorso educativo-formativo svolto con i genitori. Secondo Pourtois, che si è occupato di ricerca-azione applicata in particolare al campo dell'educazione familiare, la R-A promuove processi di apprendimento basati sull'emersione di potenzialità latenti e orientati verso lo sviluppo di nuove e specifiche conoscenze ed abilità. Gli attori dell'indagine hanno il potere di determinare il corso dell'azione: l'apprendimento porta ad un'emancipazione che permette l'attivazione di nuove capacità di definire piani d'azione, che di conseguenza creano nuove opportunità. L'attore è collocato in un circolo virtuoso di apprendimento che aumenta le sue competenze analitiche e pratiche: "così il cerchio si chiude: dall'azione all'emancipazione e viceversa"[260]. I genitori, attraverso un percorso educativo, diventano protagonisti del miglioramento nella crescita del bambino e della relazione con i propri figli grazie alla condivisione della lettura con loro.

È inevitabile, in un simile approccio, che gli attori siano coinvolti nella ricerca dal punto di vista esistenziale: sia il ricercatore che i soggetti partecipanti portano il contributo della propria soggettività, delle proprie concezioni del mondo e delle questioni affrontate[261]. Una ricerca pedagogica di tipo qualitativo ha il vantaggio di garantire il coinvolgimento emozionale ed intellettuale del ricercatore in un sistema complesso[262], la qual cosa dà rilievo alla componente soggettiva da cui non si può pensare di prescindere in una ricerca che indaghi l'ambito educativo; inoltre, il coinvolgimento esistenziale facilita, non solo per i soggetti coinvolti ma anche il ricercatore, un processo di auto-educazione che promuove la crescita personale e sociale.

Il pedagogista belga sostiene che il ricercatore è direttamente esposto alle numerose interazioni tra lui stesso e l'oggetto di studio; inoltre, egli rappresenta un elemento dinamico della ricerca quando favorisce il confronto reciproco fra i partner del processo[263]. L'atteggiamento proprio del ricercatore nella ricerca-azione è quello di un

[259] Pourtois J.P., *La ricerca-azione in pedagogia*, op. cit., p. 145.
[260] Ibidem.
[261] Baldacci M., *Metodologia della ricerca pedagogica. L'indagine empirica in educazione*, op. cit., p. 140.
[262] Sorzio P., *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*, op. cit., p. 18.
[263] Pourtois J.P., *La ricerca-azione in pedagogia*, op. cit., p. 146.

osservatore interno al sistema. Di seguito, nella presentazione degli elementi del progetto qui descritto, verrà approfondito l'impegno della sottoscritta, in veste di ricercatrice ed educatrice, nella creazione di relazioni in un'ottica di partenariato, nella promozione del confronto partecipe fra genitori e nell'implicazione di se stessa in una rete educativa ampia e complessa, concentrata sul sostegno delle famiglie allo sviluppo di buone prassi di avvicinamento precoce dei bambini alla lettura. Il coinvolgimento soggettivo degli attori nel cambiamento da realizzare e il costante confronto reciproco implicano l'emersione della sfera degli affetti e delle emozioni e ne legittimano la presenza nella ricerca. La R-A azione permette quindi la "riabilitazione dell'affettività" perché "è una posta esistenziale che esige la libertà di espressione degli altri"[264].

Il fine ultimo della presente ricerca di dottorato è quello di verificare l'efficacia dell'azione educativo-formativa realizzata per risolvere la questione pedagogico-educativa relativa all'implementazione delle buone prassi di promozione della lettura in famiglia, volte alla crescita positiva del bambino e, in speciale modo, delle relazioni familiari. "L'efficacia è il concetto centrale della R-A"; le modalità e le strategie di intervento educativo puntano al raggiungimento dell'efficacia e la valutazione del processo e dei suoi risultati ha lo scopo di interpretarne le dimensioni costitutive e di orientare la prassi[265].

Così configurata, la ricerca-azione costituisce un metodo di indagine partecipata, in cui risulta cruciale il coinvolgimento dei protagonisti alla comprensione del problema, ai suoi sviluppi e alla scelta delle azioni educative da elaborare e da realizzare: gli attori del progetto partecipano ad un percorso di apprendimento che deriva dall'esperienza concreta, dalla riflessione su di essa e dal confronto con gli altri. In questo modo, "la R-A si rivela un dispositivo di ricerca-formazione"[266].

Eccoci giunti alla sintesi che inquadra la ricerca-azione come il metodo individuato per strutturare il presente progetto di ricerca pedagogico-educativa: la formazione dei genitori, tesa all'emersione di competenze e all'acquisizione di facoltà specifiche, inerenti all'educazione alla lettura in famiglia, si configura come la ricerca di opportunità educative che sostengano il benessere delle relazioni familiari e la crescita del bambino, soprattutto nelle dimensioni legate all'affettività e alle emozioni, e la risultante della sua efficacia si vede attraverso il "potere" che i genitori esercitano sull'ambiente in cui sono inseriti. A conclusione, scegliamo ancora le parole di Jean-Pierre Pourtois: "il suo scopo [della R-A] non è quindi la scoperta di "verità", ma l'ampliamento di possibilità. In questo, la R-A dipende da un'ecologia intellettuale, costituisce cioè un discorso sulle

[264] Ibidem.
[265] Pourtois J.P., *La ricerca-azione in pedagogia*, op. cit., p. 147.
[266] Baldacci M., *Metodologia della ricerca pedagogica. L'indagine empirica in educazione*, op. cit., p. 146.

relazioni possibili ed effettive tra attori e il loro ambiente"[267].

6.4 "Leggere è familiare": gli elementi del percorso educativo-formativo

Il vero inizio della passione per la lettura risiede nel piacere intenso delle prime letture infantili, esperienza cruciale e fondamentale per la formazione del futuro lettore. La culla di tale passione ha sede tra le mura domestiche, quando si instaura una relazione emozionalmente coinvolgente con la lettura, veicolata da un rapporto di condivisione con la figura adulta che si prende cura del bambino. Risulta evidente, dunque, la necessità di creare un rapporto di *familiarità* tra il bambino ed il libro, in netto anticipo rispetto all'età in cui il bambino stesso sarà in grado di leggere autonomamente. Il termine utilizzato: familiarità, ha una valenza semantica importante, poiché sta ad indicare la confidenza e la dimestichezza legate ad una lunga ed assidua consuetudine con il libro e la narrazione ed è in rapporto diretto con l'aggettivo *familiare*, che connota contemporaneamente ciò che è noto e conosciuto per lunga abitudine e ciò che concerne ed è riconducibile alla famiglia e ai rapporti che la caratterizzano: per questo motivo l'itinerario di formazione con i genitori ha preso il nome significativo di "Leggere è familiare".

6.4.1 Finalità e obiettivi

Il progetto "Leggere è familiare" ha previsto la realizzazione e la valutazione di un percorso educativo-formativo con genitori per promuovere la familiarizzazione con la lettura fin dai primi mesi di vita del bambino. Esso ha mirato all'evoluzione e al progresso delle attitudini e dei comportamenti rivolti all'educazione alla lettura e alla promozione della lettura nelle cure primarie nell'ottica del sostegno alla genitorialità e alla crescita armonica (affettivo-emozionale e cognitiva) del bambino.

È bene chiarire il motivo per cui si è scelto di definirlo un percorso "educativo-formativo". Esso è educativo in quanto il sostegno alla genitorialità mira alla promozione di nuove opportunità di crescita per la coppia e per il gruppo famiglia nel suo complesso: l'aiuto offerto è orientato a favorire l'evoluzione positiva delle relazioni familiari, nelle dimensioni della comunicazione empatica, del dialogo e della responsabilità, l'emersione e la crescita delle potenzialità educative della famiglia e il percorso verso l'autonomia. Formativo perché intende "dare una forma" specifica, ovvero proporre l'approfondimento di temi educativi e l'impiego di metodologie attive per stimolare l'affioramento e l'emancipazione di determinate competenze e risorse educative della famiglia, nella fattispecie quelle relative alla promozione della condivisione della lettura nelle cure primarie. In tal senso, l'itinerario educativo-formativo desidera favorire processi di cambiamento, che giovano alla modificazione delle modalità di interazione tra genitori e

[267] Pourtois J.P., *La ricerca-azione in pedagogia*, op. cit., p. 151.

figli attraverso l'acquisizione di nuove e specifiche abilità educative e relazionali.
La finalità generale è stata quella di formare i genitori all'educazione alla lettura nei confronti dei loro figli fin dalla nascita; tale finalità generale è declinata nei seguenti obiettivi specifici:

- attivare in famiglia buone prassi di promozione della lettura, dedicate ai figli fin dalla primissima infanzia, e le strategie, i metodi e gli strumenti relativi;
- promuovere nei genitori la presa di coscienza delle loro potenzialità, risorse e competenze nell'ambito dell'educazione alla lettura nel contesto familiare;
- sensibilizzare le famiglie all'importanza e alle conseguenze positive della lettura in famiglia, specialmente nel periodo prescolare;
- favorire lo scambio di esperienze e la crescita delle competenze in modo collaborativo, grazie all'esperienza di gruppo.

6.4.2 I protagonisti

Chiariti gli intenti e i principi che regolano un tipo di intervento di formazione iscritto nell'impegno di sostegno alla genitorialità e dedicato alla promozione della lettura come evento educativo fin dalla prima infanzia, è bene presentare i soggetti protagonisti del progetto, i genitori e i collaboratori, e collocare l'intervento nello spazio e nel tempo.
I destinatari del progetto "Leggere è familiare" sono stati neogenitori (di bambini in età compresa fra 0 e 3 anni) e genitori in attesa di un figlio riuniti in piccolo gruppo, composto al massimo da 20 persone. Si è detto, infatti, dell'importanza del supporto precoce ai genitori, fin dai primi mesi di vita dei loro figli, o anche durante la gestazione, periodo in cui i genitori risultano particolarmente ricettivi verso tutti gli stimoli e i messaggi rivolti a promuovere in loro l'assunzione di conoscenze e comportamenti positivi per il benessere della vita che sta per nascere. Il ruolo dei genitori è essenziale nella prospettiva della prevenzione, perciò vi è la necessità di coinvolgerli in percorsi di informazione-formazione fin dalla nascita del bambino, o ancora prima. Inoltre, abbiamo più volte sottolineato la necessità di garantire sostegno alla genitorialità in seno ad un contesto che stimoli il coinvolgimento attivo delle famiglie, contro una logica di delega o di imposizione di modelli e soluzioni preconfezionate, lontano dall'intenzione di sostituirsi ai genitori e vicino, invece, all'idea di promuoverne l'autonomia educativa all'interno di una compagine socializzante arricchente. Per questo, occorre pensare a nuove modalità di educazione con le famiglie, che superino l'approccio individuale e le tradizionali lezioni frontali o le conferenze – alla base delle Scuole per genitori degli anni Sessanta e Settanta del secolo scorso – in virtù dell'utilizzo di strategie in piccolo gruppo, in cui i genitori abbiamo la possibilità di confrontarsi fra di loro, di interagire, di

raccontarsi e di crescere personalmente grazie all'incontro con l'altro[268].

Quindi è necessario approdare a nuove prassi di intervento: passare dal servizio individuale a quello di gruppo, meglio se composto da pochi elementi, come si è detto; coinvolgere più enti e persone che si dedicano alla promozione del benessere del bambino e della sua famiglia; scegliere luoghi che appartengono alla comunità e che vengono frequentati dai genitori in situazioni di normalità; garantire la presenza di un educatore-animatore del gruppo che funga, come più volte ribadito, da facilitatore della comunicazione e da catalizzatore dell'emersione delle risorse dei partecipanti[269].

Per questi motivi si è scelto di proporre un percorso di formazione in piccolo gruppo, realizzato grazie all'alleanza instaurata fra diversi soggetti della rete educativa locale, svolto all'interno dei nidi d'infanzia e/o delle biblioteche della comunità frequentata dai genitori partecipanti, attraverso il coinvolgimento della ricercatrice, che ha svolto anche il ruolo di educatrice e mediatrice dei processi comunicativi all'interno e all'esterno del gruppo.

Per rendere effettivo il progetto di ricerca, sono stati avviati e sviluppati dei rapporti formali con diversi enti, grazie a delle relazioni già intercorse, a livello istituzionale o personale, fra gli stessi e la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Padova, da una parte, e la dottoranda che scrive, dall'altra. Infatti, per conseguire gli obiettivi della ricerca è stato indispensabile privilegiare l'attività progettuale in rete con le agenzie e i servizi dedicati all'infanzia e alla famiglia, nel tentativo di sostenere e valorizzare le relazioni positive e gli arricchenti legami che si possono creare fra coloro che progettano ed attuano il proprio lavoro in favore del benessere e della crescita armonica dei bambini e delle relazioni familiari.

I partner che hanno collaborato alla realizzazione del lavoro di ricerca sono afferenti a cinque località distribuite nell'area della regione Veneto, ovvero: Bussolengo (in provincia di Verona), Paese (in provincia di Treviso), Schio (in provincia di Vicenza), Thiene (in provincia di Vicenza) e Tribano (in provincia di Padova). Fin dalla pianificazione del progetto è risultata centrale la necessità di coinvolgere, per ogni località di riferimento, più enti e persone che avessero come *mission* la prevenzione, la cura e la promozione del benessere delle famiglie e dei bambini in età prescolare. Nella tabella che segue sono riportati enti e figure professionali che hanno effettivamente giocato un ruolo attivo nella rete di relazioni allacciate per l'attivazione e la realizzazione del progetto "Leggere è familiare".

[268] Catarsi E., *Educazione familiare e pedagogia della famiglia: quali prospettive?*, op. cit., p. 18.
[269] Milani P., *Il sostegno alla genitorialità nel lavoro con le famiglie*, op. cit., p. 51.

Tabella 4: I partner coinvolti nel progetto di ricerca

LOCALITÀ	ENTE	FIGURA PROFESSIONALE
Bussolengo (VR)	Azienda ULSS 22	Dirigente responsabile dei servizi dell'area famiglia
	Nido d'infanzia comunale "Il germoglio"	Coordinatrice ed educatrici professionali
	Servizi socio-educativi dei Comuni di Bussolengo, Pescantina e Sommacampagna	Educatrici professionali
Paese (TV)	Azienda ULSS 9 Treviso	Direttore del servizio igiene e sanità pubblica
	Ufficio servizi sociali comunali	Responsabile del servizio
	Nido d'infanzia comunale	Coordinatrice ed educatrici professionali
	Biblioteca comunale	Bibliotecaria
Schio (VI)	Azienda ULSS 4 Alto vicentino	Responsabile dell'Unità Operativa prevenzione e qualità e un pediatra di famiglia
	Biblioteca Civica "Renato Bortoli"	Direttore e bibliotecari/e della sezione ragazzi
	Servizi educativi-formativi-orientamento del comune	Responsabile del servizio e personale amministrativo
	Nidi d'infanzia comunali "Peter Pan" e "Bambi"	Coordinatrice ed educatrici professionali
Thiene (VI)	Azienda ULSS 4 Alto vicentino	Responsabile dell'Unità Operativa prevenzione e qualità e un pediatra di famiglia
	Biblioteca Civica	Direttore e bibliotecarie della sezione ragazzi
	Ufficio Servizi Sociali del comune	Responsabile del servizio
	Nidi d'infanzia comunali "Arcobaleno" e "Aquilone"	Coordinatrici ed educatrici professionali
Tribano (PD)	Aura Cooperativa Sociale	Presidente e coordinatrice del servizio nidi d'infanzia
	Ufficio Assistente Sociale del comune	Responsabile del servizio
	Nido d'infanzia "Il grillo parlante"	Coordinatrice ed educatrici professionali

La dottoranda ha curato personalmente i contatti e le relazioni con gli enti e le figure professionali coinvolte, attraverso dei colloqui individuali con un referente iniziale, al quale sono state presentate le finalità del progetto ed è stata chiesta la formalizzazione del rapporto, che poi ha svolto la funzione di creare legami con altre strutture e persone

potenzialmente interessate e in grado di fornire collaborazione e risorse per le attività. Si sono svolti, generalmente, altri incontri preparatori con tutti i partner coinvolti in ogni località, i quali si sono occupati, unitamente alla sottoscritta, della promozione del progetto, della proposta di partecipazione ai genitori afferenti ai nidi d'infanzia e ai servizi educativi comunali, della scelta degli spazi dedicati alla formazione, della presentazione del percorso ai destinatari, del monitoraggio e della valutazione del lavoro. La fase in cui è stata creata la rete di collaborazioni è cominciata nel mese di gennaio del 2007 con i primi contatti con i referenti dell'azienda ULLS 4 "Alto vicentino", per le attività che si sarebbero svolte a Thiene, ed è terminata a settembre dello stesso anno con i colloqui con i partner di Schio, passando attraverso i legami allacciati fra marzo ed agosto 2007, nell'ordine, con Paese, Tribano e Bussolengo.

Gli spazi dedicati allo svolgimento del percorso formativo sono stati individuati all'interno della biblioteca pubblica o del nido d'infanzia, come luoghi frequentati dai genitori e dai loro figli e significativi per la finalità del progetto stesso. Nelle diverse località, la scelta di un luogo piuttosto di un altro è stata dettata da esigenze logistiche valutate sulla base della disponibilità di strutture ampie ed accoglienti, dotate di caratteristiche consone al lavoro da effettuare (locali spaziosi, luminosi, forniti di sedie, tavoli e una buona dotazione di libri di letteratura per l'infanzia, stanze e servizi adeguati per l'accoglienza e l'animazione dei bambini). I genitori e i loro bambini sono stati rispettivamente accolti: nel nido d'infanzia "Il germoglio" di Bussolengo, nel nido d'infanzia comunale di Paese, nelle sale della Biblioteca Civica di Schio, presso la sezione ragazzi della Biblioteca Civica di Thiene e all'interno del nido d'infanzia comunale "Il grillo parlante" di Tribano gestito dalla cooperativa Aura.

Figure 7 e 8: Genitori impegnati nelle attività del percorso formativo presso il nido d'infanzia di Tribano (a sinistra) e presso la biblioteca civica di Thiene (a destra).

Per i bambini presenti è stato fornito un servizio di accoglienza e animazione gestito da personale specializzato in locali separati, ma vicini a quelli in cui si sono svolte le attività con i genitori: la scelta è stata dettata dalla volontà di garantire ai partecipanti un luogo riservato, in cui potessero ricavare un momento dedicato a loro stessi, libero, per un tempo breve ma significativo, dagli impegni di cura verso i propri figli e, contemporaneamente, dalla necessità di garantire ai bambini spazi consoni alle loro esigenze nel tempo del distacco dalla figura parentale, ma comunque vicini a quelli dei genitori in caso di bisogno.

Dopo la creazione della rete delle collaborazioni e la designazione degli spazi funzionali alla realizzazione dell'intervento educativo-formativo, ci si è impegnati nella definizione delle modalità attraverso le quali riuscire a raggiungere e coinvolgere i destinatari del progetto. Promuovere la partecipazione delle famiglie ad iniziative di formazione non è cosa semplice: Paola Milani sostiene che sono necessari alcuni criteri imprescindibili per cercare di ottenere una maggior disponibilità dei genitori al coinvolgimento personale in simili interventi[270] e nell'itinerario di ricerca qui presentato è stata determinante l'attenzione rivolta a tali fattori.

Innanzitutto, la consapevolezza dei genitori di un bisogno specifico che può essere soddisfatto attraverso il servizio proposto: la partecipazione al percorso formativo è stata proposta in maniera volontaria, attraverso una preventiva presentazione dell'importanza della lettura ad alta voce per lo sviluppo del bambino e delle relazioni familiari.

Fondamentale, poi, l'invito a partecipare rivolto per contatto diretto, meglio anche attraverso il coinvolgimento di più enti, istituzioni e referenti che possono avere già relazioni con le famiglie: il progetto, di cui si parla, è stato realizzato con cinque gruppi di genitori nelle località e grazie alle collaborazioni sopra menzionate. Tutti gli enti, le istituzioni e le persone coinvolte nella rete hanno rappresentato l'intenzione dell'intera comunità di occuparsi seriamente dei bisogni della famiglia proponendo un intervento educativo complesso, ricavato dall'unione delle risorse di ogni nodo della rete formatasi. Il messaggio e l'invito a partecipare trasmesso “a più voci” ha avuto una più rapida ed efficace risposta da parte delle famiglie che ne hanno colto l'importanza. Inoltre, nei cinque contesti è stato svolto un incontro di presentazione del progetto ai genitori afferenti ai nidi d'infanzia comunali, al quale hanno partecipato insieme tutti i rappresentanti degli enti promotori. Tali referenti, inoltre, in varia misura, sono stati presenti anche durante le attività con i genitori per portare loro messaggi di saluto ed esortazione a nome dell'ente o dell'istituzione di riferimento e comunicare informazioni di promozione dei servizi sanitari e culturali del comune dedicati alle famiglie (questi interventi hanno fortemente rafforzato la motivazione dei partecipanti e il senso di

[270] Ivi, pp. 55-58.

appartenenza ad una comunità che ha a cuore il loro star bene).

Non bisogna dimenticare che l'avvio dell'attività deve avvenire "con" le famiglie, insieme a loro, attraverso un contratto chiaro fra loro e i proponenti: fin dal momento della presentazione del servizio offerto, sono stati chiariti gli obiettivi e le modalità, esplicitando l'invito dei genitori ad un coinvolgimento attivo; inoltre, le strategie e gli strumenti utilizzati hanno sempre puntato a fare in modo che il percorso formativo fosse orientato dal moderatore ma creato e realizzato direttamente dai partecipanti (si veda, nel capitolo successivo, la descrizione delle attività).

È auspicabile, infine, promuovere la partecipazione in coppia alle iniziative, con la garanzia del servizio di animazione per i bambini in spazi adeguati e con la proposta di lavori che tengano conto della dimensione di coppia: una delle prerogative del progetto di ricerca qui descritto è stata quella di tentare di coinvolgere entrambi i genitori e, di conseguenza, la condizione di base è stata quella di fornire un servizio di accoglienza dedicato ai loro bambini, per evitare la situazione canonica secondo la quale uno dei due componenti frequenta le attività, mentre l'altro rimane a casa per occuparsi della cura del bebè. Sono davvero poche le occasioni per le coppie di condividere momenti di crescita insieme ad altri genitori, di confrontarsi al di fuori dell'ambiente casalingo, di scoprire insieme, grazie al confronto con gli altri e alla riflessione congiunta, le potenzialità educative che la propria famiglia possiede. Per questo, diventa assolutamente prioritario cercare di coinvolgere la coppia intera, pur sapendo che questa scelta comporta l'implicazione di maggiori risorse per chi configura e offre il servizio.

È necessario ribadire che la presenza della dottoranda in veste di ricercatrice e promotrice iniziale del progetto è stata costante anche nella fase di proposta di partecipazione ai genitori e durante gli incontri di presentazione, così come nella realizzazione pratica delle attività, con la funzione di "conduttore" dei gruppi, o meglio di figura che facilita le dinamiche di gruppo, incoraggia il coinvolgimento attivo, propone tematiche e compiti. Ricordiamo che l'educatore nell'ambito del sostegno alla famiglia è "un professionista dell'*empowerment*, un catalizzatore di risorse, che attivamente e sistematicamente lavora per identificare, creare, utilizzare le competenze delle famiglie in modo da facilitare il loro impegno nei processi di crescita, senza renderle dipendenti dai professionisti che forniscono loro l'aiuto"[271]. Il ruolo di ricercatore-educatore che ho voluto ricoprire aveva le vesti più che di un esperto di educazione alla lettura, che volesse trasmettere modelli di buone prassi in ambito familiare, piuttosto di un esperto nell'orientare i partecipanti a far emergere le loro proprie competenze e risorse, nel contesto specifico della lettura ad alta voce nelle cure primarie, e nel favorire il confronto e la socializzazione fra le coppie.

[271] Milani P., *Una prospettiva internazionale sull'educazione familiare: ragioni, problemi, linee guida per l'intervento e la progettazione,* op. cit., p. 46.

Infatti, il principio seguito è stato quello di proporre un'attività di educazione dei genitori realizzata attraverso un intervento intenzionalmente strutturato, volto ad aiutare la coppia ad assolvere nel miglior modo possibile i suoi compiti educativi e a far leva sulle sue potenzialità formative, lontano dalla visione della "educazione come pedissequa attuazione d'indicazioni date dagli specialisti"[272]. Nel prossimo paragrafo vengono presentate le dinamiche d'azione attraverso le quali il progetto e il mio ruolo di educatore-formatore hanno preso corpo.

6.4.3 Modalità d'azione e contenuti

Considerati attentamente i protagonisti del progetto, vediamo ora nello specifico di "che cosa" si è costituita e "come" è stata realizzata la prassi che lo ha reso effettivo.

All'interno dei piccoli gruppi, è stata favorita la partecipazione attiva dei genitori, affinché diventassero soggetti attori e autori del percorso di cambiamento e miglioramento dei loro atteggiamenti e comportamenti relativi all'educazione alla lettura in famiglia. I genitori sono portatori di grandi risorse e sono loro i protagonisti che rendono possibile la costruzione di un reale progetto educativo basato sulla cooperazione e sulla promozione delle competenze[273]. Il tentativo è stato quello di privilegiare le attività di promozione delle capacità positive e di arricchimento delle competenze, concentrando l'attenzione sulla normalità, sulla quotidianità e sulle risorse dei partecipanti[274].

Il percorso formativo è stato, infatti, proposto come una sorta di "laboratorio": un contesto socializzante in cui i genitori si mettessero in gioco attraverso l'ascolto reciproco, la stimolazione del formatore, il lavoro di gruppo e le relative considerazioni e valutazioni, la riflessione sulle proprie concezioni e prassi educative.

[272] Pati L., *La politica familiare nella prospettiva dell'educazione*, Brescia, La Scuola, 1995, p. 289.

[273] Milani P., Orlando Cian D., *Nidi e scuole dell'infanzia come luoghi di formazione del genitori*, in "Studium Educationis", n. 2, 2001, p. 506.

[274] Milani P., *Il sostegno alla genitorialità nel lavoro con le famiglie*, op. cit., p. 49.

Figure 9, 10 e 11: Genitori impegnati nelle attività laboratoriali in piccolo gruppo del progetto “Leggere è familiare”.

Le attività sono state articolate e distribuite in tre incontri da un’ora e trenta ciascuno, a cadenza generalmente settimanale, nei quali sono stati privilegiati il lavoro in gruppo e il confronto fra genitori, arricchiti da approfondimenti tematici, proposte bibliografiche e riflessioni specifiche derivanti dai bisogni emergenti dei genitori coinvolti.

Utilizzando metodologie attive nella gestione dei gruppi, è decisivo il momento iniziale, in cui si cura la presentazione dell'iniziativa, così da aiutare chi vi partecipa ad orientarsi e ad avere le informazioni necessarie per sentirsi protagonisti dell'intervento e non semplici fruitori[275]. Per questo, è stata posta molta attenzione all'incontro di presentazione del progetto, nel quale, come già detto, hanno presenziato i rappresentanti degli enti promotori e la dottoranda, che hanno sottolineato l'importanza della pratica della lettura nelle cure primarie e hanno chiarito gli intenti del percorso formativo e della ricerca in

[275] Ivi, p. 57.

cui i partecipanti sarebbero stati coinvolti.

Inoltre, grande importanza è sempre stata attribuita alla fase iniziale di ogni incontro, nel quale bisogna introdurre il tema attraverso una stimolazione efficace e specifica; l'introduzione deve dare ai genitori l'immagine di un formatore competente ed esperto, ma non nel senso impositivo del termine, bensì professionalmente in grado di favorire l'emersione delle conoscenze e delle competenze di chi partecipa[276]. Per ogni appuntamento, è stato predisposto un evento-stimolo, nella fattispecie la lettura ad alta voce di un testo, di una poesia o di un brano tratti da libri per l'infanzia, che favorisse la riflessione sui contenuti del giorno e fungesse da catalizzatore dell'attività di gruppo proposta. Leggere ad alta voce è stato un semplice esempio di dimostrazione di competenza specifica, sia per la scelta del brano sia per le modalità di lettura; è chiaro che un simile approccio è sostanzialmente diverso dall'imporre un modello o dall'elencare una sterile lista di libri o di indicazioni su come si legge ad un bambino ed è, piuttosto, risultato un approccio piacevole che ha permesso ai genitori di entrare in ascolto di sé e degli altri e di individuare nell'esempio offerto degli elementi da riproporre in maniera personalizzata all'interno del proprio e peculiare contesto familiare.

È cruciale creare un'atmosfera serena, rassicurante ed accogliente, che favorisca la riflessione, un agire rilassato e il confronto non giudicante fra i genitori. Il formatore deve essere abile nella gestione di attività in grado di "riscaldare" il clima generale, attraverso, per esempio, giochi di conoscenza, e nell'uso di tecniche di mediazione, che permettano di affrontare tematiche personali e magari delicate, come, per esempio, la formazione di sottogruppi di lavoro, il riferimento a situazioni esterne tramite testi, foto o video, e il racconto autobiografico[277]. Come si vedrà più avanti, nella descrizione dettagliata degli incontri formativi, chi scrive e ha condotto i gruppi ha messo in atto una serie di attività e di tecniche volte appunto a promuovere il benessere del gruppo, il senso di appartenenza, un clima tranquillo in cui i genitori si sentissero liberi di esprimere i loro pensieri e la loro creatività. L'attenzione del conduttore deve essere centrata sull'identificazione con il genitore, sul mantenimento di una distanza ottimale e sulla capacità di intervenire nei momenti opportuni. In questo modo si comunica al genitore uno stile educativo teso a valorizzare e a rendere autonomo l'altro e si pongono le basi affinché le coppie riflettano in maniera autocritica sulle proprie concezioni e prassi educative per la crescita e la qualificazione della relazione con i figli[278].

Non va assolutamente dimenticata l'importanza della flessibilità, ovvero la capacità di calibrare le attività in base al gruppo specifico, cercando di non ingabbiarlo nell'eccessiva strutturazione delle attività. Per questo, ho cercato di ascoltare le aspettative e le esigenze

[276] Ibidem.
[277] Ivi, pp. 57-58.
[278] Catarsi E., *I contesti dell'educazione familiare*, op. cit., p. 15.

dei partecipanti e, quando necessario, di equilibrare lo schema prefissato del percorso con l'andamento reale del gruppo, per esempio dedicando più spazio ad un'attività piuttosto che ad un'altra perché risultava più allineata alla sensibilità del gruppo, oppure calcolando dei tempi flessibili per la gestione dei lavori.

Infine, va considerata la necessità dei momenti di *feedback*, sia con i partecipanti sia con persone esterne, per comprendere l'andamento del percorso, le sensazioni dei singoli e del gruppo e per individuare possibili aggiustamenti in itinere[279]. Al termine di ogni incontro è stato favorito un momento di raccoglimento delle impressioni e delle riflessioni dei genitori; inoltre c'è stato un monitoraggio e un confronto continuo, sia con i partner del progetto che con i docenti di riferimento. Oltre a questo, per stimolare la riflessione dei partecipanti sul lavoro svolto insieme e favorire ulteriori riscontri "a freddo", al termine di ogni incontro sono stati consegnati dei materiali di approfondimento sulle tematiche affrontate, curati dalla dottoranda. Alla fine del percorso è stato anche rilasciato un attestato di partecipazione, per valorizzare l'impegno dei genitori e una raccolta sistematizzata del materiale elaborato dai soggetti coinvolti durante tutto l'itinerario di formazione.

I contenuti della formazione, affrontati attraverso attività di gruppo e momenti di riflessione comune, hanno riguardato:

- l'importanza dell'educazione precoce alla lettura per lo sviluppo del benessere della relazione fra genitore e figlio, vissuta come positiva, arricchente e carica specialmente dal punto di vista emozionale ed affettivo;
- le emozioni della lettura nei primi anni di vita;
- il ruolo del genitore e le risorse della famiglia nell'educazione alla lettura;
- la lettura ad alta voce;
- i criteri di scelta dei libri per i piccolissimi: approfondimenti su opere esemplari, testi, illustrazioni, case editrici ed autori;
- l'educazione alla lettura in casa e fuori casa: l'angolo dei libri in casa, il ruolo della biblioteca, della libreria e di altri contesti di promozione della lettura.

Si è cercato di fare in modo che ogni famiglia diventasse in grado di identificare le numerose e diversificate potenzialità – traducibili in semplici ma fondamentali azioni educative – che portano alla creazione e al mantenimento di un ambiente favorevole alla crescita di un bambino amante della lettura e alla creazione dell'abitudine alla condivisione della lettura fra genitore e figlio. Tali risorse e facoltà sono centrate sulla irrinunciabile attività di lettura ad alta voce, che deve diventare una consuetudine piacevole e rassicurante; ma devono declinarsi anche in altre prassi educative altrettanto importanti, che possono riferirsi alle seguenti aree peculiari.

[279] Milani P., *Il sostegno alla genitorialità nel lavoro con le famiglie*, op. cit., p. 58.

Il rapporto positivo adulto-bambino-lettura, che implica:

- la relazione partecipe con il bambino, attraverso la passione per i libri, la lettura dialogica e i racconti di storie;
- la promozione delle dimensioni della lettura più vicine al mondo del bambino: gioco, affettività, piacere, vicinanza e comunicazione con la figura parentale ed educativa di riferimento.

L'attenzione al rapporto fra la lettura e i bisogni del bambino, che significa:

- proporre storie e libri adatti all'età del bambino;
- rispettare i gusti, gli interessi e le scelte di lettura dei figli;
- rileggere le storie;
- promuovere l'approccio alle illustrazioni e l'esperienza estetica ad esse legata.

La relazione con i libri, che si traduce:

- nella promozione del rapporto ludico con l'oggetto libro;
- nel contatto con l'oggetto libro fin dalla primissima infanzia;
- nella promozione dell'autonomia nella scoperta dei libri;
- nella comunicazione dell'importanza dell'oggetto libro come un "contenitore" di storie infinite.

Libri e la lettura inseriti nell'ambiente domestico, ovvero:

- il possesso di libri, e altro materiale a stampa, in casa e il loro uso;
- l'allestimento, nel contesto della casa, di uno spazio adeguato, dedicato ai libri e alla lettura del bambino e con il bambino.

La scoperta dei libri e della lettura fuori dalla casa, che significa:

- sostenere la conoscenza e la frequentazione di biblioteche, librerie e luoghi, o attività/eventi, di promozione della lettura al di fuori dell'ambiente domestico;
- aiutare il bambino coerentemente con le eventuali attività di promozione della lettura avanzate da figure esterne alla famiglia, quali, ad esempio, il pediatra, il bibliotecario, l'educatore del nido o della scuola dell'infanzia e così via.

6.5 La valutazione

Nella R-A lo scopo centrale è rappresentato dall'efficacia dell'azione realizzata per risolvere un dato problema socio-educativo: il presente progetto desiderava infatti verificare l'adeguatezza e la rispondenza del percorso educativo-formativo con i genitori per favorire l'evoluzione e il progresso delle concezioni, delle attitudini e dei comportamenti rivolti all'educazione alla lettura nelle cure primarie nell'ottica del sostegno alla genitorialità e alla crescita armonica (affettivo-emozionale e cognitiva) del bambino.

Il lavoro qualificato con le famiglie pretende che si accolgano in modo tempestivo le loro urgenze, proponendo un intervento adeguato. Tale realtà entra spesso in competizione con le esigenze proprie della valutazione: infatti, la necessità di agire porta a trascurare la raccolta di prove sull'efficacia del progetto in corso d'opera, che rischiano così di non dimostrarsi validi e di non trovare sostegno a lungo termine. È dunque indispensabile coniugare il dovere di andare incontro alle attese delle famiglie e quello di realizzare programmi ed iniziative efficaci ed efficienti[280].

Seguendo il metodo della ricerca-azione, abbiamo visto che il presente lavoro ha preso le mosse da una questione pedagogico-educativa insoddisfacente e dall'individuazione del "problema" da affrontare: l'importanza della promozione precoce della lettura in famiglia e la mancanza di consapevolezza e competenza genitoriale in merito. In relazione a tale realtà è stato formulato un progetto educativo che ha dato luogo ad un percorso formativo con piccoli gruppi di genitori, centrato sulla lettura nella primissima infanzia, che ha generato a sua volta una serie di effetti, previsti o meno, identificati in un cambiamento di intenzioni e pratiche nell'ambito della promozione della lettura in famiglia. Il processo di riflessione tipico della R-A si qualifica come uno studio della coerenza tra il progetto, la questione che esso ha voluto affrontare e le reazioni riscontrate. Pourtois parla di un'azione tesa a "raffinare la conoscenza", ovvero la ricerca della rispondenza degli effetti osservati alle finalità e agli obiettivi iniziali prevede uno o più trattamenti sistematici dei dati, grazie a uno o più dispositivi di raffinamento della conoscenza dei fenomeni"[281]. Ciò significa che la valutazione degli interventi necessita di strumenti di raccolta, analisi ed elaborazione dei dati attraverso procedure sia qualitative sia quantitative, e si pone di produrre un *feedback* che agisca, da un lato, sulla precisazione e/ o ridefinizione delle questioni di partenza e, dall'altro, sulla messa a punto del progetto educativo realizzato[282].

Come si è detto, tuttavia, la valutazione degli interventi di educazione familiare non è semplice, tanto più quando essa mira complessivamente sia al processo sia agli effetti d'azione, poiché è arduo individuare gli indicatori e gli strumenti che ne misurino la portata. Vediamo, dunque, di riflettere sulle scelte operate per stabilire l'utilizzo di determinati criteri e strumenti di verifica per il presente lavoro di ricerca.

Innanzitutto, ricordiamo che il progetto proposto si qualifica come un percorso educativo-formativo rivolto a gruppi di neogenitori e genitori in attesa di un figlio; a tal proposito,

[280] Cusinato M., Panzeri M., *Interventi e valutazione nel lavoro con le famiglie*, Bologna, il Mulino, 2005, p. 103.
[281] Pourtois J.P., *La ricerca-azione in pedagogia*, op. cit., p. 137.
[282] Baldacci M., *Metodologia della ricerca pedagogica. L'indagine empirica in educazione*, op. cit., p. 156.

Paola Milani dà una serie di indicazioni utili per procedere alla realizzazione di simili itinerari[283]. I presupposti di intervento sono stati accuratamente considerati, come già descritto in precedenza, facendo particolare attenzione a:

- puntare sulla consapevolezza dei genitori rispetto alle proprie esigenze formative;
- proporre un'immagine accattivante degli incontri;
- scegliere delle modalità di lavoro attive basate sul coinvolgimento dei membri del gruppo;
- promuovere la fiducia dei genitori nelle proprie competenze e nelle proprie possibilità di essere autori del cambiamento e del miglioramento della situazione familiare;
- lavorare in rete con enti, servizi e persone che si occupano di famiglia e prima infanzia per realizzare un intervento complesso di sostegno alla genitorialità.

Poste queste premesse, i possibili indicatori di valutazione dell'efficacia della formazione riguardano, in generale:

- la costruzione di *partnership*, quindi lo stabilire contatti, l'intessere relazioni durante tutte le fasi del progetto, con i genitori direttamente coinvolti e con altri soggetti che collaborano;
- la nascita di nuove esperienze, gruppi, iniziative in seguito al percorso formativo;
- il livello di soddisfazione dei genitori partecipanti rispetto agli elementi che hanno caratterizzato l'itinerario svolto;
- i numeri relativi alla presenza e alla frequenza dei soggetti ai diversi incontri;
- la valorizzazione del ruolo di protagonista dei genitori nel processo di cambiamento favorito dalle attività formative e del confronto in gruppo;
- cambiamenti positivi nelle idee e nelle prassi dei genitori e nelle relazioni esistenti in seno alla famiglia[284].

Oltre ad aver considerato queste preziose indicazioni inerenti alla formazione con i genitori nel suo complesso, si è fatto riferimento attentamente allo studio di valutazione dell'efficacia dei programmi nazionali ed internazionali di promozione della lettura ad alta voce in famiglia, presentati nel precedente capitolo. Considerato che il progetto di formazione con i genitori descritto in questo lavoro si ispira per finalità e principi a tali programmi, l'analisi dei loro metodi di valutazione dell'efficacia ha condizionato la scelta dei criteri e degli strumenti di verifica che sono stati utilizzati in questa ricerca.

Questi progetti si pongono l'obiettivo di verificare la rispondenza delle iniziative attuate attraverso un monitoraggio periodico delle attività, per capire se le strategie adottate abbiano una ricaduta benefica e di quale portata, oppure se sia il caso di effettuare modifiche o correzioni; inoltre, raccogliere dati significativi sull'impatto positivo delle

[283] Milani P., *Il sostegno alla genitorialità nel lavoro con le famiglie*, op. cit., pp. 61-63.
[284] Ibidem.

iniziative giustifica l'investimento delle risorse e la richiesta di un ulteriore impiego di forze[285].

Due sono i percorsi attraverso i quali "Nati per Leggere" e gli altri progetti di educazione precoce alla lettura hanno pensato di strutturare la verifica della coerenza tra finalità, mezzi ed azioni realizzate:

- dimostrare l'effetto degli interventi di condivisione della lettura a voce alta in famiglia basandosi direttamente sull'esito finale, ovvero lo sviluppo del bambino, principalmente delle sue competenze comunicative e linguistiche e del suo successo scolastico, e il miglioramento delle relazioni genitore-figlio;
- palesare le modifiche avvenute nelle concezioni (visioni) e nelle attitudini (comportamenti) dei genitori nei confronti dell'educazione precoce alla lettura in famiglia grazie alle iniziative che li hanno visti coinvolti, ipotizzando che questo cambiamento abbia un impatto anche sull'esito finale atteso, ovvero il benessere del bambino e delle relazioni familiari.

Il primo tipo di valutazione ha un valore molto significativo, ma comporta anche un grado di complessità maggiore rispetto al secondo, soprattutto in termini di tempo, risorse e dispositivi da utilizzare. Il progetto di ricerca di dottorato qui presentato ha centrato la sua attenzione verso la verifica dei cambiamenti di idee e prassi dei genitori relativamente alla promozione della lettura in famiglia, cercando comunque anche di ricavare dei dati sull'evoluzione della relazione fra genitore e figlio grazie alla pratica attuata. Infatti, abbiamo più volte ribadito il ruolo principe dei genitori nell'educazione del bambino e sono stati ampiamente discussi gli studi che hanno dimostrato che l'attitudine dei genitori verso la lettura ad alta voce in famiglia, fin dalla nascita del bambino, costituisce uno dei fattori associati allo specifico sviluppo dell'*emergent literacy* e, in generale, alla crescita sociale ed intellettuale del bambino e anche all'evoluzione dei legami di attaccamento e delle relazioni familiari nel loro complesso[286]. Vero è che i risultati più interessanti degli interventi di educazione familiare sono riscontrabili a lungo termine, con lo sviluppo dei figli e dei rapporti interni ed esterni alla famiglia; però trovandosi di fronte a determinati tipi di esiti non è così facile e scontato ricondurli alla partecipazione dei genitori a percorsi di formazione, poiché i bambini crescono condizionati da una molteplicità di fattori e variabili che caratterizzano i loro contesti di vita. Appare, dunque, più logico concentrarsi sulla valutazione del processo, riguardante la partecipazione, la frequenza e il gradimento dei soggetti coinvolti, e sulla valutazione degli esiti relativi all'acquisizione di conoscenze e competenze che si dimostrano proattive per il benessere dei figli[287].

[285] Ronfani L., Sila A., Malgaroli G., Causa P., Manetti S., *La promozione della lettura ad alta voce in Italia. Valutazione dell'efficacia del progetto Nati per Leggere*, op. cit., p. 188.
[286] Ibidem.
[287] Catarsi E., *Educazione familiare e pedagogia della famiglia: quali prospettive?*, op. cit., p. 19.

Bisogna quindi chiedersi se il coinvolgimento dei genitori al percorso educativo-formativo sulla lettura nelle cure primarie abbia cambiato i loro atteggiamenti favorendo il miglioramento della qualità di vita della famiglia, in generale, e delle relazioni genitori-figli e dell'atmosfera affettiva, in particolare.

I primi programmi statunitensi che hanno avviato dei processi di valutazione degli interventi realizzati sostengono che la migliore misura dell'attitudine dei genitori alla lettura sia la diretta osservazione in casa, ma che le risposte dei genitori ad un questionario sono il mezzo più conveniente e più praticabile con le risorse a disposizione per monitorare le iniziative. Per questo motivo, la verifica dei cambiamenti prodotti dai progetti di educazione precoce alla lettura in famiglia sull'atteggiamento e sui comportamenti dei genitori è stata compiuta con dei questionari somministrati prima e dopo l'intervento[288].

Il programma "ROR", riferendosi all'intervento del dono del libro da parte del pediatra ai bilanci di salute, negli anni ha applicato diversi modelli valutativi, elaborati da relativi studiosi: le differenze hanno riguardato gli indicatori di verifica dell'attitudine dei genitori alla lettura ad alta voce e le modalità di analisi dei dati raccolti. Si riporta una tabella che riassume gli autori dei questionari utilizzati da "Reach Out and Read" e le loro caratteristiche peculiari (gli indicatori sono espressi tramite i dati da rilevare o le domande del questionario somministrato ai genitori e la valutazione dell'attitudine viene calcolata in base a come vengono considerate le risposte alle domande del questionario)[289].

Tabella 5: Indicatori utilizzati per definire la presenza di attitudine alla lettura nei genitori negli studi nordamericani ("ROR").

AUTORE	**INDICATORI**	**VALUTAZIONE DELL'ATTITUDINE**
BABAR (*Before and After Books and Reading* creato dall'*American Academy of Pediatrics*),	a. Quali sono le tre cose che preferisce fare con (nome del bambino) in questi giorni? b. Che cosa fa per aiutare (nome del bambino) ad addormentarsi la sera? c. C'è qualcosa che fa adesso con (nome del bambino) e che pensa lo/la potrà aiutare ad avere successo quando	Non è chiaro se e come le risposte ai quesiti vengano incrociate

[288] Causa P., Manetti S., *Evidenze degli effetti della promozione della lettura nelle cure primarie*, op. cit., p. 44.

[289] Ronfani L., Sila A., Malgaroli G., Causa P., Manetti S., *La promozione della lettura ad alta voce in Italia. Valutazione dell'efficacia del progetto Nati per Leggere*, op. cit., p. 189.

1998	andrà alla scuola elementare?	
High, 1998	a. Frequenza dell'attività di lettura al bambino (positiva se superiore a 6 giorni alla settimana). b. Lettura come una delle tre attività preferite dal genitore con il bambino (Sì/No) . c. Lettura di un libro da parte del genitore come una delle tre attività preferite dal bambino (Sì/No).	Presente se viene fornita risposta positiva ad almeno una delle tre domande.
Golova, 1999	a. Frequenza dell'attività di lettura al bambino (positiva se uguale o superiore a 3 volte alla settimana). b. Lettura come una delle tre attività preferite dal genitore con il bambino (SI/NO). c. Numero di libri per bambini presenti in casa (positivo se maggiore di 5).	Non viene utilizzato un punteggio, ma valutata la modificazione dei singoli indicatori. Le risposte positive alle domande a. e b. sono considerati i risultati principali.
Sanders, 2000	(Come Golova) a. Frequenza dell'attività di lettura al bambino (positiva se uguale o superiore a 3 volte alla settimana). b. Lettura come una delle tre attività preferite dal genitore con il bambino (SI/NO). c. Numero di libri per bambini presenti in casa (positivo se maggiore di 5).	Non viene utilizzato un punteggio, ma valutata la modificazione dei singoli indicatori. Le risposta positiva alla domanda a. è considerata il risultato principale
Silverstein, 2002	a. Numero di giorni in cui i genitori leggono ai loro figli e numero di sere in cui il genitore utilizza la lettura per addormentarli (positivi se superiori ad una volta alla settimana). b. Lettura come una delle tre attività preferite dal genitore con il bambino (Sì/No). c. Numero di libri per bambini presenti in casa (positivo se maggiore di10).	Non viene utilizzato un punteggio, ma valutata la modificazione dei singoli indicatori.

	d. Lettura di un libro da parte del genitore come una delle tre attività preferite dal bambino.	

Nel contesto italiano, l'attitudine alla lettura nelle cure primarie viene valutata su campioni di genitori prima dell'avvio del progetto e poi in diverse tappe del suo svolgimento, dopo l'esposizione dei soggetti a diversi interventi (suggerimenti del pediatra, consegna di materiale informativo, dono del libro ecc.). Il questionario al quale ha fatto ricorso il progetto "Nati per Leggere" è fortemente ispirato al "BABAR" del programma nordamericano, e mira a raccogliere diverse informazioni inerenti a: abitudini di lettura dei genitori verso i figli, aspetti socio-economici della famiglia ed esposizione del bambino e del nucleo familiare ad iniziative di promozione della lettura e agli interventi di "NPL". I dati raccolti dal questionario permettono di:

- studiare le modifiche dell'attitudine dei genitori alla condivisione della lettura con i figli;
- confrontare le due situazioni, quella precedente e quella successiva agli interventi, per valutare come questi favoriscano l'attitudine alla lettura e l'aumento del numero di libri presenti in casa;
- verificare l'influenza delle variabili anagrafiche e socio-economiche sui fattori caratteristici dell'indagine;
- confrontare le differenze fra i risultati emersi in varie realtà locali.

Un questione critica ha riguardato l'analisi del questionario e le modalità di valutazione dei cambiamenti dell'atteggiamento nei confronti della lettura a voce alta. Considerato che nella bibliografia reperita sul metodo "BABAR" non è stato possibile capire con chiarezza se e in quale modo le risposte ai quesiti posti siano state analizzate per ottenere il dato sull'attitudine dei genitori alla lettura in famiglia, in Italia si è deciso di attribuire la presenza di tale dato in virtù della risposta positiva ad almeno una delle tre domande e della dichiarazione dei genitori di leggere a voce alta al proprio figlio almeno 5 giorni alla settimana. Inoltre, è stata aggiunta una domanda concernente l'interesse del bambino alla lettura ("Quali sono le cose che suo figlio preferisce fare?")[290].

Alla luce di queste considerazioni, il piano di valutazione della coerenza fra gli obiettivi della ricerca e la capacità delle azioni realizzate di raggiungerli si è articolato in:

- una valutazione di processo, che ha analizzato il gruppo di genitori frequentanti, la loro partecipazione e il gradimento e le opinioni dei soggetti coinvolti;
- una valutazione di esito che si è concentrata sullo sviluppo delle competenze dei genitori in merito all'educazione alla lettura nel contesto familiare.

[290] Ivi, 188-189.

La valutazione di processo ha considerato:

- la composizione dei gruppi, analizzando le variabili anagrafiche e socio-economiche e abitudini di lettura dei suoi membri;
- i numeri relativi alla partecipazione e alla frequenza dei genitori agli incontri;
- l'andamento generale degli incontri, con particolare attenzione al coinvolgimento attivo dei frequentanti e al clima creatosi;
- il gradimento dei genitori rispetto al percorso complessivo e ad alcuni suoi aspetti particolari.

Per rilevare questi dati, sono stati necessari diversi strumenti (che si allegano alla fine del presente capitolo), qui di seguito illustrati.

- Il diario della formatrice consiste in un dispositivo destinato all'annotazione di: luogo e data dell'incontro, presenze dei singoli e delle coppie partecipanti e andamento generale dell'incontro. La ricercatrice ha compilato il foglio di raccolta dei dati durante gli incontri, per segnare numeri e nomi delle presenze, e in un momento immediatamente successivo per scrivere i commenti "a caldo" relativi allo svolgimento delle attività di formazione e alle dinamiche di gruppo. A posteriori, ritengo che sarebbe stata opportuna anche la predisposizione di una griglia di osservazione dei comportamenti e delle reazioni dei genitori, per un'analisi più approfondita dell'andamento degli incontri. La raccolta non sistematizzata delle impressioni del conduttore dà rilievo all'attività di osservatore partecipante e alla sua soggettività, però rende più difficile la successiva elaborazione delle riflessioni.
- Il questionario intitolato "Nucleo familiare" è uno strumento strutturato, composto quasi interamente da domande a risposta chiusa, funzionale alla raccolta di informazioni significative sulla composizione del nucleo familiare del genitore coinvolto e sulle caratteristiche socio-anagrafiche dei suoi membri. Esso comprende sei sezioni di indagine che riguardano la famiglia nel suo complesso, la madre, il padre e i figli (fino a tre) di età compresa fra 0 e 3 anni (fino al compimento del quarto anno di età); la ricerca delle informazioni è relativa a: numero di componenti, numero di figli, in totale, e di bimbi fra 0 e 3 anni, in particolare, alcuni dati anagrafici dei genitori e dei figli sotto i tre anni, aspetti riguardanti l'istruzione e la condizione lavorativa di madre e padre e la frequenza dei bambini al nido d'infanzia o ad altri servizi educativi.
- Il questionario sulle abitudini di lettura dei genitori: un dispositivo strutturato con domande a risposta chiusa per sapere se ai genitori piace leggere, che cosa leggono e con che frequenza, quale tipologia di libri prediligono e quali sono le motivazioni che li spingono a leggere libri e, viceversa, le difficoltà che ostacolano questa pratica. Tali informazioni sono utili per una loro comparazione con i dati relativi alle

abitudini di lettura con i figli, raccolti attraverso la valutazione di esito, presentata più avanti.

- Il questionario di gradimento, somministrato alla fine dei tre incontri, volto a indagare il valore del rapporto tra il livello di importanza e quello di soddisfazione attribuiti, attraverso una scala dall'1 al 10, ad undici aree/aspetti caratterizzanti il percorso affrontato: da alcuni elementi logistici/formali degli incontri (sede, orari, numero, durata), ad altri strutturali/sostanziali (contenuti, modalità di svolgimento delle attività, materiale utilizzato durante gli incontri e quello di riflessione consegnato al termine di ogni appuntamento), fino a quelli più significativi legati strettamente alle dimensioni della partecipazione attiva dei genitori (facilitazione al coinvolgimento nelle attività di gruppo, sensazione di appartenenza ad un gruppo, valorizzazione delle competenze dei genitori durante le attività). Inoltre, esso ha raccolto, attraverso una domanda a risposta aperta, le opinioni libere dei partecipanti rispetto a risorse, criticità, rilievi particolari, commenti e suggerimenti sul percorso formativo.
- Infine, è stato previsto un colloquio di verifica con i cinque gruppi di partner che hanno collaborato alla realizzazione del progetto nei diversi contesti, dal quale è emerso un rapporto sull'andamento generale del progetto con la rilevazione di risorse e criticità da parte di tutti i soggetti coinvolti.

Lo scopo di rilevare la coerenza fra il percorso educativo-formativo con i genitori e gli obiettivi del progetto e, quindi, di comprendere se e quali cambiamenti fossero avvenuti nelle concezioni e nelle attitudini dei genitori, rispetto all'educazione precoce alla lettura in famiglia, è stato perseguito attraverso la predisposizione di strumenti per quella che abbiamo definito valutazione di esito. In base alle considerazioni fatte precedentemente sullo studio dell'efficacia dei programmi nazionali ed internazionali di promozione della lettura ad alta voce nelle cure primarie, si è scelto di elaborare uno strumento principale: un questionario strutturato. Tuttavia, poiché l'ambito di ricerca è risultato assai complesso, visto l'intrecciarsi dell'educazione alla lettura con l'educazione familiare, e considerata l'impossibilità di ottenere una "misura" dello sviluppo delle competenze dei genitori in merito alla condivisione precoce della lettura con i figli e di una conseguente crescita del benessere del bambino e delle relazioni familiari, si è deciso di arricchire la valutazione di esito con altri due strumenti semi-strutturati: il "bagaglio" (ricavato da un "gioco psicologico") e un'intervista ad alcuni soggetti.

- Il questionario intitolato "Educazione alla lettura in famiglia" è uno strumento composto quasi interamente da domande a risposta multipla e da alcuni quesiti a risposta libera, suddivisi in nove sezioni che spaziano nell'ambito delle abitudini

familiari di promozione alla lettura con i figli molto piccoli. È articolato in modo tale da raccogliere informazioni in merito alla presenza e al numero di libri in casa, alla frequenza, ai momenti, ai luoghi e alle modalità di lettura condivisa con i bambini, alle motivazioni che favoriscono tale pratica e alle criticità che possono comprometterne la scelta, alla frequentazione di biblioteche e librerie, all'importanza dei criteri di scelta dei libri e alla autopercezione dei genitori della propria competenza rispetto ad essi e, infine, alle attività preferite dai bambini e a quelle predilette da madri e padri con i loro figli. Tale questionario è stato somministrato, in forma sempre identica, ai partecipanti di "Leggere è familiare" in quattro tempi distinti: un tempo T-0, all'inizio del percorso, un tempo T-1, al termine dei tre incontri, un tempo T-2, dopo 3-4 mesi dalla formazione e un tempo T-3, una volta trascorsi 6-7 mesi dall'intervento educativo. Le modalità e gli indicatori individuati per studiare l'emersione e il miglioramento dell'attitudine dei genitori alla lettura nelle cure primarie riguardano: la valutazione dello sviluppo temporale di alcune variabili, attraverso il confronto delle risposte fornite nei diversi tempi del medesimo questionario, le relazioni esistenti fra idee e pratiche dell'educazione alla lettura in famiglia e le dimensioni socio-anagrafiche e le abitudini di lettura personali del gruppo di genitori e, infine, la presenza della lettura fra le tre attività preferite dai figli e dai genitori insieme.

- Il "bagaglio" è uno strumento ottenuto dall'utilizzo di un "gioco psicologico", svolto al termine dei tre incontri di formazione, la cui consegna è stata quella di compilare un foglio con il disegno di una valigia, rispondendo alla domanda "cosa ti porti via dal percorso fatto insieme?", utilizzando la metafora della valigia da riempire. L'analisi compiuta ha riunito in categorie gli aspetti emersi ed ha individuato quelle più frequenti. Lo strumento simbolico del bagaglio è caratterizzato dalle seguenti numerose potenzialità:

favorisce l'auto-osservazione, poiché ogni componente del gruppo, descrivendo gli elementi del percorso che lo hanno arricchito, impara ad osservare il proprio lavoro e la propria partecipazione e a trovare gli aspetti positivi raggiungi che hanno reso ragione all'impegno e alla fatica investiti;

riveste la metafora del contenitore: riempire la propria valigia permette al genitore di scoprire che l'impegno attivo gli ha permesso una crescita personale e osservare il proprio bagaglio pieno rende più visibile l'evoluzione compiuta;

ha la funzione di diario: ogni partecipante, dopo aver valutato gli effetti del cammino fatto, può usare il bagaglio per ricordarne i contenuti sviluppati e le riflessioni personali che sono emerse grazie alle attività compiute (infatti, lo strumento compilato è stato fotocopiato dalla ricercatrice e poi lasciato al genitore);

funziona da *feedback* per il formatore: attraverso la lettura e l'analisi dei bagagli, il conduttore del gruppo può comprendere le reazioni emotive dei partecipanti e verificare se sono stati raggiunti gli obiettivi prefissi[291].

- L'intervista semistrutturata ha coinvolto un numero ristretto di genitori (1 o 2 per ogni gruppo) ed ha svolto la funzione di integrare i dati del questionario attraverso le riflessioni emerse da un breve colloquio fra ricercatore e genitore, basato su un canovaccio, utile a comprendere in modo più approfondito l'impatto del percorso formativo e gli eventuali cambiamenti positivi nelle abitudini di educazione alla lettura in famiglia. L'intervista è stato un modo per incontrare direttamente il genitore e la sua famiglia e per dialogare apertamente, cosa che il questionario non ha permesso di fare. Lo strumento è organizzato secondo due nuclei tematici: il primo concernente il percorso di familiarizzazione del bambino con libri e lettura in famiglia e le riflessioni sul ruolo, sui compiti e sulle responsabilità del genitore in tale esperienza e il secondo riguardante i cambiamenti, le modifiche e gli sviluppi avvenuti nelle idee e nelle pratiche familiari di educazione alla lettura grazie all'itinerario educativo-formativo svolto. L'analisi delle interviste è stata di tipo descrittivo e ha ricercato la complementarità con i risultati dei questionari.

Il lavoro di progettazione della ricerca e dell'esperienza educativa realizzate è stato complesso e articolato per una molteplicità di fattori che hanno riguardato, come si è visto, l'oggetto di riferimento, il metodo utilizzato e le procedure e gli strumenti adeguati. La dinamica del ricercatore partecipante mi ha permesso di entrare in stretta relazione con i partner che hanno sostenuto e collaborato al progetto e, sopratutto, con i suoi peculiari protagonisti: le famiglie. Il percorso elaborato e compiuto ha prodotto un insieme di azioni e riflessioni in cui il coinvolgimento soggettivo ha avuto una parte principale. Ritengo che da questo derivi la complessità dell'analisi dei dati raccolti, ma anche la ricchezza e l'originalità dei risultati che verranno presentati nel prossimo capitolo.

[291] Mauri A., Tinti C., *Formare alla comunicazione. Percorsi di gruppo per lo sviluppo di relazioni efficaci nelle professioni educative, sociali e sanitarie*, op. cit., pp. 46-47.

ALLEGATI

Allegato 1: Diario del formatore

Allegato 2: Questionario “Nucleo familiare”

Allegato 3: Questionario “Abitudini di lettura”

Allegato 4: Questionario di gradimento

Allegato 5: Questionario “Educazione alla lettura in famiglia”

Allegato 6: Intervista – traccia operativa

DIARIO DEL FORMATORE

INCONTRO N. .....
DATA……..
SEDE……...
TOTALE GENITORI……....
N° DI COPPIE …….....
PRESENZE:

COGNOME	NOME

NOTE……
……
……..
.....
.....

QUESTIONARIO "NUCLEO FAMILIARE"

Carissimi genitori, al fine di raccogliere alcuni dati significativi per la ricerca universitaria a cui state partecipando, attraverso questo percorso di formazione, vi chiedo gentilmente di rispondere alle domande di questo semplice questionario, che riguarda la composizione del vostro nucleo familiare.

Desidero specificare che per figlio/a in età compresa fra 0 e 3 anni, si intende fino al giorno precedente il compimento del quarto anno di vita.

Grazie per la vostra disponibilità e per la vostra preziosa collaborazione.

BUON LAVORO!

Sezione A. ***FAMIGLIA E FIGLI***

- Componenti del vostro nucleo familiare (chi vive sotto lo stesso tetto)

□ Mamma
□ Papà
□ Figli
N° di figli □ 1
□ 2
□ 3
□ 4
□ 5
□ >5

□ Se ci sono altri componenti del nucleo familiare, indicare chi:
1.…….
2.……..
3.……..
4.…….
5.…….

- Sesso dei figli in ordine di nascita

1°genito □ M □ F
2°genito □ M □ F
3°genito □ M □ F
4°genito □ M □ F
5°genito □ M □ F
Se più di 5, specificare il n° di figli dal sesto in poi ed il relativo sesso……

- Numero di figli di età compresa fra 0 e 3 anni

□ 1
□ 2
□ 3
□ >3

Sezione B. ***MAMMA***

- Anno di nascita 1 9 |__|__|
- Cittadinanza ……
- Comune e stato di nascita ……..
- Comune e provincia di residenza ……...

- Titolo di studio

□ Laurea o titoli superiori
□ Diploma universitario o laurea breve
□ Diploma di scuola media superiorev
□ Diploma di scuola media inferiore
□ Licenza elementare

- Condizione professionale/non professionale

□ Occupata
□ Disoccupata
□ In cerca di prima occupazione
□ Studentessa
□ Casalinga
□ Altra condizione (ritirata dal lavoro, inabile, ecc), specificare quale……

- Se occupata, posizione nella professione

□ Imprenditrice o libera professionista
□ Altro lavoro autonomo
□ Lavoratrice dipendente: dirigente o direttivo
□ Lavoratrice dipendente: impiegata, insegnante

□ Lavoratrice dipendente: operaia
□ Altro lavoro dipendente (apprendista, lavoro a domicilio, ecc), specificare quale…….

- Se occupata, ramo di attività economica

□ Agricoltura, caccia e pesca.
□ Industria
□ Commercio, pubblici servizi (scuola compresa), alberghi
□ Pubblica amministrazione
□ Altri servizi privati, specificare quali……

- Indicare la specifica professione ……..

- Stato civile

□ Nubile
□ Coniugata
□ Separata
□ Divorziata
□ Vedova

- Se non coniugata, indicare la condizione familiare

□ Convive con partner
□ Vive senza partner con genitore/i o con altri parenti
□ Vive senza partner con altre persone
□ Vive da sola senza partner

- È in attesa di un figlio?

□ Sì (Passare alla domanda n. 16)
□ No (Passare alle domande della Sezione C. PAPÀ)

- Se è in attesa di un figlio, indichi l'ordine di nascita

□ 1°genito
□ 2°genito
□ 3°genito
□ 4°genito
□ 5°genito
□ >5

Sezione C. *PAPÀ*

- Anno di nascita 1 9 |__|__|
- Cittadinanza ……
- Comune e stato di nascita…….
- Comune e provincia di residenza……...

- Titolo di studio

□ Laurea o titoli superiori
□ Diploma universitario o laurea breve
□ Diploma di scuola media superiore
□ Diploma di scuola media inferiore
□ Licenza elementare

- Condizione professionale/non professionale

□ Occupato
□ Disoccupato
□ In cerca di prima occupazione
□ Studente
□ Altra condizione (ritirato dal lavoro, inabile, ecc), specificare quale……

- Se occupato, posizione nella professione

 Imprenditore o libero professionista
 Altro lavoro autonomo
 Lavoratore dipendente: dirigente o direttivo
 Lavoratore dipendente: impiegato, insegnante
 Lavoratore dipendente: operaio
 Altro lavoro dipendente (apprendista, lavoro a domicilio, ecc), specificare quale……..

- Se occupato, ramo di attività economica

 Agricoltura, caccia e pesca.
 Industria
 Commercio, pubblici servizi (scuola compresa), alberghi
 Pubblica amministrazione
 Altri servizi privati, specificare quali……...…

- Indicare la specifica professione ……

- Stato civile

 Celibe
 Coniugato
 Separato
 Divorziato
 Vedovo

- Se non coniugato, indicare la condizione familiare

 Convive con partner
 Vive senza partner con genitore/i o con altri parenti
 Vive senza partner con altre persone
 Vive da solo senza partner

Sezione D. *PRIMO FIGLIO 0-3 ANNI*

- Data di nascita |__|__| |__|__|__|__|
  mese anno
- Sesso

 M
 F

- Ordine di nascita

 1°genito
 2°genito
 3°genito
 4°genito
 5° genito
 >5

- Cittadinanza……
- Comune e stato di nascita…….
- Comune di residenza……..

- Frequenta un asilo nido?

 Sì
 No

- Frequenta, anche solo saltuariamente, un altro servizio dedicato alla prima infanzia?

 Sì, specificare quale……
 No

Sezione E. ***SECONDO FIGLIO 0-3 ANNI***

- Data di nascita |__|__| |__|__|__|__|
  mese anno
- Sesso

□ M
□ F

- Ordine di nascita

□ 1°genito
□ 2°genito
□ 3°genito
□ 4°genito
□ 5° genito
□ >5

- Cittadinanza……
- Comune e stato di nascita…….
- Comune di residenza……

- Frequenta un asilo nido?

□ Sì
□ No

- Frequenta, anche solo saltuariamente, un altro servizio dedicato alla prima infanzia?

□ Sì, specificare quale……
□ No

Sezione F. ***TERZO FIGLIO 0-3 ANNI***

- Data di nascita |__|__| |__|__|__|__|
  mese anno
- Sesso

□ M
□ F

- Ordine di nascita

□ 1°genito
□ 2°genito
□ 3°genito
□ 4°genito
□ 5° genito
□ >5

- Cittadinanza……
- Comune e stato di nascita……
- Comune di residenza……

- Frequenta un asilo nido?

□ Sì
□ No

- Frequenta, anche solo saltuariamente, un altro servizio dedicato alla prima infanzia?

□ Sì, specificare quale……
□ No

QUESTIONARIO "ABITUDINI DI LETTURA"

Carissimo genitore, al fine di raccogliere alcuni dati significativi per la ricerca universitaria a cui sta partecipando, attraverso questo percorso di formazione, le chiedo gentilmente di rispondere alle domande di questo semplice questionario, che riguarda le sue personali abitudini di lettura.
Il questionario è composto interamente da domande a risposta chiusa, perciò la invito a segnare con una crocetta la risposta che più si addice alle sue abitudini (ad alcune domande è possibile fornire più risposte, come indicato al termine del quesito).

Grazie per la sua disponibilità e per la sua preziosa collaborazione.

BUON LAVORO!

1. Le piace leggere?
□ Moltissimo
□ Molto
□ Abbastanza
□ Poco
□ Per niente

2. Che cosa legge prevalentemente? (sono possibili al massimo due risposte)
□ Fumetti
□ Giornali quotidiani
□ Giornali periodici
□ Libri
□ Riviste specializzate di settore

3. Di solito, con quale frequenza legge?
□ Tutti i giorni
□ Più volte a settimana
□ Una volta a settimana
□ Una volta ogni due settimane
□ Una volta al mese
□ Meno di una volta al mese
□ Mai

4. Di solito, con quale frequenza legge libri?
□ Tutti i giorni
□ Più volte a settimana
□ Una volta a settimana
□ Una volta ogni due settimane
□ Una volta al mese
□ Meno di una volta al mese
□ Mai

5. Quali sono le motivazioni prevalenti che possono spingerla a leggere libri? (indicare al massimo due motivazioni prevalenti)
□ Motivi di formazione culturale/completamento degli studi
□ Motivi professionali
□ Passatempo (leggere nel tempo libero)
□ Altro, specificare……..……

6. Quali sono le motivazioni prevalenti che possono trattenerla dal leggere libri? (indicare al massimo tre motivazioni prevalenti)
□ Al giorno d'oggi non serve più leggere
□ Ci vuole troppo tempo, ho bisogno di stimoli più veloci
□ Difficoltà visive
□ I libri costano troppo
□ I libri sono scritti in modo difficile
□ Mancanza di tempo libero
□ Mancanza di un posto tranquillo dove mettermi a leggere
□ Motivi di salute
□ Non ci sono biblioteche vicino a casa
□ Non ci sono librerie o edicole vicino a casa
□ Perché leggere è noioso/non appassionante
□ Preferenza di altre forme di comunicazione (TV, radio, internet, telefono)
□ Preferenza di altri oggetti di lettura (giornali, periodici, riviste specializzate, fumetti)
□ Preferenza di altri svaghi
□ Stanchezza dopo lavoro, studio o faccende domestiche

7. Che tipologia/categoria di libri preferisce leggere? (Sono possibili al massimo cinque risposte)

 Nessuna
 Architettura e urbanistica
 Arte
 Astrologia ed esoterismo
 Bibliografia, biblioteconomia, editoria
 Bricolage
 Classici greci e latini
 Cucina e casa
 Cucito, maglia e ricamo
 Diritto, economia e management
 Fantascienza e fantasy
 Filosofia
 Fumetti (libri a fumetti)
 Geografia, viaggi, guide turistiche
 Gialli, horror, noir
 Giardinaggio, fiori e piante
 Hobby e tempo libero (giochi, modellismo, manualità: decoupage, bigiotteria, candele, pittura ecc.)
 Informatica
 Letteratura: storia e critica
 Libri per ragazzi
 Libri sugli animali (saggistica-divulgazione)
 Linguistica, dizionari, enciclopedie
 Medicina e salute
 Musica, cinema e fotografia
 Narrativa italiana
 Narrativa straniera (tradotta in italiano)
 Narrativa straniera in lingua originale (specificare la lingua prevalente……)
 Pedagogia, educazione, didattica
 Poesia e teatro
 Psicologia
 Religione e spiritualità
 Scienza e tecnica
 Società, politica e comunicazione
 Spettacolo e sport
 Storia
 Umorismo e barzellette
 Altro, specificare……

QUESTIONARIO DI GRADIMENTO

Carissimo genitore, siamo giunti al termine del laboratorio e vorrei porle alcune semplici domande per capire come ha vissuto questa esperienza e qual è il suo grado di soddisfazione in merito ad essa.
Le chiedo gentilmente di indicare in una scala da 1 a 10 (in cui 1 significa "*scarsa*" e 10 significa "*ottima*", come indicato nella tabella sottostante) il valore che esprime l'importanza che lei attribuisce agli aspetti indicati e il suo grado di soddisfazione in merito agli stessi parametri.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
scarsa									ottima

Grazie per la sua disponibilità e la sua preziosa collaborazione,

BUON LAVORO!

IMPORTANZA	ASPETTO	SODDISFAZIONE
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Contenuti del laboratorio	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Modalità di svolgimento delle attività	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Materiale utilizzato per le attività	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Materiale consegnato	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Sede in cui si sono svolte le attività	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Orario del laboratorio	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Durata del laboratorio (n° di incontri)	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Durata di ogni incontro	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Facilitazione al coinvolgimento nelle attività di gruppo	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Sensazione di appartenenza a un gruppo	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10	Valorizzazione delle competenze di ogni genitore all'interno delle attività del laboratorio	1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

Se desidera, mi lasci un commento "caldo": idee, proposte, pensieri, riflessioni, critiche, problemi……
……
……
……

QUESTIONARIO "EDUCAZIONE ALLA LETTURA IN FAMIGLIA" (T-0)

Carissimi genitori, vi chiedo gentilmente di dedicare alcuni minuti del vostro tempo alla compilazione del presente questionario, che intende rilevare **alcune semplici informazioni sulle vostre abitudini familiari di educazione alla lettura rivolte a vostro/a figlio/a di età compresa fra 0 e 3 anni.**

Attraverso il laboratorio di formazione che stiamo svolgendo insieme, siete attivamente coinvolti in un progetto di ricerca universitaria, la quale necessita di una valutazione costante ad intervalli calcolati per rilevarne l'efficacia; per tale motivo vi verrà chiesto di **compilare il seguente questionario quattro volte**:

- all'inizio del laboratorio ("Educazione alla lettura in famiglia" T-0)
- al termine dei tre incontri del percorso formativo ("Educazione alla lettura in famiglia" T-1)
- a distanza di 3 mesi dal percorso formativo ("Educazione alla lettura in famiglia" T-2)
- a distanza di 6-7 mesi dal percorso formativo ("Educazione alla lettura in famiglia" T-3)

La vostra collaborazione è assolutamente preziosa, in quanto cerchiamo di valutare se il laboratorio formativo a cui partecipate possa essere uno strumento significativo ed utile per altri genitori come voi, ai fini di sostenere il vostro importantissimo ruolo di genitori e lo sviluppo armonico dei vostri figli, nell'ambito di un avvicinamento precoce al mondo dei libri e della lettura.
Sarebbe davvero molto significativo, anche ai fini della ricerca che compilaste il questionario in coppia.

ISTRUZIONI PER LA COMPILAZIONE
Il questionario è composto da 23 domande organizzate in nove sezioni (per tematica):
Domande dalla n. 1 alla n. 17:

- prevedono risposte chiuse: segnare con una crocetta la risposta che più si addice alle vostre abitudini (ad alcune domande è possibile fornire più risposte, come indicato al termine del quesito).

Domande n. 18, n. 19, n. 20 e n. 21:

- prevedono risposte chiuse: attribuire un valore all'interno di una scala graduata, come indicato dettagliatamente nei due quesiti.

Domande n. 22 e n. 23:

- prevedono una risposta aperta.

Grazie per la vostra disponibilità e per la vostra preziosa collaborazione.

BUON LAVORO!

Sezione A. *LIBRI IN CASA*

1. Quanti libri per bambini sono presenti nella vostra casa?
□ Nessuno
□ Meno di 10
□ Tra 10 e 20
□ Più di 20. Quanti circa?.....

2.In casa avete allestito un piccolo angolo lettura (scaffale, cuscini, tappeto…) dedicato ai libri e alla lettura per vostro/a figlio/a?
□ Sì
□ No

Sezione B. *QUANTO*

3. Con quale frequenza leggete un libro o una storia insieme a vostro/a figlio/a?
□ Più volte al giorno
□ Una volta al giorno
□ Più volte a settimana
□ Una volta a settimana
□ Una volta ogni due settimane
□ Una volta al mese
□ Meno di una volta al mese
□ Mai

Sezione C. *QUANDO*

4. In quali momenti generalmente voi genitori preferite leggere con vostro/a figlio/a? (Sono possibili più risposte)
□ Al momento del risveglio
□ Durante il bagnetto
□ Durante il gioco
□ Durante i pasti
□ Il pomeriggio prima di dormire
□ In ogni momento in cui vostro/a figlio/a manifesti il desiderio di leggere
□ La sera prima di dormire
□ Altri momenti, specificare quali…….

5. In quali momenti vostro/a figlio/a dimostra la volontà di farsi leggere ad alta voce da voi? (Sono possibili più risposte)
□ Al momento del risveglio
□ Durante il bagnetto
□ Durante il gioco
□ Durante i pasti
□ Il pomeriggio prima di dormire
□ In ogni momento in cui vostro/a figlio/a manifesti il desiderio di leggere
□ La sera prima di dormire
□ Altri momenti, specificare quali…….

Sezione D. *DOVE E COME*

6.In quali luoghi generalmente preferite leggere insieme a vostro/a figlio/a? (Sono possibili più risposte)
□ Bagno
□ Camera da letto del/della bambino/a
□ Camera da letto dei genitori
□ Cucina
□ Giardino, terrazza o altro luogo aperto
□ Salotto
□ Stanza dei giochi
□ Stanza in cui avete allestito un piccolo angolo lettura dedicato ai libri e alla lettura per vostro/a figlio/a (specificare di quale stanza si tratta…….....……..)
□Altro luogo, specificare quale……

7. In quali posizioni generalmente preferite leggere insieme a vostro/a figlio/a? (Sono possibili più risposte)
 Distesi a letto insieme a vostro/a figlio/a
 Seduti con vostro/a figlio/a in braccio a voi
 Vicino alla culla o al letto mentre vostro/a figlio/a è disteso
 Vicino a vostro/a figlio/a mentre è seduto
 Vicino a vostro/a figlio/a mentre compie un'attività (pranzo, bagnetto, gioco)
 Altra posizione, specificare quale……..

Sezione E. *PERCHÉ*
8. Leggete insieme a vostro/a figlio/a prevalentemente per… (sono possibili più risposte):
 Addormentarlo/a
 Calmarlo/a dopo pianto o conflitto
 Fargli/le scoprire il piacere della lettura
 Intrattenerlo/a nei momenti di noia
 Intrattenerlo/a nei momenti di attesa
 Intrattenerlo/a nei momenti/periodi di malattia
 Offrirgli/le un'alternativa alla televisione
 Offrirgli/le un'alternativa al gioco
 Rilassarvi insieme a lui/lei
 Stare insieme, coltivare la relazione genitore-bambino
 Altro, specificare…..……

9. Quali sono le motivazione prevalenti che possono trattenervi dal leggere insieme a vostro/a figlio/a (sono possibili più risposte):
 Non avete libri per bambini
 Non avete tempo
 Non credete che la lettura sia un'attività utile nella prima infanzia
 Non siete abituati a leggere con vostro/a figlio/a
 Preferite raccontare/inventare storie piuttosto che leggere libri
 Qualcun altro (parenti, amici, educatori, babysitter) legge per lui/lei al posto vostro
 Vostro/a figlio/a è troppo piccolo/a
 Vostro/a figlio/a non ama sentir leggere
 Altro, specificare……..

Sezione F. *BIBLIOTECA*
10. Vostro/a figlio/a ha la tessera di una biblioteca?
 Sì (passare alla domanda n. 11)
 No (passare alla domanda n. 12)

11. Se avete risposto Sì alla domanda n. 10, con che modalità vostro/a figlio/a è venuto in possesso della tessera della biblioteca?
 L'avete fatta su suggerimento del personale della biblioteca
 L'avete ricevuta in dono (dalla biblioteca, dal comune, dall'asilo)
 L'avete richiesta voi alla biblioteca
 Altra modalità, specificare quale……

12. Con quale frequenza visitate una biblioteca (o sezione di biblioteca) dedicata ai bambini con vostro/a figlio/a?
 Più di una volta a settimana
 Una volta a settimana
 Una volta ogni due settimane
 Una volta al mese
 Meno di una volta al mese
 Mai

13. Quanti libri per bambini prendete generalmente in prestito dalla biblioteca?
 Più di uno a settimana
 Uno a settimana
 Uno ogni due settimane

 Uno al mese
 Meno di uno al mese
 Nessuno

14. Quale tipo di biblioteca (o sezione di biblioteca) per bambini frequentate insieme a vostro/a figlio/a?
 Nessuna
 Sezione per bambini della biblioteca civica
 Biblioteca del nido
 Biblioteca della ludoteca
 Altra biblioteca, specificare quale……..

Sezione G. *LIBRERIA*

15. Con quale frequenza andate in una libreria (o sezione di libreria) per bambini con vostro/a figlio/a?
 Più di una volta a settimana
 Una volta a settimana
 Una volta ogni due settimane
 Una volta al mese
 Meno di una volta al mese
 Mai

16. Quanti libri per bambini acquistate generalmente per vostro/a figlio/a?
 Due o più libri al mese
 Uno al mese
 Meno di uno al mese
 Nessuno

Sezione H. *SCELTA DEI LIBRI*

17. Pensate di conoscere i criteri per scegliere un buon libro per bambini?
 Assolutamente sì
 Molto
 Abbastanza
Poco
No, per niente

18. Secondo voi, sono importanti le motivazioni che vi possono spingere a scegliere di prendere in prestito o di acquistare un libro per vostro/a figlio/a?
 Assolutamente sì
 Molto
 Abbastanza
 Poco
 No, per niente

19. Di seguito trovate elencate alcune motivazioni che possono spingervi ad acquistare o a prendere in prestito un libro per vostro/a figlio/a. Indicate in una scala da 1 a 10 l'importanza che attribuite alle affermazioni riportate. Il valore degli estremi della scala è riportato di seguito:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Per niente importante									Estremamente importante

- Il libro ha un contenuto istruttivo (insegna qualcosa)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

- Il libro piace a noi genitori

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

- Il libro piace a nostro /a figlio/a

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

- Il libro va di moda

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

- La lettura promuove ed aiuta la crescita di nostro/a figlio/a

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

- La lettura promuove ed aiuta la nostra relazione genitore-figlio/a

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

- Seguiamo il consiglio degli esperti (educatori, bibliotecari, librai)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

- Seguiamo il consiglio di amici/parenti

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

- Altra motivazione, specificare quale……

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

20. Secondo voi, è importante tenere presente alcuni specifici criteri di scelta di un libro da prendere in prestito o da acquistare per vostro/a figlio/a?
□ Assolutamente sì
□ Molto
□ Abbastanza
□ Poco
□ No, per niente

21. Di seguito trovate elencati i principali aspetti da prendere in considerazione nella scelta di un libro per bambini. Indicate in una scala da 1 a 10 l'importanza che attribuite ai seguenti parametri. Il valore degli estremi della scala è riportato di seguito:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Per niente importante									Estremamente importante

- Autore

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

- Casa Editrice

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

- Contenuto del libro (storia)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

- Formato del libro (tipo di copertina, materiale, forma…)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

- Illustrazioni

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

- Prezzo

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

- Altro criterio, specificare quale……...

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Sezione I. *ATTIVITÀ PREFERITE*

22. Quali sono le 3 attività preferite da vostro/a figlio/a, escluse il mangiare e il dormire?
1…….
2…….
3……..

23. Quali sono le 3 attività che VOI preferite svolgere con vostro/a figlio/a?
1……..
2……..
3……..

INTERVISTA – Traccia operativa

PRIMA DELL'INTERVISTA

Predisposizione degli strumenti: registratore, ripasso scaletta
Scelta del luogo adatto
Saluti e ringraziamenti per la disponibilità offerta
Garanzia di anonimato nell'utilizzo dei dati dell'intervista
Richiesta di utilizzare gli strumenti di registrazione

INTERVISTA

Esposizione delle finalità del progetto di ricerca e dell'intervista

La finalità del progetto di ricerca "Leggere è familiare" è promuovere dei cambiamenti nelle idee e nei comportamenti dei genitori rispetto all'educazione alla lettura affinché questa diventi un'esperienza utile ad aiutarvi nel vostro ruolo di genitori: competenze di educazione alla lettura → per sostenere la genitorialità → per migliorare ed arricchire la relazione affettiva con i vostri figli e la crescita armonica dei vostri bambini.
Il tema dell'intervista è l'educazione alla lettura in famiglia e le sue finalità sono:

- *conoscere il percorso di familiarizzazione del bambino con la lettura*
- *capire se e come l'esperienza del percorso formativo svolto insieme ha cambiato le vostre abitudini (idee e pratiche) familiari di educazione alla lettura.*

1° nucleo tematico: il percorso di familiarizzazione del bambino con la lettura in famiglia:

- *Come è avvenuta la familiarizzazione/l'avvicinamento a libri e lettura di vostro figlio e qual è stato il vostro vissuto di genitori in tale esperienza (avevate consapevolezza dell'importanza dell'educazione alla lettura fin dai primi mesi e dei vostri compiti e responsabilità di genitori in tale percorso)?*

2° nucleo tematico: cambiamenti avvenuti nelle abitudini (idee e pratiche) familiari di educazione alla lettura grazie all'itinerario formativo svolto insieme

- *Ora vi farò vedere un'immagine particolare e vi chiedo di dirmi che cosa vi evoca in questo momento.*
- *Secondo voi, cosa vi avrebbe evocato la stessa immagine se ve l'avessi mostrata prima del percorso formativo svolto insieme?*
- *Secondo voi, il percorso formativo svolto sull'esperienza di educazione alla lettura in famiglia è stato significativo? (Ha portato a dei cambiamenti significativi nelle vostre abitudini, idee, comportamenti?Importanza dell'empowerment delle competenze, del lavoro di gruppo, del confronto con gli altri genitori...)*
- *Secondo la vostra esperienza, leggere ha arricchito e arricchisce la vostra relazione genitore-figlio e la crescita armonica dei vostri bambini?*
- *Avete altre considerazioni/riflessioni sull'argomento e sull'esperienza?*

DOPO DELL'INTERVISTA

Ringraziamenti e saluti
Raccolta dei dati "oggettivi": persona/e intervistata/e, durata, luogo, codice famiglia, altre condizioni oggettive
Raccolta dei dati "soggettivi": relazione con la persona intervistata (vicinanza, sguardi, movimenti, elementi di comunicazione non verbale e paraverbale), sentimenti e stati d'animo dell'intervistatore, relazioni tra gli intervistati (se marito e moglie insieme), altre impressioni " a caldo".

CAPITOLO SETTIMO
La crescita della persona, del gruppo e della relazione: i risultati della ricerca

Una volta presentati gli elementi del progetto di ricerca, è il momento di considerare lo studio dei dati raccolti, attraverso le procedure valutative approntate, e giungere alle riflessioni conclusive sul presente lavoro. È bene far presente che tutte le informazioni ricavate dai genitori partecipanti agli interventi formativi sono state inserite ed organizzate in documenti informatizzati, con l'utilizzo di programmi di calcolo e di testo; in un tempo successivo, i dati dei diversi questionari sono stati trattati mediante il software di analisi statistica "SPSS *Statistics Base*" e le sue numerose funzioni, mentre quelli rilevati tramite le interviste strutturate, lo strumento del "bagaglio" e i colloqui di verifica con i partner del progetto sono stati descritti in maniera artigianale per offrire notizie aggiuntive e complementari ai risultati dei questionari.

Prima di tutto, verranno presentati e descritti i gruppi di genitori coinvolti nella ricerca e le attività di formazione che li hanno visti protagonisti.

Dopodiché si affronteranno i risultati principali della valutazione di esito, ovvero quelli che danno evidenza dell'efficacia del percorso educativo realizzato, partendo dalla presentazione di alcuni aspetti che caratterizzano le abitudini di lettura in famiglia e poi trattando l'evoluzione nel tempo di quegli indicatori individuati per rilevare il cambiamento delle attitudini dei genitori rispetto alla familiarizzazione dei propri figli con i libri e la lettura.

Ad integrazione, verrà fornita una sintesi di ciò che si è ricavato dall'utilizzo dello strumento dell'intervista semi-strutturata e di quello che è stato definito il "bagaglio", identificando quali sono state le riflessioni dei genitori sull'esperienza e, in particolare, gli elementi positivi che la maggior parte di loro ritiene di aver conquistato durante l'itinerario di formazione e che hanno così contribuito ad arricchire il loro vissuto personale.

Inoltre, sono state studiate le possibili relazioni esistenti, e quindi gli ipotizzabili condizionamenti, fra le variabili socio-demografiche dei soggetti partecipanti e le loro abitudini personali di lettura, da un lato, e le consuetudini di condivisione della lettura con loro i bambini, dall'altro.

Infine, si propongono i risultati che raffigurano il gradimento dei genitori rispetto alle attività svolte e le riflessioni di verifica sull'andamento del progetto, emerse dai colloqui con i diversi partner organizzativi.

7.1 Descrizione dei gruppi coinvolti e delle attività

Nel presente progetto di ricerca, il raggiungimento delle famiglie e la creazione dei gruppi di genitori con i quali effettuare il percorso formativo è dipeso, come abbiamo

visto, dalla formazione di un'ampia *partnership* con diversi enti e persone delle cinque località descritte, che hanno permesso di contattare le coppie che, per la maggior parte, usufruivano per i loro figli dei servizi d'infanzia gestiti dalle amministrazioni locali di riferimento. Per questo motivo, non è possibile parlare di un campione[292] selezionato di soggetti di ricerca, piuttosto è il caso di descrivere le caratteristiche dei gruppi di persone coinvolte per comprendere chi siano i protagonisti dell'intervento educativo messo in atto. È utile precisare che l'unico criterio di "discriminazione" dei soggetti coinvolti è stato quello di avere un figlio di età compresa fra 0 e 3 anni (che non avesse ancora compiuto il quarto anno d'età al momento dell'iscrizione del genitore al percorso) o di essere in attesa di un bebè: questo perché l'interesse principale della ricerca è stato, come più volte ribadito, quello di sensibilizzare i genitori alla familiarizzazione con la lettura fin dai primi anni di vita del bambino.

Ricordiamo, inoltre, che l'adesione a "Leggere è familiare" è stata volontaria: prima si è promossa l'iniziativa ai genitori afferenti ai nidi d'infanzia[293] e/o ai servizi educativi territoriali per la primissima infanzia attraverso la distribuzione di un volantino (a titolo esemplificativo si riporta il volantino promozionale distribuito a Thiene, allegato 7, in chiusura del presente capitolo), dopodiché è stato proposto un incontro di presentazione, invitando tutti i soggetti che avevano ricevuto il volantino e, infine, ai genitori presenti alla riunione è stato chiesto di manifestare il loro eventuale interesse a partecipare tramite un modulo di adesione. Bisogna aggiungere che, grazie al passaparola, alcuni genitori, "esterni" ai servizi d'infanzia che hanno collaborato, sono venuti a conoscenza dell'attività e hanno chiesto di iscriversi ai gruppi (il numero di questi soggetti è comunque di molto inferiore rispetto a quelli dei genitori afferenti ai nidi e agli altri servizi educativi).

La risposta ricevuta dai genitori è stata diversa a seconda della realtà locale considerata; bisogna anche rilevare che non c'è mai stata una piena concordanza fra le liste di persone aderenti e i reali partecipanti, perché all'ultimo momento alcuni si sono ritirati, altri aggiunti.

In definitiva analisi, i genitori realmente coinvolti sono stati in tutto 86, 25 uomini e 61 donne (grafico 1), raggruppati in cinque insiemi: 13 per Bussolengo, 23 per Paese, 16 per Schio, 22 per Thiene e 12 per Tribano (grafico 2). Questi numeri comprendono i soggetti che sono venuti a contatto con le attività, partecipando ad almeno uno dei tre incontri del

[292] Si definisce "campionamento" l'operazione mediante la quale si estrae da un insieme di unità che costituiscono l'oggetto di studio (la popolazione), un numero ridotto di casi (campione) scelti con criteri tali da consentire la generalizzazione all'intera popolazione dei risultati ottenuti studiando il campione di riferimento (Corbetta P., *La ricerca sociale: metodologia e tecniche*, vol. IV - *L'analisi dei dati*, Bologna, Il Mulino, 2003, p. 14).

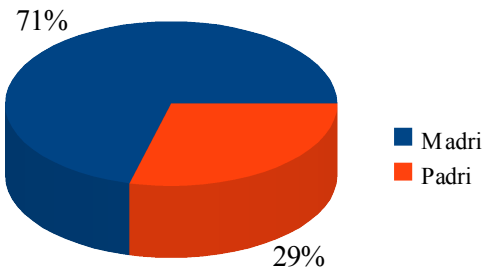
[293] Poiché la promozione tramite volantino è stata effettuata fra maggio ed ottobre del 2007, sono stati coinvolti anche i genitori dei bimbi che in quel periodo avrebbero iscritto i loro figli al primo anno della scuola dell'infanzia, comunque di età inferiore al compimento del 4° anno d'età.

percorso formativo. I nuclei familiari raggiunti tramite il progetto sono stati complessivamente 59, considerando i genitori che hanno frequentato l'itinerario singolarmente o in coppia[294].

La media dei genitori frequentanti per incontro, senza distinzioni per area, è stata di quasi 14 unità (si veda la tabella 6 per il dettaglio); le differenze numeriche nelle cinque aree territoriali potrebbero dipendere da vari fattori: considerato che la promozione dell'iniziativa è stata compiuta in maniera capillare verso i genitori afferenti ai servizi educativi nelle località di riferimento, si ipotizza che tale stacco sia da attribuirsi principalmente alla diversa sensibilità delle coppie alla formazione, in generale, e al tema affrontato, in particolare. Per esempio, a Tribano, la comunità non ha mai promosso interventi di sostegno alla genitorialità, perciò questo tipo di iniziativa è risultata nuova e probabilmente difficile da approcciare per molti genitori; viceversa, a Paese il progetto "Nati per Leggere" è ben radicato, le relazioni fra il nido e la biblioteca pubblica erano già solide e i temi proposti ai genitori sono risultati evidentemente più familiari.

La presenza delle coppie è stata complessivamente buona: infatti, riferendoci a tutto il percorso, la media percentuale delle frequenze indica che i genitori erano insieme nel 49% dei casi, mentre nel restante 51% erano senza il relativo partner (tabella 7). Tuttavia bisogna sottolineare la disomogeneità del rapporto fra genitori singoli e coppie nelle diverse località e far presente che nel 92,5% dei casi i genitori senza il relativo partner erano madri (grafico 3 e tabella 8).

Grafico 1: Percentuali di madri e padri coinvolti nel progetto.



[294] Si considera di essere entrati in contatto con il nucleo familiare attraverso il coinvolgimento o della madre o del padre o di entrambi: indubbiamente la partecipazione in coppia ha una ricaduta diversa all'interno della famiglia, ma anche il coinvolgimento di uno solo dei genitori influisce sulle pratiche complessive del gruppo familiare.

Grafico 2: Numero (in valore assoluto) dei genitori coinvolti, distinto per località.

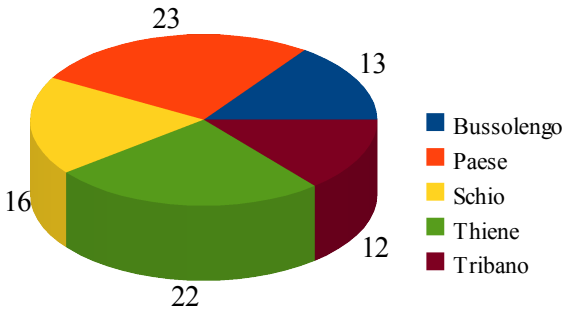


Tabella 6: Numero (in valore assoluto) e media di genitori presenti alla formazione, distinti per località e per appuntamento.

Luogo	**Incontro 1**	**Incontro 2**	**Incontro 3**	**Media/luogo**
Bussolengo	11	11	9	10,3
Paese	20	19	16	18,3
Schio	15	13	12	13,3
Thiene	18	19	14	17,0
Tribano	12	10	9	10,3
Media/incontro	15,2	14,4	12	media totale: 13,9

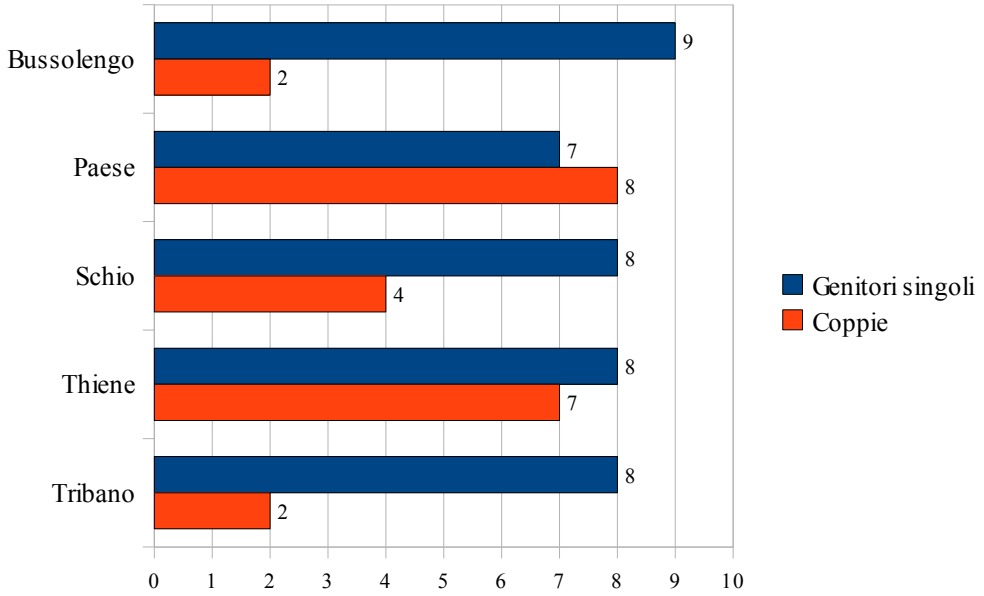
Tabella 7: Percentuali delle coppie e dei singoli partecipanti alla formazione, distinte per incontro.

Frequenze %	**Incontro 1**	**Incontro 2**	**Incontro 3**	**Totale**
Genitori singoli	52,6%	47,2%	53,3%	51,0%
Genitori in coppia	47,4%	52,8%	46,7%	49,0%

Tabella 8: Numero di soggetti coinvolti distinto per luogo e presenza o meno del partner.

Luogo	**Genitori singoli (di cui madri)**	**Coppie**	**Soggetti**
Bussolengo	9 (9)	2	13
Paese	7 (7)	8	23
Schio	8 (7)	4	16
Thiene	8 (7)	7	22
Tribano	8 (7)	2	12
Totale	40 (37)	23	86

Grafico 3: Numero di soggetti coinvolti distinto per luogo e presenza o meno del partner.



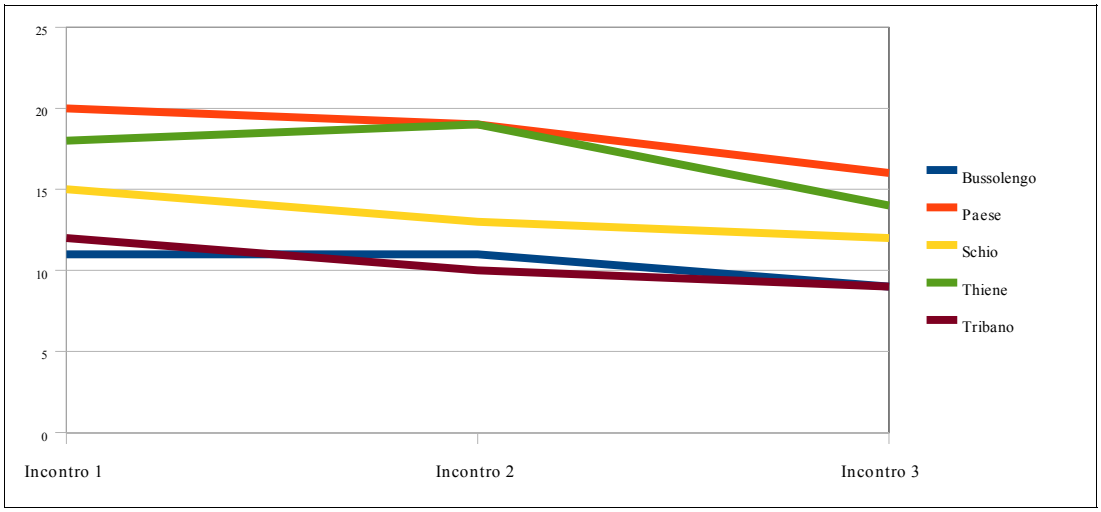
Come emerge dalle tabelle, il numero di genitori frequentanti è andato generalmente calando dall'inizio alla fine del percorso; bisogna inoltre far notare che la presenza dei genitori da soli o in coppia non è stata costante durante l'intero periodo: infatti, nella tabella 9, si riportano le frequenze di chi ha partecipato a tutti e tre gli appuntamenti formativi e di chi, invece, non ha avuto la stessa assiduità. In totale, le persone che hanno dimostrato costanza nella frequenza rappresentano il 60,5% di tutti i genitori raggiunti. I motivi di tale andamento possono essere molteplici e non sempre facili da individuare: impegni personali (a volte i genitori li hanno comunicati per tempo, giustificando l'assenza), problemi di salute sia personali che altrui (specialmente quelli dei bebè, che si ammalano spesso), difficoltà impreviste, scarsa motivazione. Quest'ultima potrebbe essere attribuita al riscontro di una differenza fra le aspettative e l'esperienza effettiva, al calo di interesse rispetto all'inizio e all'impegno richiesto da un percorso di formazione centrato sul coinvolgimento attivo del genitore partecipante. In realtà, si è potuto riscontrare che proprio quest'ultimo fattore ha influito positivamente su alcuni soggetti o coppie, favorendo, prima, la caduta dei meccanismi di difesa che si innescano quando è richiesto di mettersi in gioco in situazioni di gruppo e, poi, un'implicazione personale e soggettiva profonda nel percorso svolto. Tuttavia, è ipotizzabile che il medesimo aspetto abbia condizionato negativamente altri genitori, che hanno preferito evitare di essere coinvolti direttamente, cosa che richiede un investimento di risorse non indifferente.

Tabella 9: Numero dei partecipanti, distinti in soggetti, genitori singoli e coppie, all'intero percorso (3 incontri) o a parte di esso (1 o 2 incontri).

Frequenze v.a.	Soggetti	Genitori singoli	Coppie
3 incontri	52	32	10
2 incontri	19	3	8
1 incontro	15	5	5
Totale	86	40	23

Vediamo, infine, nel grafico 4 la rappresentazione di tale andamento nella partecipazione.

Grafico 4: Andamento delle presenze, distinte per luogo, lungo il corso dell'esperienza.



È utile considerare anche alcuni dati che esprimono la composizione socio-anagrafica dei gruppi oggetto della ricerca. Innanzitutto, l'età media, calcolata in anni, dei genitori è di 35,5 per le madri e di 38,1 per i padri; più della metà delle coppie (58,8%) ha un unico bambino (il 35,3% ne ha due, il 3,9% tre e il restante 2% quattro), ovvero il numero medio di figli è 1,49; ovviamente la totalità delle famiglie coinvolte comprende almeno un figlio di età compresa fa 0 e 3 anni[295]: nello specifico il 76,5% dei genitori ne ha solo uno e il 23,5% ne ha due (l'età media del primo figlio risulta essere di 29 mesi e quella del secondo di 11,7 mesi). Si tratta, dunque, per lo più di nuclei familiari ristretti, nei quali, inoltre, i figli sono generalmente venuti al mondo dopo che i genitori avevano superato i trent'anni. Questo quadro pare rispecchiare quello italiano[296], in cui il numero medio di figli per donna è 1,3 e l'età dei genitori, alla nascita dei bambini, ha raggiunto i 30,8 per le donne e i 34,6 per gli uomini, come effetto della posticipazione dell'uscita dei giovani

[295] Infatti, bisogna riferire che se l'esperienza educativa era aperta a tutti i genitori con bambini in età compresa fra 0 e 3 anni e ai genitori in attesa, in realtà gli effettivi partecipanti sono stati tutti genitori con bambini della fascia indicata; vi hanno partecipato tre donne in attesa di bebè, ma già madri di altri bimbi di età compresa fra 0 e 3 anni.

[296] Istituto Nazionale di Statistica (ISTAT), Ministero delle Politiche per la Famiglia, *La famiglia in Italia – Dossier statistico*, http://www.regione.toscana.it/regione/multimedia/RT/documents/1207576983783_DossierISTAT.pdf

dalla famiglia di origine. Le famiglie sono sempre più piccole per il calo della fecondità, l'aumento dell'invecchiamento della popolazione e l'aumento dell'instabilità matrimoniale (più della metà delle "famiglie", il 53,3%, è composta solo da uno o due componenti). Nel complesso, i nuclei familiari che contano almeno tre persone al loro interno sono così ripartiti: il 58,2% ha tre componenti, il 39,4% quattro e il 13,9% cinque o più. Si può notare un certo parallelismo fra le percentuali riferite alle famiglie italiane e quelle riferite ai soggetti della ricerca: questo ci permette di dire che, anche se il nostro non è un gruppo ottenuto da un campionamento selezionato sulla base di una più ampia popolazione, pare comunque avere alcune caratteristiche sociali che richiamano quelle della totalità dei nuclei familiari nazionali.

Il questionario somministrato ai genitori partecipanti al progetto comprendeva anche alcune domande inerenti agli studi effettuati e alla condizione lavorativa. Dai dati emerge che le madri appartenenti al gruppo indagato hanno un alto grado di scolarizzazione, infatti ben il 48% possiede un titolo universitario (laurea di primo livello, diploma universitario o laurea magistrale), un altro 48% ha conseguito un diploma di maturità e solo il 4% ha una licenza di scuola media. La stragrande maggioranza delle donne risulta occupata (92%) e ricopre una posizione professionale socialmente media o medio-alta (il 78,3% ha un lavoro dipendente come impiegata od insegnate, il 13% è libera professionista e solo l'8,7% è dipendente operaia). I padri, pur avendo un livello di istruzione in generale più basso delle donne, possiedono per lo più titoli di studio medio-alti (il 58% possiede un diploma di scuola secondaria superiore, il 22% una laurea magistrale e il restante 20% ha raggiunto solo la licenza di scuola secondaria inferiore). I maschi hanno tutti un'occupazione e assumono, per di più dei tre quarti dei casi, posizioni professionali socialmente medio-elevate: il 22% è imprenditore o libero professionista, il 16% è lavoratore autonomo, il 6% è dirigente o direttivo d'azienda, il 32% ha un contratto dipendente come impiegato o insegnante e, infine, il 24% ha un incarico di operaio.

Questi risultati mettono in luce una condizione socio-culturale del gruppo considerato sicuramente abbastanza elevata; di seguito vedremo se si possono ipotizzare delle relazioni fra il grado di istruzione o la posizione professionale dei genitori e le abitudini di educazione alla lettura in famiglia. È comunque giustificato ritenere possibile che i membri di un insieme così composto siano fortemente sensibili rispetto all'importanza del loro ruolo di genitori e alle tematiche educative che li vedono coinvolti per lo sviluppo dei propri figli: quindi, non si può scartare l'ipotesi per la quale essi siano stati più portati di altri a dare la loro adesione ad un percorso formativo che li avrebbe impegnati sul piano delle loro competenze genitoriali, in particolar modo, di quelle legate all'ambito della promozione della lettura in famiglia.

I gruppi di genitori, così composti, sono stati coinvolti in una serie di attività elaborate e guidate dalla ricercatrice-educatrice: l'itinerario è stato comune a tutti e cinque i gruppi, anche se sono stati applicati diversi criteri di flessibilità in base alle esigenze di ogni insieme: per esempio, a seconda del numero dei presenti, la creazione di sottogruppi, per lo svolgimento dei lavori, poteva variare da due a tre; il tempo dedicato alle diverse fasi di ogni incontro si modificava in base al numero di presenti, alle loro esigenze e alle reazioni degli stessi ai compiti affidati. Pur considerando l'adattabilità a cui si è accennato, descriviamo come si sono articolati, in linea generale, i tre appuntamenti del percorso educativo-formativo.

Primo incontro. Il primo incontro del percorso è il momento iniziale di tutto il lavoro ed è molto importante e delicato perché in esso vengono gettate le basi per la costruzione delle relazioni tra i partecipanti e tra essi e il formatore[297]. I primi passi insieme lungo un itinerario impegnativo, che prevede attività di gruppo e coinvolgimento diretto dei frequentanti, costituiscono inevitabilmente un momento di conoscenza: i due processi principali sono la "presentazione" e il "riscaldamento", nei quali, con l'uso di una o più tecniche, vengono stimolate ed aiutate le persone a conoscersi e ad avviare il percorso che le porterà a diventare un gruppo.

Innanzitutto, in una prima fase introduttiva, la sottoscritta, moderatrice del gruppo, ha ripassato brevemente con i presenti i principi del progetto di ricerca e del percorso educativo e il concetto di formazione su cui quest'ultimo sarebbe stato costruito, sottolineando l'importanza di una partecipazione attiva. Poi, mediante un gioco di conoscenza, è stata promossa la presentazione reciproca dei partecipanti (genitori e formatore compreso) e la creazione di un clima positivo, che ha permesso di ridurre e gestire l'ansia che spesso accompagna i primi momenti insieme e di porre delle basi solide per iniziare l'itinerario di crescita.

Il gioco di conoscenza proposto, e successivamente anche le altre attività, è stato volutamente strutturato riferendosi alla lettura e ai libri. Tutti i partecipanti, seduti in cerchio, sono stati invitati a scrivere in maniera anonima su un foglietto di carta un elemento caratteristico di un libro che, in qualche modo, avesse "segnato", sia in positivo sia in negativo, la loro vita (per elemento è da intendersi: il titolo, un personaggio, l'autore, una citazione, un ricordo, un sentimento o una situazione collegati al libro ecc.). I biglietti sono stati piegati e raccolti in un cesto; dopo averli mescolati, ogni persona ne ha pescato uno e lo ha letto individualmente. In seguito, ogni soggetto presente, a turno, ha letto pubblicamente il contenuto del foglio estratto ed è stato invitato ad esprimere un commento "a caldo" su quanto scritto, mentre

[297] Mauri A., Tinti C., *Formare alla comunicazione. Percorsi di gruppo per lo sviluppo di relazioni efficaci nelle professioni educative, sociali e sanitarie*, op. cit., p. 40.

all'autore del bigliettino è stato chiesto, per il momento, di non svelarsi. Al termine del primo giro, ne è stato avviato un secondo nel quale sono stati riletti gli elementi dei libri espressi da ognuno e i rispettivi autori hanno dichiarato la loro identità, dicendo il loro nome e commentando quanto scritto. Tutti i biglietti sono stati completati dalla conduttrice con l'indicazione del nome dell'autore e sono stati attaccati sopra un grande cartellone, appeso nei locali delle riunioni, con la funzione di rappresentare il gruppo appena formatosi.

Il gioco è stato elaborato in questo modo per diversi motivi: innanzitutto, la connessione con i libri e la lettura ha permesso, fin dal principio, di calare i partecipanti nel contesto di interesse di tutto il percorso di formazione; la presentazione "indiretta" di sé (e non secondo lo schema classico che risponde agli interrogativi più diretti del tipo "chi sei?", "da dove vieni?", "cosa fai nella vita?", "racconta qualcosa di te" ecc.), ovvero tramite un'esperienza personale rilevante (in questo caso un libro che ha lasciato una traccia significativa nella propria vita), permette di alleggerire l'ansia che si vive quando ci si fa conoscere agli altri; allo stesso tempo, presentarsi attraverso un vissuto importante lascia trapelare emozioni e pensieri profondi che consentono di mettere in luce la propria soggettività. Così, mediante questa attività, semplice dal punto di vista formale, si è svolto un processo complesso dal punto di vista sostanziale, perché ha fatto affiorare le individualità dei genitori e ha favorito una prima conoscenza tutt'altro che superficiale.

I giochi psicologici permettono di relazionarsi più facilmente e di vivere le emozioni in un contesto protetto e piacevole. Il gioco di presentazione coinvolge tutti allo stesso modo, mettendo in luce come nelle attività di formazione ogni partecipante abbia lo stesso peso nel gruppo. Il formatore deve facilitare questo momento aiutando ciascuno ad esprimersi e a ridurre la fatica del parlare in pubblico; inoltre, egli deve dare dimostrazione di interesse verso ognuno e accogliere con partecipazione le notizie che ciascuno dà di sé ed è importate che si rivolga a tutti con attenzione, porgendo domande o commenti per manifestare il suo interessamento e per stabilire da subito un contatto empatico. La conoscenza reciproca che si attiva tra i partecipanti in questa fase è comunque e ridotta e parziale, per questo motivo è importante che, anche negli incontri successivi, vengano programmati giochi o attività che permettano di aumentare la confidenza tra i componenti del gruppo[298].

A questa fase iniziale, è seguita la prima suggestione letteraria, ovvero la lettura di un testo per l'infanzia particolarmente significativo per il tema, oggetto vero e proprio dell'incontro. Il testo proposto è *Bébé*[299], che racconta la storia di un bambino che non

[298] Ivi, pp. 40-41.

[299] Manuskin F., Hilmer R., *Bébé*, Paris, L'école des loisirs, 1976. Il testo è stato tradotto da chi scrive per svolgere la lettura ad alta voce ai genitori.

vuole venire al mondo perché pensa che vivere all'interno del ventre materno soddisfi tutte le sue necessità, finché non scopre che una volta nato avrebbe potuto godere dei baci e dell'affetto di tutta la famiglia, cose che non riesce a provare stando dentro al pancione della mamma. Questo libro promuove la riflessione sulla nascita dei bambini, sul loro forte desiderio di venire al mondo perché accolti in un ambiente "affettivamente caldo" e su ciò che i figli amano di più fare. Lo stimolo letterario ha svolto la funzione di catalizzatore per lo sviluppo della prima attività organizzata in sottogruppi, composti al massimo da 6 persone, nella quale i genitori sono stati invitati a mettersi nei panni dei propri figli e a confrontarsi su ciò che i loro bambini amano e/o amano fare maggiormente. Desidero rilevare che, in tutti i compiti proposti, è stato chiesto ai genitori di fare uno sforzo empatico, immaginando quello che i loro figli avrebbero pensato o desiderato; infatti, come afferma Bettelheim, fra i compiti di padri e madri vi è quello di calibrare le proprie azioni educative cercando di calarsi nel ruolo dei bambini, assumendo il loro punto di vista e ricordandosi delle loro esperienze infantili: solo un atteggiamento empatico può condurre verso un sostegno adeguato alla crescita del bebè[300].

Tutti i lavori in sottogruppo, compreso il primo appena descritto, si sono svolti tramite l'utilizzo di semplici materiali che stimolassero la creatività dei genitori nell'esprimere una rappresentazione delle riflessioni emerse dal confronto reciproco sul tema indicato: infatti, è stato loro chiesta una restituzione dei ragionamenti fatti al gruppo riunito, attraverso una presentazione che non fosse solo verbale ma accompagnata da una sintesi espressa tramite l'utilizzo dei mezzi grafico-creativi messi a disposizione (fogli, penne, cartelloni colorati, pennarelli e colori di vario genere, colle, forbici, materiali di riciclo quali nastrini, pezzi di stoffa o di carta da pacchi decorata ecc.).

[300] Mariani A. M., Zonca P., *La formazione dei genitori. Una necessità e un'utopia*, op. cit., pp. 151-155.

Figura 12: Genitori impegnati nella rappresentazione di un lavoro di gruppo.

Questo approccio di lavoro è stato scelto per dare forma e corpo alle riflessioni di gruppo, per stimolare l'immaginazione e la creatività che sono direttamente collegate al coinvolgimento profondo della mente e delle emozioni della persona, per sottolineare la dimensione ludica del compito, che permettesse di intraprenderlo e svolgerlo con piacere e tranquillità, e, infine, per realizzare dei "prodotti" nei quali gli autori e gli altri genitori potessero ritrovarsi e che fungessero da testimonianza, per se stessi e per gli altri, dell'impegno e delle risorse investite. In merito, bisogna aggiungere che tutti i lavori creati dai genitori, inseriti in pannelli corredati di foto e didascalie che spiegassero il progetto, sono stati esposti nei luoghi della formazione e, per inaugurarne la mostra, si sono svolti dei momenti di ritrovo, a distanza di un mese o poco più dal termine degli incontri, con i membri dei gruppi e i loro bambini, i partner istituzionali dei progetto e, in alcuni casi, altri genitori e soggetti della comunità locale[301].

Dopo questa attività, come già accennato, c'è stata una fase di restituzione, in cui i componenti dei piccoli sottogruppi hanno presentato il loro lavoro all'insieme riunito di tutti i genitori. In genere, il compito svolto ha permesso ai partecipanti di approfondire la conoscenza, parlando di sé e, più in particolare, dei loro bambini. La preoccupazione principale dei genitori è l'educazione dei figli, perciò per loro è

[301] A Bussolengo è stata realizzata una mostra del libro, durante la quale sono stati esposti i lavori dei genitori di "Leggere è familiare"; a Paese l'inaugurazione dell'esposizione è coincisa con il dono del libro da parte della biblioteca e della municipalità ai nuovi nati del comune, intervento inserito nel programma locale a sostegno a "Nati per Leggere"; a Thiene è stato organizzato un momento conviviale per festeggiare il Natale, seguito da alcune letture animate dedicate ai bambini; il gruppo di genitori di Tribano, una volta terminato il progetto, ha avanzato il desiderio di continuare a riunirsi e ha prodotto un semplice albo illustrato che è stato presentato, insieme agli altri lavori realizzati, durante la rituale festa per il carnevale svoltasi all'interno del nido d'infanzia con tutti i bambini frequentanti e i loro genitori.

importante ed interessante avere dei momenti di scambio con altri padri e altre madri per parlare dei bambini e delle questioni che li riguardano. Si è potuto notare, attraverso l'osservazione delle dinamiche di gruppo, che i genitori amano molto parlare dei loro figli, delle loro abitudini, dei loro gusti e dei loro progressi nella crescita e scoprire che hanno dinamiche di sviluppo, caratteristiche e difficoltà simili ai bambini degli altri. Favorire il confronto reciproco è fonte di rassicurazione e di riflessione e, inoltre, stimolare i genitori a raccontare qualcosa della propria esperienza con i figli è un ulteriore strumento per farli parlare di sé e svelarsi agli altri.

Da questo lavoro è emerso che la lettura fa sempre parte delle attività che i bambini apprezzano di più, sia come momento quotidiano di relazione d'affetto con il genitore, sia come attività autonoma di scoperta ed esplorazione dell'oggetto libro e delle storie in esso contenute, di gioco e di utilizzo dell'immaginazione e della fantasia.

Al termine dell'incontro, si è favorito un momento di *feedback*, in cui i presenti sono stati invitati ad esprimere le loro sensazioni ed opinioni sull'esperienza e in cui è stato consegnato del materiale di approfondimento da leggere a casa, per poterne rilevare i riscontri con le attività svolte e condividere le riflessioni con il partner.

Secondo incontro. L'appuntamento centrale dell'itinerario ha offerto ai partecipanti di confrontarsi direttamente con i libri dedicati alla primissima infanzia. Nella fase introduttiva, è stato favorito un ulteriore momento di conoscenza, in cui ai genitori è stato proposto di narrare le loro esperienze infantili con i libri e la lettura, richiamando episodi, persone, testi e interessi personali che li avessero motivati o meno a leggere.

Dopo questa prima attività di "riscaldamento", il tema è stato introdotto, come di consueto, tramite una suggestione letteraria. In questo caso si è trattato di una poesia, intitolata *Foce*[302], di Guido Quarzo, che propone la metafora del bambino-pesciolino che nuota nel vasto mare dei libri e della lettura, permettendo così di inoltrarsi nella riflessione intorno ai gusti di lettura dei bimbi e ai criteri di scelta dei libri per le varie fasce d'età nella prima infanzia. L'attività ha visto i genitori organizzati in sottogruppi, ognuno dei quali impegnato in un compito specifico, comunque relativo alla lettura per i piccolissimi; i presenti sono stati ancora invitati a calarsi nei panni dei loro figli, sforzandosi di comprendere le loro esigenze e i loro interessi. I genitori avevano a disposizione un vasto numero di libri dedicati alla fascia d'età 0-3 anni,

[302] Quarzo G., *Foce*, in Bordiglioni S., Carminati C., Formentini P., Piumini R., Quarenghi G., Quarzo G., Tognolini B., *Gocce di voce*, ill. di Antonella Abbatiello, Firenze, Fatatrac, 2006, pp. 13-14.

scelti appositamente in base alla qualità di testo, illustrazioni e progetto editoriale e alla pertinenza all'età del destinatario, con i quali sono stati incoraggiati a confrontarsi durante tutta l'attività e a svolgere i seguenti lavori:

1.selezionare le caratteristiche e i criteri che differenziano i testi più adeguati per le fasi di crescita dei bambini dalla nascita fino ai tre anni, e proporre alcuni esempi scelti fra i libri messi a disposizione;

2.individuare i luoghi, i momenti e i tempi che i bambini preferiscono per le attività di lettura in relazione con mamma e papà e/o in autonomia;

3.preparare uno o due testi, o brani, ricavati dai libri a disposizione, letti ad alta voce in gruppo da presentare agli altri.

Figura 13: I libri proposti per le attività e un gruppo di genitori coinvolto nella formazione.

Anche questa volta è stato chiesto di dare forma ai ragionamenti emersi dal confronto, attraverso l'utilizzo del materiale predisposto, per poi esporli al gruppo riunito dopo l'attività. Tale lavoro è stato espressamente mirato a far emergere nei genitori le competenze specifiche relative alla familiarizzazione con la lettura fin dalla primissima infanzia: esprimere le proprie teorie su modi, tempi, spazi e contenuti della lettura in famiglia rivolta ai bambini molto piccoli, raccontare e confrontarsi sulle proprie esperienze in merito, unire pensieri e riflessioni provenienti da vissuti diversi e cimentarsi nella scelta dei libri e delle modalità di lettura sono tutte azioni che promuovono la presa di coscienza delle potenzialità e delle risorse che ogni famiglia, al suo interno, può sviluppare per incoraggiare la condivisione della lettura fra adulto e bambino e far sì che questa prassi diventi un'abitudine consolidata in grado di aumentare il benessere nella crescita del bimbo e nelle

relazioni familiari. Il momento della restituzione a tutti delle singole esperienze di piccolo gruppo è stato davvero positivo per la valorizzazione delle competenze dei genitori e la lettura ad alta voce è stata particolarmente gradita sia da coloro che l'hanno preparata, sia dagli altri che l'hanno ascoltata e condivisa.
Alla fine dell'incontro, è stato favorito un momento di *feedback* e la consegna del materiale di approfondimento relativo alle tematiche affrontate.

Terzo incontro. L'incontro conclusivo ha visto ancora una volta i genitori protagonisti di attività di gruppo, questa volta inerenti ai tre principali luoghi e contesti dedicati alla lettura per i piccolissimi: la casa, la biblioteca e la libreria. Il testo proposto come suggestione letteraria è stato *C'è un libro*[303], che permette di riflettere sulla biblioteca come luogo magico e avventuroso per i bambini e sull'importanza della peculiarità delle caratteristiche e dei requisiti che devono possedere i contesti dedicati alla lettura per la primissima infanzia.
Il lavoro ha visto i presenti nuovamente suddivisi in sottogruppi, ai quali è stato chiesto di ragionare sugli aspetti che contraddistinguono l'"angolo dei libri" all'interno della casa, la biblioteca ideale come servizio offerto alla frequentazione di bambini in età compresa fra 0 e 3 anni e delle loro famiglie e la libreria (intesa come negozio) ideale sempre dedicata ai bimbi molto piccoli. Il primario interesse di ogni gruppo è stato quello di immedesimarsi nei propri figli, riflettendo sulle particolarità che devono possedere dei contesti realmente adeguati ai bisogni e ai gusti dei bambini e proponendo dei luoghi strutturati a misura di bambino. L'invito a pensare a dei posti "ideali" si relaziona alla finalità educativa di predisporre quelle condizioni che realizzino le opportunità migliori da offrire alle nuove generazioni. I genitori si sono così sentiti responsabili e capaci di creare delle possibilità concrete per i loro figli e hanno unito le loro risorse per elaborare spazi adeguati dedicati alla familiarizzazione dei bimbi con la lettura. Ancora una volta, il compito ha previsto la rappresentazione dei progetti formulati da ogni gruppo e quest'attività, forse proprio perché centrata sull'ideazione di spazi fisici concreti, ha visto, più delle altre, i genitori esprimere appieno la loro immaginazione e la loro creatività.

[303] Mariniello C., Piumini R., *C'è un libro*, Novara, De Agostini, 2006.

Figure 14 e 15: Genitori che rappresentano le proprie idee sugli spazi per la lettura dedicata ai più piccoli in casa e in biblioteca.

Quest'ultimo lavoro ha sensibilizzato i presenti all'importanza di creare in casa un luogo privilegiato per i libri e la lettura del bambino e con il bambino e di accompagnare i bambini nella conoscenza e nella fruizione dei servizi delle biblioteche e delle librerie, sapendo riconoscere quelle dotate di attenzioni speciali consone alle esigenze dei piccoli lettori. Da questa attività sono derivate delle "opere" che testimoniano la profondità del coinvolgimento di tutti i genitori, la grande originalità, l'emersione e la condivisone di competenze specifiche e l'attenta volontà di mettersi nei panni dei bambini per poi scegliere e partecipare alla creazione di contesti di lettura adatti ai loro gusti e alle loro necessità.

L'ultimo appuntamento si è concluso con una fase di *feedback* più impegnativo dei

precedenti ed organizzato attraverso l'utilizzazione di due strumenti che hanno incoraggiato ogni genitore a raccogliere ed esprimere idee, emozioni ed esperienze vissute durante il percorso educativo-formativo: il questionario di gradimento e il gioco psicologico del "bagaglio", presentati nel precedente capitolo.

Al termine della formazione, oltre alla consegna del materiale di approfondimento sul tema trattato, come negli altri incontri, è stato previsto anche il momento del rilascio degli attestati di partecipazione (di cui si riporta l'esempio distribuito a Schio alla fine del capitolo): il valore simbolico di tali certificati è stato quello di testimoniare il grande impegno di ogni genitore partecipante all'itinerario di formazione e di valorizzare le risorse e le competenze che tale percorso aveva permesso di far affiorare e mettere in pratica.

7.2 Cambiamento ed evoluzione di idee e prassi relative all'educazione alla lettura nelle cure primarie

Il nucleo centrale del progetto di ricerca qui presentato è costituito dalla valutazione del modello metodologico adottato per contribuire all'emersione e allo sviluppo delle competenze genitoriali che concernono la promozione della familiarizzazione con la lettura fin dalla nascita dei propri figli. Gli strumenti per la verifica degli esiti dell'efficacia del percorso educativo-formativo sono stati presentati nel capitolo sesto: qui si prendono in considerazione i dati raccolti e si procede a descriverne l'elaborazione e l'analisi.

7.2.1 Abitudini di lettura fra genitore e figlio

Il questionario "Educazione alla lettura in famiglia", somministrato nei quattro tempi, precedentemente illustrati, ha permesso di ricavare una serie di informazioni sulle abitudini di lettura condivisa fra adulto e bambino, ma soprattutto di studiare l'evoluzione di certe variabili nel tempo, testimonianza dell'acquisizione di conoscenze ed abilità e della modificazione delle idee e delle prassi di promozione della lettura nelle cure primarie.

La raccolta di dati sulle consuetudini familiari di lettura fra genitore e figlio consente di descrivere uno spaccato interessante delle esperienze dei soggetti coinvolti nel progetto e di contestualizzare il cambiamento di alcune concezioni e pratiche avvenuto anche grazie all'intervento educativo in oggetto.

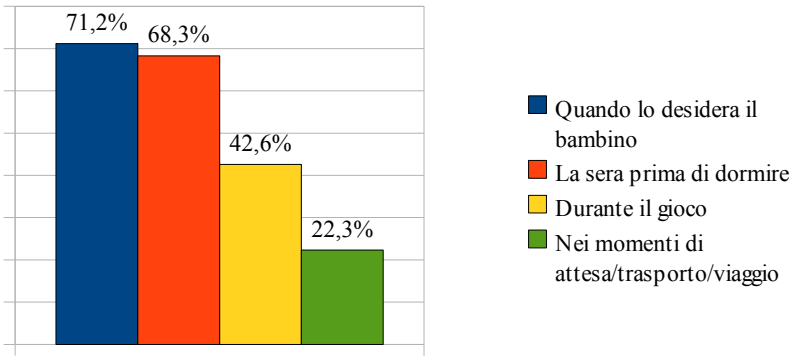
Si ricorda che lo strumento utilizzato è composto quasi interamente da domande a risposta multipla[304] e da alcuni quesiti a risposta libera, suddivisi in nove sezioni che

[304] Molti quesiti consentivano al destinatario la possibilità di segnare più risposte; a proposito si veda il questionario, allegato al capitolo precedente.

spaziano nell'ambito delle abitudini familiari di promozione alla lettura con i figli molto piccoli. È interessante proporre l'elaborazione delle informazioni emerse rispetto a spazi e tempi del leggere e a motivazioni e criticità che condizionano la scelta di tale pratica, per conoscere meglio il gruppo dei genitori protagonisti della formazione. Fra le diverse opzioni fornite dal questionario, per i rispettivi aspetti, si è scelto di riportare la classifica delle prime modalità indicate, per quantità di risposte positive ricevute, secondo le frequenze percentuali medie ricavate dai quattro questionari somministrati dal tempo T-0 al tempo T-3 (si vedano i grafici 5, 6, 7, 8 e 10).

Nella quotidianità delle famiglie intervistate, la scelta del momento da dedicare alla lettura dipende principalmente dai desideri e dalla volontà del bambino, che, nella maggior parte dei casi, non predilige una situazione particolare della giornata rispetto ad un'altra, ma si dimostra interessato a leggere a seconda delle sue esigenze e a queste il genitore risulta disposto a rispondere, nelle diverse occasioni del giorno. Parallelamente, è bene sottolineare che i bambini amano la ritualità e ricavano rassicurazione e benessere dalle consuetudini di cura che si ripetono con costanza e stabilità: per questo, emerge essere molto diffusa la pratica quotidiana della storia prima della buonanotte. Inoltre, è interessante notare che il momento della lettura condivisa si sposa con le occasioni di gioco, e questo la qualifica come una prassi che interessa la famiglia per le sue dimensioni ludiche e di piacere; infine, in un'epoca in cui tutto pare scorrere troppo velocemente, senza margini per pause ed interruzioni, la lettura si ricava degli spazi vitali essendo inserita proprio in quei lassi di tempo tra un'attività e l'altra: sono i momenti di attesa quando si è in coda dal medico, i passaggi in auto o nei mezzi pubblici, i viaggi obbligati o quelli di piacere, tempi nei quali si trova finalmente una sosta.

Grafico 5: I momenti preferiti da genitori e figli per la lettura condivisa.



I luoghi preferiti per condividere le storie lette e raccontate sono le stanze della casa in cui ci sia spazio per la la comodità: primo fra tutti il salotto/soggiorno, in cui sono

presenti un divano e/o un tappeto confortevoli sui quali sedersi o distendersi; la cameretta del bambino, principalmente legata alla lettura prima di addormentarsi, dotata di un arredamento a misura di bebè; il posto in cui è stato allestito un angolo speciale dedicato ai libri del bambino (principalmente ancora il salotto), con cuscini e tappeti accoglienti; e, infine, la camera da letto di mamma e papà, grazie al comodo lettone. Infatti, parallelamente, le posizioni maggiormente adottate per leggere prevedono il figlio in braccio al genitore o al suo fianco, entrambi seduti sul divano o per terra, oppure adulto e bambino agiatamente distesi sul letto o sopra un tappetone.

Grafico 6: Gli spazi della casa preferiti per la lettura condivisa.

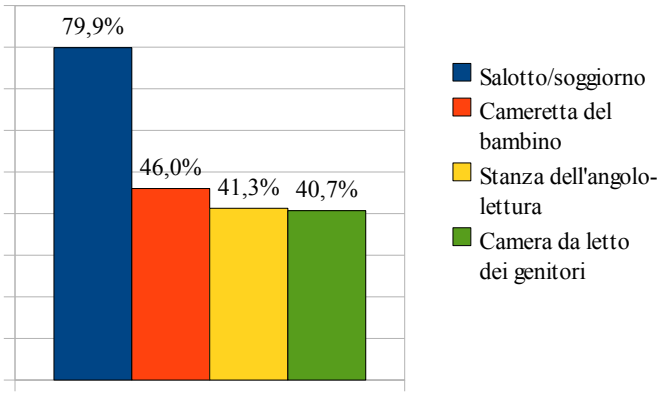
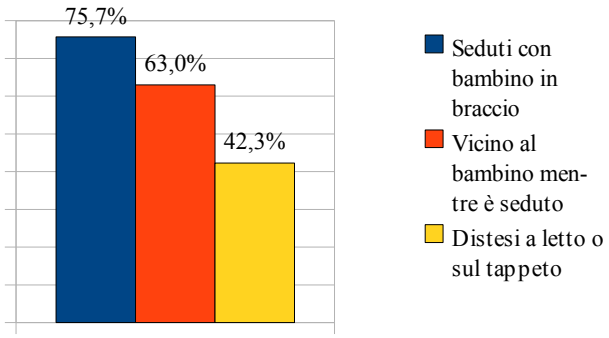


Grafico 7: Le posizioni preferite per la lettura fra genitore e figlio.



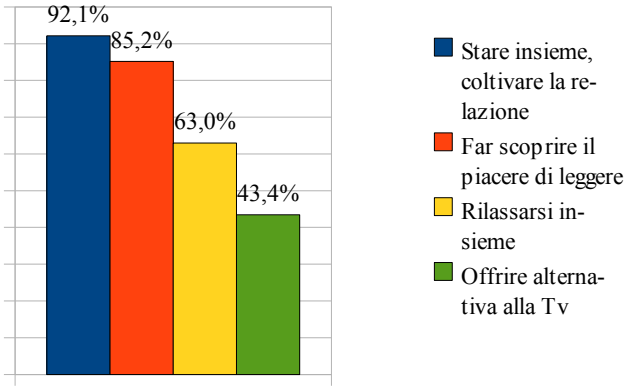
È significativo osservare, da un lato, le finalità per cui madri e padri leggono con i propri figli e, dall'altro, le criticità che incontrano rispetto alla scelta di leggere come occasione educativa. La maggior parte dei genitori intervistati sostiene che la lettura ad alta voce abbia come scopo quello di condividere dei momenti positivi insieme ai propri figli e di coltivare la relazione adulto-bambino, attraverso attività caratterizzate da forte

coinvolgimento affettivo ed intimità.

Inoltre, molti genitori si dimostrano già consapevoli del fatto che favorire la familiarizzazione con la lettura dei loro bimbi fin dai primi mesi di vita rappresenti un'opportunità per la formazione del piacere di leggere e delle condizioni che ne garantiranno il permanere nel tempo. Nell'epoca della frenesia, del tempo contato e dell'iperattività, la lettura viene privilegiata come momento di rilassamento, che permette di rallentare i ritmi di vita, spesso eccessivamente sostenuti.

Coerentemente con la scelta degli spazi temporali di attesa per dedicarsi alla lettura, una delle finalità che spingono i genitori a leggere con i loro figli è costituita proprio dalla necessità di riempire i tempi morti con intrattenimenti stimolanti, meglio se alternativi all'utilizzo della televisione.

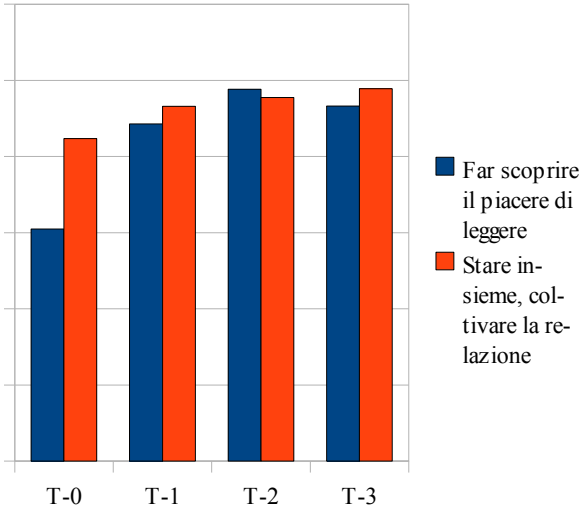
Grafico 8: Le principali finalità per cui i genitori leggono con i propri figli.



È, inoltre, interessante vedere lo sviluppo che tali motivazioni hanno assunto nel tempo: la tabella 10 e il grafico 9 mostrano come, dall'inizio della formazione fino a qualche mese dopo l'intervento, sia cresciuta la percentuale di genitori che attribuiscono importanza alle due motivazioni più importanti che dovrebbero guidare la scelta della lettura condivisa come momento educativo privilegiato in famiglia, ovvero la voglia di passare del tempo con il bambino a leggere per coltivare il benessere delle relazioni familiari.

Tabella 10 e grafico 9: Evoluzione delle frequenze percentuali nel tempo relative alle risposte positive alle finalità per cui i genitori leggono con i propri figli.

	Far scoprire il piacere di leggere	Stare insieme, coltivare la relazione
T-0	61,0%	84,7%
T-1	88,6%	93,2%
T-2	97,7%	95,5%
T-3	93,3%	97,8%



D'altra parte, esiste una serie di elementi che rende difficoltosa la scelta della lettura e che può trattenere i genitori dal praticarla con il proprio figlio. L'aspetto principale è rappresentato dalla mancanza di tempo: questa criticità sembra costituire una costante nella quotidianità delle famiglie, che devono confrontarsi con i ritmi sempre più incalzanti che caratterizzano la condizione dell'attuale organizzazione sociale e a trovare una conciliazione laddove c'è invece competizione tra l'uso del tempo per il lavoro, da una parte, e per la famiglia e se stessi dall'altra.

È significativo riportare altre due motivazioni che sembrano ostacolare la scelta della lettura, ma è doveroso sottolineare che, pur essendo al secondo e al terzo posto per risposte positive attribuite, sono state comunque scelte da una piccola parte degli intervistati. Alcuni genitori ammettono di preferire il racconto rispetto alla lettura; l'approccio narrativo del racconto è diverso da quello mediato da un libro, perché generalmente permette uno scambio empatico maggiore, dovuto specialmente all'assenza di un oggetto, il libro appunto, che veicola in modo "obbligante" (per lo sviluppo della trama nella successione delle pagine) la comunicazione e che a volte può essere vissuto da parte del genitore come un'inibizione ad esprimersi liberamente. Raccontare ha il vantaggio di poter ricorrere all'invenzione, di vivere in maniera più rilassata l'interazione verbale col bambino e di essere un'attività più flessibile nel tempo e nello spazio e meno legata della lettura a condizioni e strumenti particolari; tuttavia, nel racconto il vocabolario utilizzato, dunque quello consueto del genitore, è decisamente diverso rispetto a quello di un testo della letteratura infantile, sia per struttura sintattica sia, specialmente, per ricchezza e qualità di termini espressi; inoltre, in assenza del libro,

mancano ovviamente le illustrazioni e tutti gli altri stimoli sensoriali che tale oggetto sollecita. È bene che leggere e raccontare siano attività complementari, da svolgersi rispettivamente a seconda delle circostanze e delle predisposizioni personali; l'importante è non considerare il libro come un ostacolo nelle interazioni genitore-figlio; anzi, il percorso formativo da noi proposto in questo lavoro ha voluto anche favorire l'approccio al libro come veicolo privilegiato di comunicazione, come "contenitore di immagini e storie infinite" che stimolano la fantasia, arricchiscono il senso estetico, il linguaggio e, in special modo, la relazione fra il bambino e l'adulto che si prende cura di lui.

Infine, non bisogna sottovalutare che alcuni genitori hanno ammesso di pensare che il loro figlio sia troppo piccolo per la lettura e, quindi, di considerare questo aspetto come qualcosa che può trattenere dalla scelta di un libro da condividere come occasione di relazione familiare. Altro obiettivo dell'itinerario formativo era quello di sfatare questa concezione, promuovendo la consapevolezza dell'importanza della precocità degli interventi educativi, fra i quali la lettura ad alta voce: si veda, a proposito il grafico 11 che permette di visualizzare l'affievolirsi di tale idea durante e dopo la formazione.

Grafico 10: Le principali motivazioni che possono trattenere i genitori dal leggere con i propri figli.

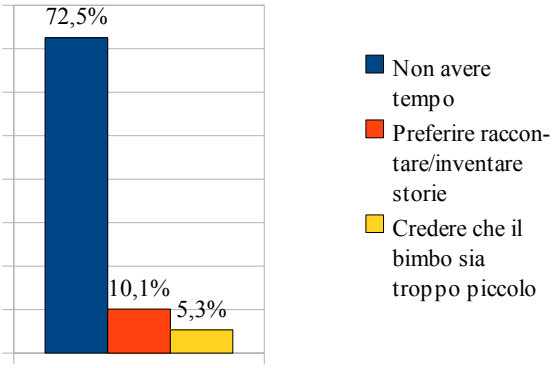
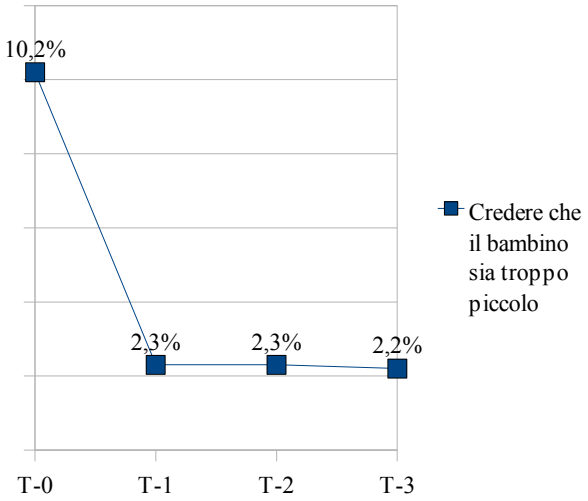


Grafico 11: Diminuzione delle frequenze percentuali nel tempo relative alla credenza che l'età troppo giovane del proprio figlio possa ostacolare la scelta della lettura come momento di relazione.



7.2.2 Studio degli esiti positivi del progetto educativo-formativo

All'analisi descrittiva di alcuni elementi che caratterizzano le abitudini di lettura in famiglia, è seguito lo studio che mira a valutare se ci siano stati dei cambiamenti positivi nelle concezioni e nei comportamenti dei genitori rispetto alla familiarizzazione con la lettura dei loro figli fin dalla prima infanzia. Per raggiungere tale obiettivo, sono stati presi in considerazione i questionari somministrati nei vari momenti, dall'inizio della formazione fino ad un tempo di circa 6-7 mesi dopo la fine del percorso, i dati emersi dallo strumento del "bagaglio", compilato durante il terzo incontro con i genitori e le interviste realizzate dopo circa 9-10 mesi dal termine dell'itinerario svolto.

Il questionario "Educazione alla lettura in famiglia"

Prima di tutto è stata analizzata la distribuzione temporale di alcune variabili ordinali[305] (quindi calcolate secondo una scala di valori che procedono in ordine crescente o decrescente) che rappresentavano gli indicatori scelti per individuare un possibile sviluppo di conoscenze e competenze nel tempo. Dal punto di vista statistico, è stato utilizzato il test di Friedman: si tratta di un test non parametrico[306], per più di due

[305] Le variabili costituiscono le proprietà "misurabili" dei concetti che si vogliono analizzare; si dividono in tre tipi: nominali, ordinali e cardinali. Le variabili si dicono ordinali quando assumono valori discreti ordinabili, ovvero secondo una disposizione che va da un minimo ad un massimo o viceversa (Corbetta P., *La ricerca sociale: metodologia e tecniche*, vol. II – *Le tecniche quantitative*, Bologna, Il Mulino, 2003, p. 63-65).

[306] Le tecniche statistiche non parametriche, anche dette di *distribution free*, per la verifica delle ipotesi vengono generalmente utilizzate per i dati delle scienze comportamentali. Essi sono metodi di inferenza statistica i cui modelli matematici fanno riferimento a campioni estratti da una popolazione normale (gaussiana). Inoltre, molti test non parametrici non sono basati sui

campioni non indipendenti[307], che consente di confrontare i valori ottenuti nelle variabili d'interesse tratte dal questionario nei tempi T-0, T-1, T-2 e T-3 che vengono considerati come gruppi di osservazioni appaiate. L'ipotesi nulla (H_0), ovvero quella da confutare, consiste nell'ottenere uguali valori per tutti e i quattro tempi dell'indagine: se la significatività del test riporta un *p-value* < 0.05, allora si rifiuta l'ipotesi nulla, concludendo che c'è una rilevante differenza tra i gruppi presi in esame, evidenziata dai grafici descrittivi sulle frequenze percentuali. Infatti, una volta verificata la significatività del test per gli indicatori d'interesse, con l'utilizzo di un foglio di calcolo elettronico sono stati creati grafici e tabelle che mostrassero l'evoluzione delle frequenze dei diversi valori delle variabili considerate nel tempo.

Si presentano, dunque, i risultati più rilevanti, che danno dimostrazione del cambiamento avvenuto nelle idee e nelle pratiche relative all'educazione precoce alla lettura in famiglia, nel periodo successivo al percorso educativo-formativo: queste evidenze permettono di ipotizzare che uno dei fattori che ha contribuito allo sviluppo manifestato sia appunto l'itinerario di formazione del quale i genitori interpellati sono stati protagonisti.

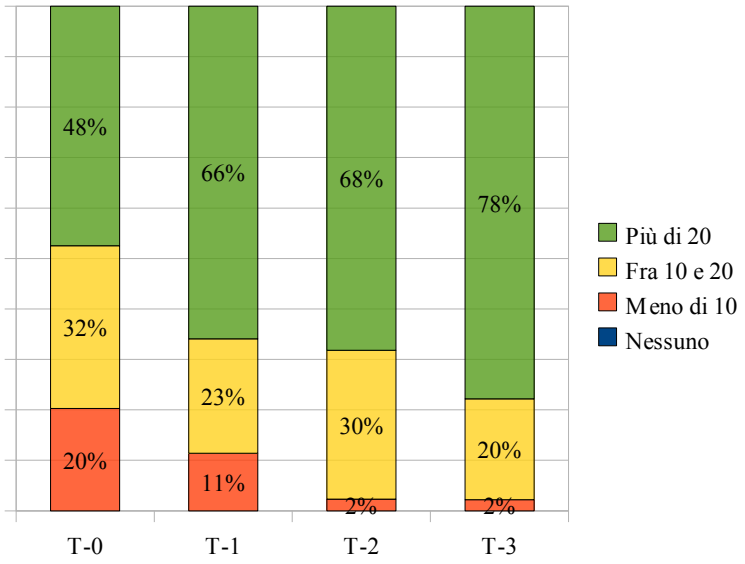
Sono stati rilevati degli aumenti significativi che riguardano diversi aspetti inerenti all'esperienza di lettura promossa dalla famiglia. Cominciamo dai dati che esprimono il numero di libri per bambini presenti in casa: ai genitori è stato chiesto di dare un'indicazione di massima su tale informazione, riferendosi alle categorie crescenti proposte (nessuno, meno di 10, fra 10 e 20 e più di 20). Dall'elaborazione è emerso un aumento del numero di volumi di letteratura per l'infanzia posseduti dalla famiglia, specialmente per la fascia riguardante chi dichiara di averne più di 20, in cui la percentuale delle risposte positive passa dal 47,5% al 77,8%. Il fatto che nessuno abbia ammesso di non possedere libri per bambini e le già alte percentuali nel tempo T-0 di coloro che dicono di avere più di 10 libri indicano che i genitori al momento iniziale del percorso dimostravano già una sensibilità nei confronti dell'importanza di promuovere il contatto quotidiano del bambino con l'oggetto libro.

---

loro valori "numerici", ma sull'ordine o sulla sequenza che assumono i diversi "tipi "di punteggi. Un vantaggio particolare dei test non parametrici è la loro utilità per piccoli campioni. In sintesi, il loro utilizzo è giustificabile quando: 1) le variabili hanno evidenti scostamenti dalla normalità gaussiana; 2) quando il campione è troppo piccolo per comprendere se esiste una distribuzione normale dei dati; 3) quando le osservazioni sono rappresentate da classifiche ordinali o qualitative (Siegel S., Castellan N. J. Jr., *Statistica non parametrica*, Milano, McGraw-Hill, 1992, pp. 1-14).

[307] Quando le osservazioni e i dati rilevati da un numero maggiore di due (k) campioni sono misurati almeno su una scala ordinale, si ricorre al test proposto da Milton Friedman nel 1937. Esso è uno dei test non parametrici più potenti e di uso più generale. Nel nostro caso è stato utile questo test per k campioni dipendenti, perché avevamo a che fare con lo studio di un gruppo di soggetti osservato in 4 situazioni, quindi 4 campioni dipendenti dal tempo (Siegel S., Castellan N. J. Jr., *Statistica non parametrica*, op. cit. pp. 232-243).

Grafico 12: Evoluzione delle frequenze percentuali nel tempo relative alla quantità di libri per bambini in casa.

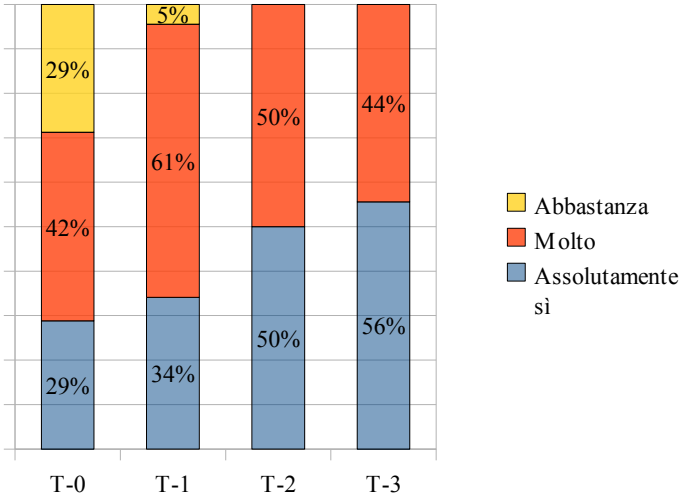


Test[a]	
Sig. Asint.	,000

a. Test di Friedman

Ovviamente non è possibile conoscere la qualità dei libri in questione; tuttavia, visto che tra le finalità del progetto vi era quella di accrescere le conoscenze e le competenze dei genitori rispetto ai criteri di scelta dei libri più adeguati alle esigenze e ai gusti dei bambini, si veda come è mutata la percezione dei genitori nel ritenersi in grado di saper operare una discriminazione ragionata rispetto ai libri per bambini. Alla domanda "Secondo voi, è importante tenere presente alcuni specifici criteri di scelta di un libro da prendere in prestito o da acquistare per vostro/a figlio/a?", le frequenze percentuali inerenti ai valori più alti ("Assolutamente sì" e "Molto") crescono o mantengono una situazione positiva (grafico 13), mentre i valori più bassi ("Poco" e "No, per niente") non vengono neppure indicati: questo dà prova del fatto che i genitori riconoscono l'importanza di essere consapevoli che un libro per bambini deve avere determinate caratteristiche perché sia di qualità e, quindi, rappresenti un'esperienza valida per il loro bebè.

Grafico 13: Sviluppo delle frequenze percentuali nel tempo relative all'importanza di considerare specifici criteri nella scelta di libri per l'infanzia.



Test[a]

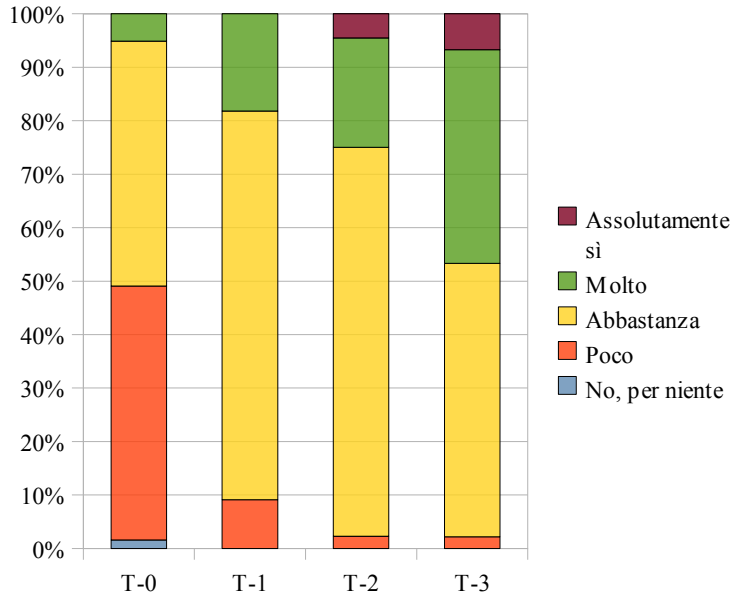
Sig. Asint.	,000

a. Test di Friedman

Inoltre, al quesito "Pensate di conoscere i criteri per scegliere un buon libro per bambini?", le opinioni mutano notevolmente nel tempo: la categoria "poco", scelta al tempo T-0 da quasi la metà dei genitori (47,5%), diventa quasi nulla (2,2%) dopo 6-7 mesi dalla formazione; inversamente proporzionale alla precedente è la risposta "molto", indicata all'inizio da solo il 5,1% dei soggetti e al tempo T-3 da quasi la metà di essi (40%); i genitori che si giudicano mediamente in grado si saper scegliere un buon libro per i loro figli costituiscono generalmente il gruppo più numeroso nella distribuzione temporale della variabile indagata. È interessante notare che al tempo T-1 si azzera la percentuale di coloro che all'inizio pensavano di non avere alcuna conoscenza in merito ai criteri di discriminazione per i libri per l'infanzia (1,6%), mentre al tempo T-2 compare una significativa, seppur bassa, percentuale (4,5%) di chi si sente pienamente competente in materia, che aumenta al tempo T-3 (6,7%). La tabella e il grafico che seguono danno visione dell'aumento, rilevato dal questionario, della percezione dei genitori nel sentirsi in possesso delle conoscenze specifiche che permettono loro di scegliere con consapevolezza e criterio i libri più adatti ai loro figli.

Tabella 11 e grafico 14: Sviluppo delle frequenze percentuali nel tempo relative al grado attribuito dai genitori alla loro conoscenza dei criteri di scelta di un libro per l'infanzia.

	No, per niente	Poco	Abbastanza	Molto	Assolutamente sì
T-0	1,6%	47,5%	45,8%	5,1%	0,0%
T-1	0,0%	9,1%	72,7%	18,2%	0,0%
T-2	0,0%	2,3%	72,7%	20,5%	4,5%
T-3	0,0%	2,2%	51,1%	40,0%	6,7%



Test[a]	
Sig. Asint.	,000

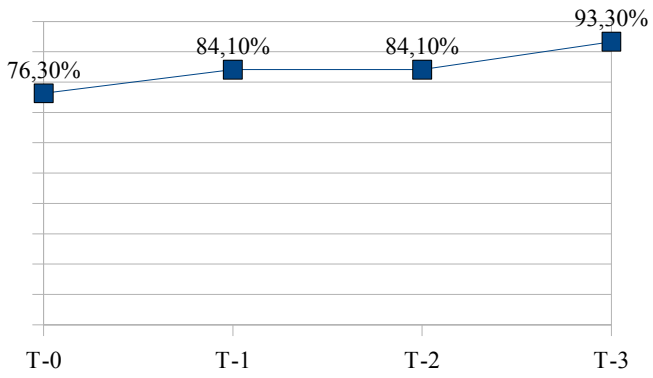
a. Test di Friedman

Oltre alla quantità di libri per l'infanzia e alla capacità dei genitori di sceglierli, aumenta anche la frequenza delle risposte positive rispetto alla presenza di uno spazio dedicato alla lettura del bambino e con il bambino all'interno della casa (grafico 15). Si è chiesto ai genitori di indicare se all'interno del contesto domestico hanno allestito un "angolo" speciale, che viene riconosciuto dal bambino come privilegiato per la conservazione dei suoi libri e per la lettura insieme a mamma e papà. La presenza in famiglia di un simile spazio ha notevoli funzioni: rappresenta per il bebè un luogo abituale in cui sono presenti oggetti e si compiono azioni che gli danno rassicurazione e piacere, perché legati alla relazione intima con i genitori e alla dimensioni del gioco, e dell'esercizio di immaginazione e fantasia; inoltre, "dare una collocazione" ai libri e alle azioni di lettura e

racconto ad essi collegate assume il significato di attribuire valore alla lettura e di farla vivere al bambino come un'esperienza importante.

Figura 16: Uno spazio della lettura fotografato a casa di uno dei genitori partecipanti a "Leggere è familiare".

Grafico 15: Evoluzione delle frequenze percentuali nel tempo relative alla presenza di un angolo-lettura per il bambino in casa.



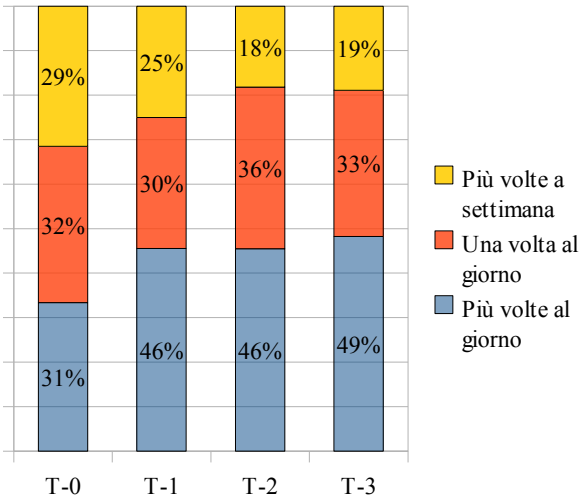
Un altro indicatore considerato per valutare i mutamenti nelle attitudini di lettura in famiglia è la frequenza con la quale si compie tale attività. La scala di riferimento andava da un massimo di "più volte al giorno" ad un minino di "mai": innanzitutto, dalle risposte dei genitori, si nota che il valore minimo della scala non è mai stato indicato da alcun genitore nei quattro tempi di rilevazione. Questo è indice di un gruppo di coppie parentali che danno rilevanza all'attività di lettura e che, anche se con frequenze differenti, dedicano del tempo a leggere con i propri figli. Inoltre, è bene rilevare che gli altri valori bassi della scala ("Meno di una volta al mese", "Una volta al mese" e "Una volta a settimana") vengono espressi solo all'inizio del percorso formativo, mentre in seguito la

loro frequenza si azzera; invece, le variazioni maggiori si esprimono a livello dei valori più alti, in special modo rileviamo che aumenta l'abitudine di leggere in più occasioni durante la giornata.

Tabella 12: Evoluzione delle frequenze percentuali nel tempo relative alla frequenza di lettura dei genitori insieme al bambino.

	Più volte al giorno	Una volta al giorno	Più volte a settimana	Una volta a settimana	Una volta ogni due settimane	Una volta al mese	Meno di una volta al mese	Mai
T-0	30,5%	32,2%	28,8%	3,5%	0,0%	1,7%	3,4%	0,0%
T-1	45,5%	29,5%	25,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
T-2	45,5%	36,3%	18,2%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
T-3	48,9%	33,3%	17,8%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%

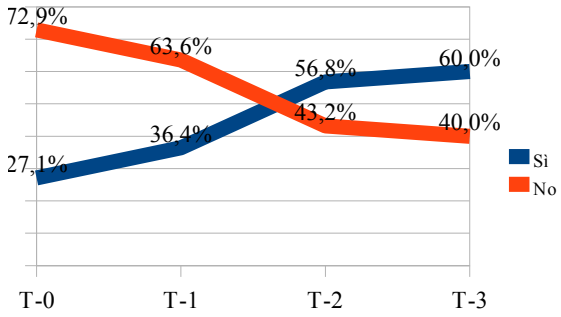
Grafico 16: Evoluzione delle frequenze percentuali nel tempo relative ai valori più alti della scala che intendeva misurare la frequenza di lettura dei genitori insieme al bambino.



Ci sono altre variazioni di fattori, rilevate grazie ai questionari, che fanno ipotizzare l'influenza del percorso di formazione sullo stile di educazione alla lettura in famiglia. Il terzo incontro del progetto con i genitori ha previsto delle attività centrate sul ruolo della biblioteca e sulla sua importanza: la biblioteca pubblica è il luogo in cui il bambino può trovare una grande quantità di libri (se il suo patrimonio è buono vi saranno novità, ma anche rarità e libri di qualità ormai fuori commercio), socializzare con i suoi pari, godere di nuove esperienze con i genitori e scoprire la pregnanza del gesto del prestito di un libro, che sta nella condivisione, nel rispetto e nella circolazione di idee e di emozioni. Molte biblioteche, spesso grazie all'adesione al progetto “Nati per leggere”, inviano la tessera ai nuovi nati o, comunque, invitano i neogenitori ad iscrivere i loro bambini al

servizio; tuttavia, altrettanti genitori non sanno o non vengono a conoscenza della possibilità di tesserare i più piccoli, oppure capita che non abbiano mai frequentato gli spazi della biblioteca del loro paese o che non sappiano che si stanno sempre più diffondendo le sezioni per i piccolissimi in biblioteca e che, a proposito, sono state redatte delle linee guida internazionali[308]. Per questo, ritengo sia importante notare alcuni sviluppi positivi nelle risposte che i genitori hanno dato rispetto al rapporto esistente tra le loro famiglie e i servizi bibliotecari delle loro zone di residenza.

Grafico 17: Evoluzione delle frequenze percentuali nel tempo relative al possesso della tessera della biblioteca da parte del bambino.



Test[a]	
Sig. Asint.	,000

a. Test di Friedman

Più della metà dei genitori prima di "Leggere è familiare" non aveva mai portato il proprio figlio in biblioteca; dopo 6-7 mesi dall'intervento chi non vi si reca mai è diventato la minoranza, e le frequenze si distribuiscono principalmente fra le coppie che la frequentano una o due volte al mese.

[308] International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA), Associazione italiana biblioteche (AIB), *Linee guida per i servizi bibliotecari ai bebè e ai piccolissimi entro i tre anni*, op. cit..

Tabella 13: Evoluzione delle frequenze percentuali nel tempo relative alla cadenza delle visite presso la biblioteca insieme al bambino.

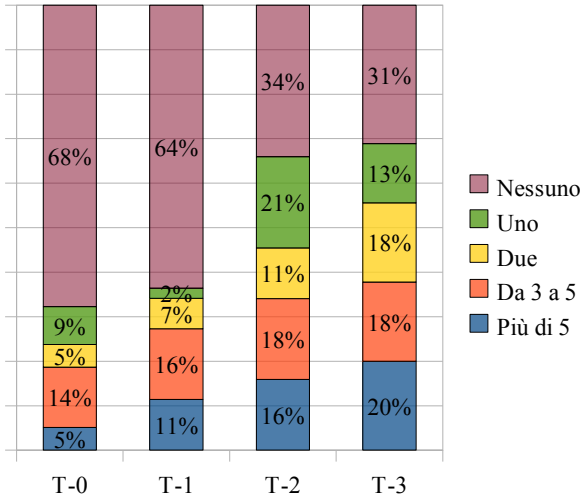
	Più di una volta a settimana	Una volta a settimana	Una volta ogni due settimane	Una volta al mese	Meno di una volta al mese	Mai
T-0	1,7%	8,5%	5,1%	15,3%	15,3%	54,2%
T-1		13,6%	9,1%	15,9%	18,2%	43,2%
T-2		15,9%	25,0%	18,2%	18,2%	22,7%
T-3		15,6%	26,7%	22,2%	22,2%	13,3%

Test[a]

Sig. Asint.	,000

a. Test di Friedman

Grafico 18: Evoluzione delle frequenze percentuali nel tempo relative al numero di libri presi in prestito durante una visita in biblioteca.



Test[a]

Sig. Asint.	,000

a. Test di Friedman

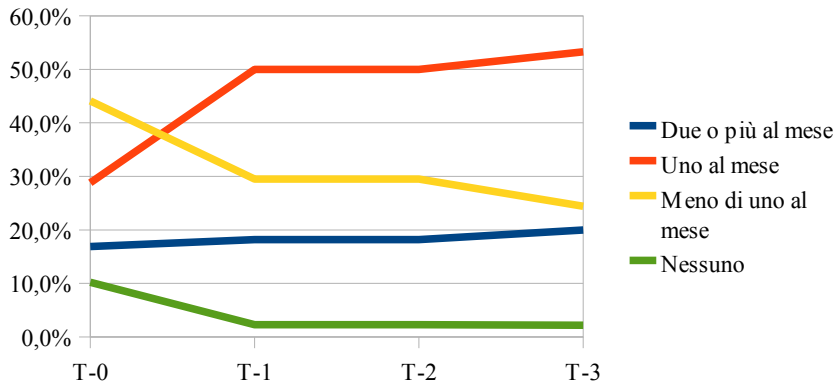
Anche la libreria è un contesto importante e abbiamo sottolineato quanto sia necessario che i genitori accompagnino i loro figli alla scoperta di tutti i luoghi in cui avviene una reale promozione del libro. Interessanti alcuni indicatori valutati dai questionari, rispetto ai quali si notano dei cambiamenti in positivo nei diagrammi presentati qui di seguito. Per esempio, diminuiscono coloro che non frequentano mai le librerie e nel complesso la maggioranza dei rispondenti passa da meno di una visita al mese in libreria ad una al mese.

Tabella 14: Evoluzione delle frequenze percentuali nel tempo relative al cadenza delle visite presso le librerie insieme al bambino.

	Più di una volta a settimana	Una volta a settimana	Una volta ogni due settimane	Una volta al mese	Meno di una volta al mese	Mai
T-0	1,7%	3,4%	10,2%	27,1%	35,6%	22,0%
T-1	4,5%	6,8%	20,5%	31,8%	22,7%	13,6%
T-2	0,0%	4,5%	18,2%	40,9%	27,3%	9,1%
T-3	0,0%	4,4%	17,8%	42,2%	28,9%	6,7%

Tabella 15 e grafico 19: Evoluzione delle frequenze percentuali nel tempo relative al numero di libri per l'infanzia acquistati.

	Due o più al mese	Uno al mese	Meno di uno al mese	Nessuno
T-0	16,9%	28,8%	44,1%	10,2%
T-1	18,2%	50,0%	29,5%	2,3%
T-2	18,2%	50,0%	29,5%	2,3%
T-3	20,0%	53,3%	24,4%	2,2%



Test[a]

Sig. Asint.	,011

a. Test di Friedman

Al termine del questionario "Educazione alla lettura in famiglia", sono stati proposti due quesiti inerenti alle motivazioni e ai criteri per la selezione dei libri per l'infanzia che i genitori acquistano o prendono in prestito per i loro figli. I partecipanti al percorso educativo sono stati invitati ad esprimere un valore, in una scala da 1 a 10, in merito

all'importanza che essi attribuiscono a determinati motivi e fattori strettamente connessi al loro modo di scegliere i libri per i bambini (si vedano le domande relative nel questionario allegato al precedente capitolo); le medie risultanti dalle opinioni espresse per le stesse variabili sono state confrontate rispetto al tempo iniziale e a quello finale di somministrazione del questionario.

Dal punto di vista statistico, in questo caso, si è scelto un T-test per campioni appaiati[309], che rapporta le medie dei valori attribuiti alle variabili indagate e ne verifica la significatività. Di seguito si riportano la tabella 16 e il diagramma 20 che mostrano per quali fattori il test ha dato effetti positivi e quali sono state le variazioni significative che rileviamo nei soggetti considerati.

Per i genitori, che scelgono dei libri per i loro bimbi, aumenta il peso conferito alla motivazione secondo cui la lettura contribuisce alla crescita affettiva e cognitiva dei piccoli e promuove la relazione genitore-figlio: questo dimostra che in loro cresce la consapevolezza del ruolo educativo della lettura, che li spinge ad optare per questo tipo di attività e per i suoi relativi strumenti, piuttosto che per altro.

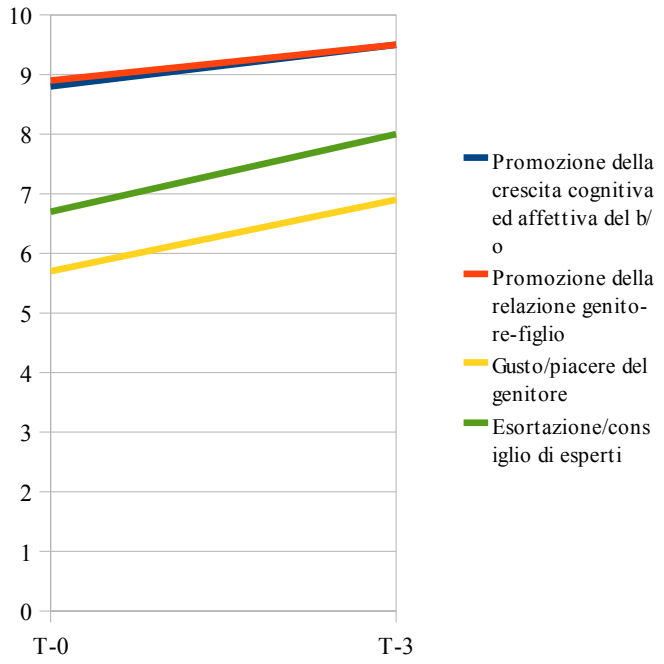
Inoltre, l'elaborazione dei dati attesta che i padri e le madri sono sempre più invogliati ad acquistare e a prendere in prestito libri per l'infanzia perché spinti dalla propria passione. L'amore per la lettura trova un veicolo di trasmissione all'interno di una persona che dimostri un reale coinvolgimento per questa attività; quindi, la prima condizione affinché un genitore riesca a proporre la lettura al proprio figlio, come esperienza piacevole e arricchente dal punto di vista emozionale, è che egli stesso vi provi gusto e passione.

Infine, è significativo che per i genitori cresca l'importanza di affidarsi al consiglio o all'esortazione degli esperti (educatori, bibliotecari, librai, ecc.): ciò vuol dire che essi sono più consapevoli del fatto che scegliere un libro per bambini non è un'azione mossa da valutazioni superficiali, ma legata anche a specifiche conoscenze e competenze.

[309] Questo tipo di test viene utilizzato per confrontare due medie ottenute da due variabili rilevate su un unico campione o su due campioni dipendenti (Barbaranelli C., *Analisi dei dati con SPSS II. Le analisi multivariate*, Milano, LED, 2006).

Tabella 16 e grafico 20: Evoluzione delle medie nel tempo dei valori (scala da 1 a 10) assegnati ad alcune motivazioni che condizionano la scelta di libri per bambini.

	T-0	T-3	P-value
Promozione della crescita cognitiva ed affettiva del bambino	8,8	9,5	0,005
Promozione della relazione genitore-figlio	8,9	9,5	0,012
Gusto/piacere del genitore	5,7	6,9	0,000
Esortazione/consiglio di esperti	6,7	8	0,000

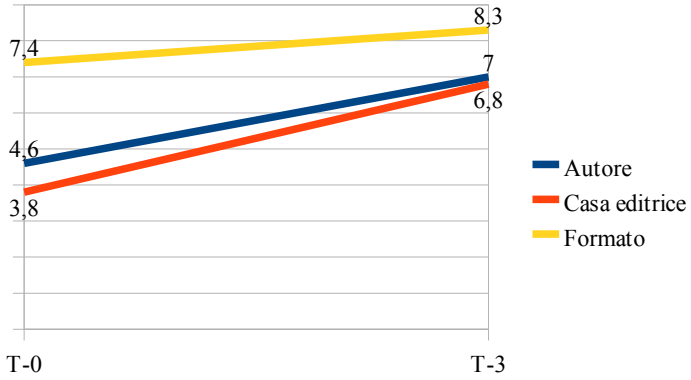


All'inizio del progetto, fra i criteri di scelta dei libri per l'infanzia ai quali i genitori attribuivano una maggior importanza vi erano il suo contenuto (la storia) e le illustrazioni, mentre altri aspetti quali l'autore, la casa editrice e il formato (copertina, pagine, materiale, forma, grandezza ecc.) del libro erano poco considerati (tabella 17). È interessante notare che, al termine del periodo della ricerca, i valori assegnati appunto a questi ultimi parametri specifici hanno subito un buon incremento, rilevato dal test statistico. Questo dato dimostra che i genitori sono più attenti nei confronti di quegli aspetti che qualificano fortemente il libro, e dai quali dipende la riuscita e l'impatto della storia e delle immagini, perché maggiormente sensibili e informati rispetto ad autori, illustratori ed editori particolarmente impegnati nella realizzazione di opere di qualità.

Tabella 17: Media dei valori (scala da 1 a 10) attribuiti all'inizio del percorso formativo ad alcuni criteri di scelta di libri per bambini.

	Autore	Casa editrice	Contenuto	Formato	Illustrazioni	Prezzo
T-0	4,6	3,8	8,7	7,4	9,1	5,7

Grafico 21: Evoluzione delle medie nel tempo dei valori (scala da 1 a 10) assegnati ad alcuni criteri di scelta di libri per bambini.



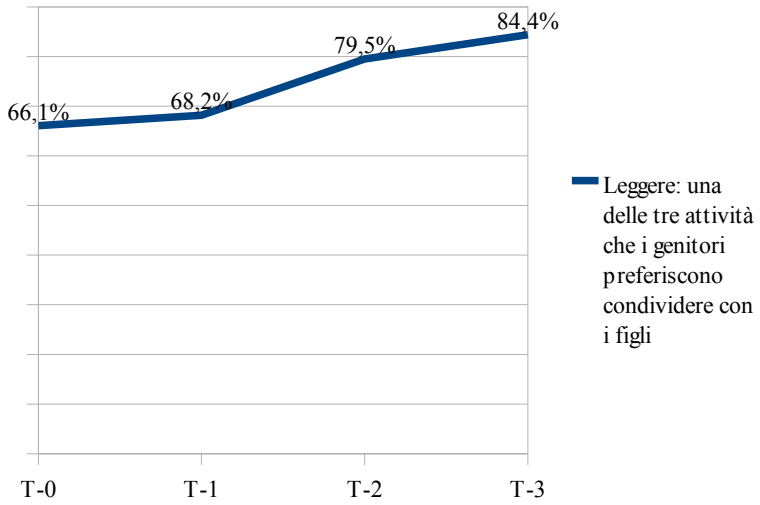
	Test per campioni appaiati	Sig. (2-code)
Coppia 1	T0_Importanza criteri/aspetti scelta libri per bambini_Autore - T3_Importanza criteri/aspetti scelta libri per bambini_Autore	,000
	Test per campioni appaiati	Sig. (2-code)
Coppia 1	T0_Importanza criteri/aspetti scelta libri per bambini_Casa editrice - T3_Importanza criteri/aspetti scelta libri per bambini_Casa editrice	,000
	Test per campioni appaiati	Sig. (2-code)
Coppia 1	T0_Importanza criteri/aspetti scelta libri per bambini_Formato (copertina, pagine, materiale, forma, grandezza) - T3_Importanza criteri/aspetti scelta libri per bambini_Formato (copertina, pagine, materiale, forma, grandezza)	,014

I quesiti finali del questionario "Educazione alla lettura in famiglia", somministrato nei quattro momenti descritti, traevano ispirazione da quelli dei questionari di valutazione di efficacia dei programmi nazionali ed internazionali di promozione della lettura ad alta voce in famiglia, presentati nel capitolo quinto: essi, infatti, erano due domande aperte nelle quali si chiedeva ai genitori di indicare le tre attività preferite dai loro figli (in età compresa fra 0 e 3 anni) e le tre attività che loro prediligono da condividere con i propri bambini. Dall'analisi delle risposte emergono diversi risultati: innanzitutto, si verifica un aumento nel tempo delle volte in cui la parola "leggere" viene citata all'interno sia di ciò che i bambini amano fare maggiormente sia di ciò che i genitori preferiscono svolgere insieme a loro (tabella 18); inoltre, se si calcola quante sono, nel totale delle famiglie intervistate, quelle che menzionano la lettura all'interno delle tre attività che scelgono di compiere, come momento di condivisione fra adulto e bebè, si vede che esse, oltre ad aumentare nel tempo, costituiscono alla fine della ricerca più dell'80% dei soggetti rispondenti; infine, non bisogna trascurare il fatto che una piccola, ma significativa, percentuale di genitori (circa il 5%, in media nei quattro tempi analizzati), riferendosi alle azioni che i bambini preferiscono compiere, esprima l'attività della lettura con altri termini o locuzioni ("guardare/sfogliare i libri", "ascoltare/farsi raccontare le storie"), che possono essere concettualmente associate, e quindi aggiunte in termini di frequenza, al verbo "leggere" citato dagli altri.

Tabella 18: Evoluzione nel tempo delle frequenze percentuali relative alla citazione del termine "leggere" all'interno di tutte le attività indicate come preferite dai bambini e dai genitori insieme ai figli.

	Leggere fra le attività preferite dai bambini	Leggere fra le attività che i genitori preferiscono condividere con i figli
T-0	13,6%	21,6%
T-1	17,7%	22,5%
T-2	20,5%	26,4%
T-3	19,4%	29,2%

Grafico 22: Evoluzione nel tempo delle frequenze percentuali relative ai genitori intervistati che citano la lettura come una delle tre attività che prediligono compiere insieme ai loro bambini.



L'intervista semi-strutturata

Il questionario si è rivelato un utile strumento di verifica del possibile impatto del percorso educativo svolto con il gruppo di genitori considerato e permette di ipotizzare che i cambiamenti "misurati" nelle idee e nelle prassi relative all'educazione alla lettura in famiglia siano dipesi in parte anche dagli esiti della formazione. Tuttavia, si è ritenuto necessario implementare i risultati di questo strumento con ulteriori riflessioni, ricavabili dall'uso dell'intervista semi-strutturata rivolta solo ad alcuni dei soggetti coinvolti nella ricerca[310]. Si ricorda che tale procedura ha previsto la realizzazione di un colloquio individuale di circa trenta minuti basato su una traccia di conversazione comprendente due nuclei tematici: il primo relativo al percorso di familiarizzazione del bambino con libri e lettura in famiglia e le riflessioni sul ruolo, sui compiti e sulle responsabilità del genitore in tale esperienza e il secondo riguardante i cambiamenti, le modifiche e gli sviluppi avvenuti nelle idee e nelle pratiche familiari di educazione alla lettura grazie all'itinerario educativo-formativo attuato.

Si è deciso di riportare qui di seguito alcuni stralci di colloqui, e le relative considerazioni, ricavati dalle riflessioni dei genitori sui benefici dell'esperienza di lettura in famiglia, da un lato, e dell'esperienza derivante dal percorso di formazione che li ha visti protagonisti, dall'altro. Rispetto alla capacità della lettura di arricchire la relazione genitore-figlio e lo sviluppo armonico dei bambini, dai colloqui emerge chiaramente l'importanza che i genitori attribuiscono alla lettura come occasione di comunicazione

[310] Sono stati intervistati 9 soggetti: 2 del gruppo di Thiene, 2 di Schio, 2 di Paese, 1 di Tribano e 2 di Bussolengo.

intensa fra adulto e bambino, come opportunità di crescita positiva per entrambi, come momento del piacere e del benessere.

> *"Sì, leggere unisce il nostro legame e vedo da parte sua qualcosa in più nel nostro stare insieme. Le lettura è stata importante nella mia crescita e spero che lo sia anche per lui".* (Eva di Thiene)

> *"Ho imparato che leggere è un modo per stare insieme, per esempio quando litighiamo allora lei dice "mamma prendi un libro" ed è come se lei dicesse "facciamo la pace" e allora ci calmiamo e ci coccoliamo".* (Silvia di Paese)

> *"Sì, aiuta a creare un legame più stretto, leggere è un momento dedicato perché stai con il bambino e hai la sua attenzione e non puoi fare niente altro, quindi è un momento esclusivo".* (Lara di Thiene)

> *"Leggere il libro è il momento delle coccole, ogni volta che lo leggi ci metti qualcosa di nuovo, i bambini ti chiedono approfondimenti sulla storia o ti raccontano le loro esperienze, diventa un momento di confronto e di discussione con loro".* (Luisa di Schio)

> *"Adesso se non troviamo un momento per leggere sento che tolgo qualcosa al rapporto che abbiamo instaurato e che si sta consolidando. Mentre prima, leggere o non leggere era indifferente, adesso lo senti se non lo fai, le bambine mi stanno dimostrando che ci tengono veramente tanto e quindi a me fa piacere trovare il momento per leggere insieme, perché vedo che è proprio un rapporto di famiglia".* (Lara di Bussolengo)

> *"Leggere incide sul nostro rapporto con i bambini che trovano in questi momenti la nostra completa e totale attenzione: la lettura con loro è diventata per noi un'esperienza familiare in tutti i sensi".* (Maddalena di Tribano)

In merito al progetto "Leggere è familiare" a cui hanno partecipato, i genitori hanno espresso opinioni positive, soprattutto dichiarando di averlo vissuto come un'esperienza molto significativa grazie alla quale sentono di essere cresciuti nel loro ruolo e nelle loro competenze specifiche.

> *"Dopo questo laboratorio mi sono più impegnata, ho dedicato più tempo e passione. Mentre prima leggevo per lui perché pensavo alla lettura con un fine "tecnico", cioè perché lui imparasse bene a leggere, dopo il laboratorio mi sono sentita più trasportata a livello emotivo, leggo con più emozione, faccio le voci,*

vedo le sue espressioni e la sua partecipazione più forte". (Eva di Thiene)

"È stato di certo importante perché ha creato sicuramente un'abitudine allo stare insieme e un piacere nel condividere il tempo della lettura". (Maddalena di Tribano)

"Dopo il corso ho cominciato a fare una scelta diversa dei libri...ho cercato di prendere libri "più mirati"". (Annaly di Schio)

"Il corso mi ha fatto capire in più l'aspetto della relazione, che è importante, cosa che prima non avevo considerato". (Silvia di Paese)

"Già mentre mio figlio cresceva avevo cominciato ad essere più selettiva nella scelta dei libri. Poi i tuoi incontri, che ho trovato utili, mi hanno fatto chiarezza, perché i libri li abbiamo visti in concreto e mi sono confrontata con gli altri genitori." (Elena di Bussolengo)

"Come modalità di lavoro mi è piaciuto, non è stata una serie di lezioni, ma siamo stati coinvolti ed è stato positivo, il confronto con gli altri genitori mi ha fatto capire che abbiamo tante cose in comune". (Andrea di Paese)

"Il confronto e le attività mi hanno fatto capire che posso scegliere da sola quali sono i libri più adatti al mio bambino. Mi sono fatta un'idea grazie al confronto con gli altri genitori e alle informazioni che tu ci hai dato e ora, conoscendo i miei bambini e i loro gusti, sono più sicura nello scegliere i libri più adatti a loro". (Luisa di Schio)

"Venendo da un'esperienza personale di zero lettura personale, adesso con il corso mi si è accentuato il piacere di leggere con le bambine, di leggere per loro, di vederlo come momento di coccola, di incontro ed è bello vedere che loro te lo richiedono." (Lara di Bussolengo)

"Genitori non si nasce si diventa, ... a volte mi sento incompetente su certe cose, però cerco di impegnarmi. Cerco sempre di dare il meglio per lei, e il corso è stato bello per me prima di tutto e mi ha coinvolto e di conseguenza gli influssi positivi sono arrivati a lei". (Annaly di Schio)

Dai racconti dei genitori, affiorano ulteriori commenti che arricchiscono il quadro dei possibili benefici riscontrati dalla frequenza all'esperienza educativa, che sembra essere stata arricchente su diversi piani.

"Abbiamo sempre sperato che i nostri bambini potessero conoscere il piacere della lettura, perché come genitori abbiamo già personalmente questa passione. È bello vedere come i bambini adesso si avvicinano ai libri e non li trattano come oggetti da distruggere ma come mezzi per comunicare e apprendere in maniera diciamo leggera". (Maddalena di Tribano)

"Anche mio marito che prima era più "freddo" e timoroso nel leggere con lui, adesso si mette a leggere con più pazienza ed impegno. Gli ho raccontato del corso, arrivavo a casa entusiasta e abbiamo letto il materiale. Ora ci mettiamo tutti e tre insieme a leggere, cosa che prima non avevamo mai fatto". (Eva di Thiene)

"Abbiamo scoperto la biblioteca, non pensavo di portare a casa dei libretti. A lei piace tantissimo stare lì, si diverte tanto perché dice "quanti libri!", le piace stare lì, le ho fatto la tessera e prendiamo in prestito i libri". (Silvia di Paese)

"Una cosa bella è stato vedere come gli altri leggevano ed è stato molto positivo lavorare in gruppo, perché non lo fai mai, non c'è mai tempo per confrontarsi con gli altri genitori, è stato utile lavorare in gruppo". (Andrea di Paese)

"Io e mio marito abbiamo seguito il corso insieme, è stato uno dei pochi momenti che ci prendiamo per fare qualcosa insieme". (Luisa di Schio)

"Cambia tantissimo come leggi una storia; sentire te e gli altri genitori come leggono mi ha aiutato e ora mi concentro di più nel dare più significato a ciò che leggo e vedo più interesse nelle bambine". (Lara di Bussolengo)

Lo strumento del "bagaglio"

Quanto emerso dai questionari e dalle interviste è ulteriormente arricchito dalle informazioni che sono state ricavate dall'uso dello strumento del "bagaglio". Si ricorda che si tratta di un dispositivo semi-strutturato ottenuto da un "gioco psicologico", svolto al termine dei tre incontri di formazione, la cui consegna era quella di compilare un foglio con sopra disegnata una valigia, rispondendo alla domanda "cosa ti porti via dal percorso fatto insieme?". L'analisi compiuta ha riunito in categorie concettuali gli aspetti emersi ed ha individuato quelle più frequenti (Tabella 19).

Tabella 19: Frequenze percentuali dei concetti emersi dallo strumento del "bagaglio" (risposte alla domanda "Cosa ti porti via dal percorso fatto insieme?")

Amicizia	4,00%
Aumento passione/voglia di leggere	12,10%
Benessere	0,90%
Coinvolgimento/crescita personale e di coppia	10,80%
Competenze sulla lettura nella prima infanzia	16,20%
Condivisione di esperienze con altri genitori	13,50%
Consapevolezza dell'importanza della lettura	1,80%
Gioia	1,80%
Importanza di essere e fare in gruppo	2,20%
Leggere di più con i figli	1,30%
Nuove idee e conoscenze in generale	8,10%
Nuove idee e conoscenze sulla lettura	7,60%
Nuovi dubbi	0,40%
Possibilità di riflettere	2,70%
Rilassamento	1,30%
Scoperta del nido	0,40%
Scoperta della biblioteca	2,70%
Scoperta della lettura come occasione di relazione/affetto	6,30%
Stimolazione creatività e fantasia	5,90%

Mediante l'auto-osservazione promossa dallo strumento utilizzato, i genitori hanno esplicitato gli elementi che li hanno arricchiti. È interessante vedere che primo fra gli aspetti positivi che hanno reso ragione dell'impegno e delle risorse investite è lo sviluppo di nuove competenze specifiche riguardanti l'educazione alla lettura nella prima infanzia. Quindi, anche dalle riflessioni libere dei genitori, al termine dei tre incontri di formazione, risulta un senso di maggior consapevolezza di quelle che sono le capacità delle coppie parentali e le azioni che esse possono mettere in pratica per creare le condizioni che rendono il momento del leggere un'occasione positiva di relazione adulto-bambino. È importante notare che, oltre alle competenze specifiche, i componenti dei gruppi esprimono una rinnovata voglia di dedicarsi alla lettura e il riconoscimento di una passione che desiderano condividere con i propri bambini. I genitori raccontano, come nelle interviste, di aver apprezzato la possibilità del confronto con gli altri genitori, dal quale hanno tratto il piacere di condividere esperienze comuni e di imparare qualcosa dai vissuti altrui. Parallelamente, i partecipanti ai gruppi sentono di essersi arricchiti grazie, non solo allo scambio con le altre persone, ma anche alla loro volontà individuale di mettersi in gioco e di sperimentarsi: il coinvolgimento e la crescita come genitore e come coppia vengono indicati come aspetti che qualificano come positivo il percorso compiuto. Questo strumento ha permesso di comprendere meglio le reazioni emotive e cognitive di coloro che hanno partecipato al progetto e di approfondire la verifica del raggiungimento degli obiettivi prefissati.

7.3 Associazioni fra le abitudini di educazione alla lettura in famiglia e alcuni elementi caratteristici del gruppo di genitori coinvolti

L'obiettivo primario dell'analisi dei dati è rappresentato dallo studio delle relazioni fra le variabili indagate. Nella presente ricerca si è tentato di verificare se determinate consuetudini di lettura all'interno del nucleo familiare, rivolte ai bambini nella prima infanzia, fossero associabili ad alcuni aspetti che contraddistinguono i genitori, in particolare la loro condizione socio-culturale e le loro abitudini di lettura personale.

Per rilevare la possibilità di relazione fra queste dimensioni, si è fatto ricorso all'utilizzo di un test statistico che analizzasse i rapporti fra i risultati degli indicatori considerati. Le tecniche statistiche si differenziano nettamente a seconda dei tipi di variabili analizzate e delle loro combinazioni; quando entrambe le variabili sono nominali si utilizza la tecnica della tavola di contingenza e la significatività della relazione ricercata può essere statisticamente stabilita mediante il test del chi-quadrato[311].

Il test è stato effettuato provando il confronto fra diversi elementi: prima si è cercata una possibile connessione fra la frequenza di lettura insieme al bambino, da un lato, e, dall'altro, il piacere di leggere personale dei genitori, la frequenza di lettura, in generale, e la frequenza di lettura di libri, in particolare, di madri e padri intervistati. La prova statistica ha avuto effetto positivo nel caso della relazione fra la frequenza di lettura personale dei genitori e quella condivisa con i bambini in famiglia (tabella 20). Questa potrebbe sembrare un'evidenza scontata; invece, si ritiene significativo poter concludere che esiste un'associazione fra l'impegno delle coppie a vivere l'attività di lettura con i propri figli come una costante consuetudine e l'investimento di tempo e risorse nella pratica di leggere per gusto e passatempo personale. Questo risultato sottolinea ancora una volta la maggior facilità di far avvicinare il neonato all'ambito narrativo da parte di genitori già sensibili al gusto di leggere e già abituati a dedicare del tempo a tale attività; pertanto, è importante trasmettere ai genitori l'importanza di ritagliarsi degli spazi per riscoprire la piacevole abitudine di leggere, cosa che li può rendere più avvezzi alla medesima pratica con i loro figli, i quali, a loro volta, potranno trarre ispirazione dall'imitazione dell'esempio positivo di mamma e papà. Dalla tabella emerge, appunto, che le percentuali più alte si trovano in corrispondenza dell'incrocio fra le frequenze di lettura, individuale e con il bambino, più elevate.

[311] Corbetta P., *La ricerca sociale: metodologia e tecniche*, vol. IV - *L'analisi dei dati*, pp. 253-254)

Tabella 20: Tavola di contingenza fra la frequenza di lettura del genitore insieme al bambino e la frequenza di lettura individuale del genitore.

		Frequenza di lettura individuale del genitore						
		Tutti i giorni	Più volte a settimana	Una volta a settimana	Una volta ogni due settimane	Una volta al mese	Meno di una volta al mese	Totale
Frequenza di lettura insieme con figlio	Più volte al giorno	40,0%	37,8%	23,1%				33,7%
	Una volta al giorno	36,7%	31,1%	38,5%	100,0%	25,0%	50,0%	34,7%
	Più volte a settimana	20,0%	26,7%	38,5%		75,0%		27,4%
	Una volta a settimana		4,4%					2,1%
	Meno di una volta al mese	3,3%					50,0%	2,1%
Totale		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,00%

Chi-quadrato

	Sig. asint. (2 vie)
Chi-quadrato di Pearson	,015

In secondo luogo, si è cercato di confrontare il livello di istruzione e la posizione professionale delle madri e dei padri coinvolti nel progetto sia con la quantità di libri per l'infanzia posseduti in famiglia, sia con la frequenza di lettura con i propri figli più piccoli. Il test del chi-quadrato ha prodotto un riscontro positivo nel caso dell'associazione fra il titolo di studio delle madri e l'abitudine di lettura con i bambini: infatti, è emerso che al crescere del grado di istruzione femminile, aumenta anche la frequenza delle volte in cui i genitori leggono con i figli. Questo risultato è significativo perché mette in evidenza chiaramente che la predisposizione alla lettura condivisa con i piccoli in famiglia è attribuibile di più alle madri e sembra essere connessa al livello culturale da esse raggiunto.

Tabella 21: Tavola di contingenza fra la frequenza di lettura del genitore insieme al bambino e il titolo di studio della madre.

		Titolo di studio della madre				
		Laurea magistrale o titoli superiori	Laurea triennale o diploma universitario	Diploma di maturità di scuola secondaria di secondo grado	Licenza di scuola secondaria di primo grado	Totale
Frequenza di lettura insieme al figlio	Più volte al giorno	31,6%	40,0%	30,4%		30,6%
	Una volta al giorno	63,2%	20,0%	21,7%		36,7%
	Più volte a settimana	5,3%	20,0%	47,8%	50,0%	28,6%
	Una volta a settimana				50,0%	2,0%
	Meno di una volta al mese		20,0%			2,0%
Totale		100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-quadrato

	Sig. asint. (2 vie)
Chi-quadrato di Pearson	,000

L'esposizione frequente a stimoli culturali, derivanti dall'istruzione scolastica e dai libri come oggetto di studio e di piacere, sembra essere, dunque, una condizione che favorisce la creazione di un'abitudine dei genitori a considerare la pratica della lettura condivisa con i propri figli come qualcosa, appunto, di "familiare", ovvero, come più volte ribadito, legato alle relazioni che caratterizzano la famiglia e alla consuetudine quotidiana.

7.4 Gradimento dei genitori e verifica con i partner del progetto

Finora l'attenzione è stata prevalentemente concentrata sui risultati della valutazione di esito del percorso educativo-formativo, ipotizzato e realizzato per rispondere alla necessità di fornire un supporto alla genitorialità iscritto nella cornice della familiarizzazione con la lettura fin dalla più tenerà età dei bambini.

Vediamo ora cosa è stato ricavato rispetto al processo di svolgimento dell'intervento di formazione; in particolare, si prendono in considerazione i risultati del questionario di gradimento somministrato ai genitori coinvolti e quanto emerso dai colloqui di verifica effettuati con le persone che hanno collaborato alla realizzazione del progetto nelle cinque località considerate.

Si ricorda che il questionario di gradimento, proposto al termine dei tre incontri programmati, era volto ad indagare il valore del rapporto tra il livello di importanza e quello di soddisfazione attribuiti, attraverso una scala da 1 a 10, ad undici aree/aspetti caratterizzanti il percorso affrontato: da alcuni elementi logistici/formali degli incontri (sede, orari, numero, durata), ad altri strutturali/sostanziali (contenuti, modalità di svolgimento delle attività, materiale utilizzato durante gli incontri e quello di riflessione consegnato al termine di ogni appuntamento), fino a quelli più significativi legati strettamente alle dimensioni della partecipazione attiva dei genitori (facilitazione al coinvolgimento nelle attività di gruppo, sensazione di appartenenza ad un gruppo, valorizzazione delle competenze dei genitori durante le attività). Inoltre, esso ha raccolto, attraverso una domanda a risposta aperta, le opinioni libere dei partecipanti rispetto a risorse, criticità, rilievi particolari, commenti e suggerimenti sul programma svolto.

In questo caso, innanzitutto si è considerato se il risultato del rapporto fra i valori medi di "importanza" e "soddisfazione", riferiti ai diversi indicatori, fosse minore o maggiore a 1: infatti, un risultato inferiore all'unità dimostra che la soddisfazione raggiunta in un determinato ambito è maggiore rispetto all'importanza che gli si attribuiva prima dell'intervento; viceversa, un esito minore di 1 avrebbe significato uno scollamento in termini negativi fra le aspettative e i risultati ottenuti. Oltre a questa verifica, è stato utilizzata anche una prova statistica, in particolare si è fatto nuovamente ricorso al T-test per campioni appaiati che ha verificato la significatività del confronto fra le medie risultanti dai giudizi di valore sull'importanza e la soddisfazione attribuiti agli aspetti sopra elencati: l'esito del test indica in quali casi la differenza fra le medie è rilevante e, quindi, per quali dimensioni considerate il gradimento dei genitori è stato maggiore.

I voti medi riferiti ai diversi indicatori sono in tutti i casi alti e il rapporto fra quelli relativi all'importanza attribuita agli aspetti considerati e la soddisfazione raggiunta è risultato sempre inferiore o uguale a 1, tranne rispetto ad un solo elemento, quello del numero di incontri stabiliti per il percorso formativo.

Tabella 22: Voti medi attribuiti all'importanza e alla soddisfazione riferita agli aspetti caratteristici del percorso di formazione e loro rapporto (I/S).

	Importanza	Soddisfazione	I/S
Contenuti	8,65	8,65	1
Modalità svolgimento attività	7,98	8,67	0,92
Materiale utilizzato per le attività	8,04	8,19	0,98
Materiale consegnato	8,37	8,6	0,97
Sede delle attività	8,09	8,67	0,93
Orario	8,23	8,39	0,98
Durata (n. incontri)	8,19	7,72	1,06
Durata di ogni incontro	8,39	8,42	0,99
Facilitazione al coinvolgimento nelle attività di gruppo	9,18	9,33	0,98
Sensazione di appartenenza a un gruppo	8,72	8,79	0,99
Valorizzazione delle competenze genitoriali all'interno delle attività	8,82	9,04	0,98

Tale risultato, congiunto con le opinioni espresse nella domanda aperta posta al termine del questionario, evidenzia la volontà dei genitori di approfondire le tematiche della formazione e di prolungarne la durata. Questo è sicuramente un dato significativo perché dimostra il desiderio dei genitori di sperimentarsi e di continuare un cammino che li ha visti attivamente coinvolti, nonché la loro voglia di scoprire ulteriormente le potenzialità della lettura in ambito educativo familiare. Si leggano, a sostegno di questa tesi, anche alcuni stralci delle risposte aperte fornite dai partecipanti.

> *"Sarebbe stato meglio strutturare il laboratorio con più incontri, 3 sono pochi".*

> *"Grazie molte davvero, Giorgia, per gli stimoli che ci hai dato in questi incontri. Peccato che il tempo sia stato poco".*

> *"Grazie per la capacità che hai avuto di coinvolgere ognuno di noi su un tema così importante, stimolando riflessioni e sensazioni che spero di poter proficuamente coltivare in seguito. Magari avessimo avuto più tempo...mi sarebbe piaciuto aver approfondito ognuno degli argomenti trattati".*

> *"Il tempo è sempre tiranno, bisognerebbe forse pensare ad incontri (più di tre) in tempi più diradati".*

Dal test statistico risulta che il distacco maggiore fra le medie rilevate si ha per due indicatori: la modalità di svolgimento delle attività e la sede presso al quale si sono svolte. Ciò indica che i genitori hanno particolarmente apprezzato il fatto di partecipare ad attività di gruppo, che stimolassero il confronto e l'emersione della creatività

(*"Pensavo sarebbe stato un corso più didattico e mi ha stupito positivamente il coinvolgimento tramite il lavoro di gruppo"*; *"Molto coinvolgenti le attività di gruppo che danno anche ai genitori modo di potersi maggiormente confrontare"*) e il luogo destinato ad accoglierli, probabilmente vista l'importanza del ruolo del nido d'infanzia e della biblioteca pubblica nel sostegno alla promozione della lettura verso i piccolissimi.

Tabella 23: T-test fra i valori medi dell'importanza e della soddisfazione attribuite alle modalità di svolgimento delle attività del percorso formativo.

Test per campioni appaiati

		Sig. (2-code)
Coppia 1	Importanza_Modalità di svolgimento delle attività - Soddisfazione_ Modalità di svolgimento delle attività	,000

Tabella 24: T-test fra i valori medi dell'importanza e della soddisfazione attribuite alla sede presso la quale si è svolto il percorso formativo.

Test per campioni appaiati

		Sig. (2-code)
Coppia 1	Importanza_Sede in cui si sono svolte le attività - Soddisfazione_ Sede in cui si sono svolte le attività	0,03

Infine, si ritiene utile presentare alcune riflessioni espresse durante i colloqui di verifica effettuati con le persone che hanno contribuito a promuovere e a realizzare il progetto nei vari contesti locali e con i diversi gruppi di genitori.
Sintetizzando quanto emerso dai cinque incontri di *feedback,* l'esperienza è stata decisamente positiva sia per i genitori protagonisti sia per i partner che hanno collaborato (dirigenti delle aziende ULSS, responsabili ed operatori delle biblioteche pubbliche, coordinatori ed educatori dei nidi) nei diversi enti coinvolti. In particolare, i collaboratori del progetto hanno riferito che i partecipanti ai gruppi hanno dimostrato di aver gradito le attività, riportando i loro apprezzamenti ai bibliotecari e agli educatori dei nidi d'infanzia frequentati dai loro figli; inoltre, dal percorso svolto sono emersi due gruppi autonomi che hanno continuato ad incontrarsi, uno per svolgere delle letture animate volontarie in biblioteca rivolte ai bimbi, l'altro per creare un libricino per l'infanzia che è stato

successivamente donato a tutte le famiglie del nido.
Da parte di chi ha collaborato a sostenere e a mettere in pratica il progetto, è stata rimarcata la volontà di impegnarsi a mantenere la rete educativa instaurata, allargando ed approfondendo le relazioni, per continuare le attività di sostegno alla genitoirialità. In riferimento a questo, si è discusso del bisogno di coinvolgere un più ampio numero di operatori a diretto contatto con le famiglie e di formare anche loro alle tematiche dell'educazione precoce alla lettura, affinché si facciano promotori a loro volta di iniziative mirate ai medesimi obiettivi di quella appena compiuta.
Altre riflessioni riguardano la necessità di approfondire il percorso con un ulteriore incontro, aspetto rilevato anche dai genitori, e l'importanza di realizzare una coerenza fra l'attività svolta con gli adulti e quella realizzata con i bambini, proponendo per il futuro non un semplice servizio di accoglienza, ma attività strutturate di promozione della lettura anche nei confronti dei piccoli, mentre le loro madri e i loro padri sono impegnati in altri compiti.

7.5 Elementi per una nuova progettualità: sintesi delle risorse e delle criticità per la delineazione di progetti futuri

Al termine dello studio dei risultati affiorati dall'utilizzo degli strumenti di ricerca, è bene porre in rilievo quelle che sono state le risorse e le criticità che hanno caratterizzato il cammino compiuto, passaggio utile per elaborare una nuova progettualità.
Innanzitutto, la più grande potenzialità di tale lavoro è rappresentata dai genitori coinvolti, dalla loro soggettività e dalla ricchezza di risorse e competenze che sono stati in grado far emergere e sviluppare. Analogamente, per l'evoluzione del piano di ricerca ha avuto un'importanza fondamentale la *partnership* creata per raggiungere, accogliere e sostenere le famiglie prima, durante e dopo il percorso educativo-formativo proposto. L'impegno profuso dalle coppie e dai soggetti istituzionali che hanno partecipato al progetto lo ha qualificato come un intervento strutturato, radicato nel territorio di riferimento e fortemente sentito come rispondente a bisogni reali delle famiglie.
Trattandosi di un intervento di ricerca-azione, un'altra importante risorsa è derivata dal coinvolgimento esistenziale della ricercatrice, che ha potuto esperire direttamente i cambiamenti riscontrabili nelle idee e nelle prassi dei genitori durante e dopo la formazione e crescere insieme a loro attraverso le relazioni di gruppo e il confronto reciproco.
Come già più volte scritto, le iniziative di educazione familiare sono assai complesse e misurarne l'efficacia risulta essere un'operazione quanto mai delicata. Per di più, voler ricercare gli esiti positivi che un percorso formativo, centrato sulla familiarizzazione con la lettura fin dalla nascita dei figli, può avere sulle competenze delle coppie e sulla qualità

delle relazioni familiari ha presentato non poche criticità. Prima fra tutte, come accennato in precedenza, la difficoltà di raggiungere le famiglie. Per questo è stata costruita una fitta rete di connessioni e collaborazioni; ciononostante, il numero di persone coinvolte non è stato molto elevato e l'impegno richiesto durante il percorso formativo è stato verosimilmente una delle cause che ha contribuito a far diminuire tale numero dal primo all'ultimo appuntamento con i genitori. Quindi, si può anche rilevare nuovamente che il coinvolgimento attivo dei genitori è stato, da un lato una grande risorsa, ma, dall'altro, un deterrente per chi ha preferito non sperimentarsi.

Questo calo nelle frequenze ha inciso anche nella restituzione dei questionari e degli altri strumenti utilizzati: ad esempio, per quanto riguarda i questionari "Educazione alla lettura in famiglia", somministrati nei quattro tempi, già in precedenza descritti, bisogna dire che su 59 nuclei familiari raggiunti attraverso la formazione, il lavoro di analisi completo si è potuto svolgere solo su 40 questionari, poiché questo è il numero delle famiglie che hanno restituito lo strumento compilato in tutti e quattro i momenti considerati. Le informazioni raccolte dalle famiglie che non hanno fatto pervenire tutti i questionari sono state comunque inserite nelle tabelle di calcolo, però il programma statistico utilizzato, per l'elaborazione dei risultati validi, non ha tenuto conto dei dati mancanti.

Lo strumento dell'intervista si è rivelato molto fecondo per l'approfondimento delle questioni affrontate dai questionari, e ritengo, a posteriori, che un'analisi descrittiva artigianale sia stata meno efficace di uno studio più dettagliato, da compiere mediante l'uso di tecniche e programmi specifici di analisi statistica dei contenuti. Tuttavia, nell'economia complessiva del tempo e delle risorse possibili per la presente ricerca, è bene sottolineare l'impegno rivolto ad implementare i risultati ottenuti dai questionari con le riflessioni di un numero limitato ma significativo di genitori: tali racconti affondano nel vissuto soggettivo delle persone intervistate e sono testimonianza narrata del miglioramento che i genitori sentono di aver compiuto grazie alle attività svolte che hanno favorito il loro coinvolgimento attivo, il confronto con altre coppie e la crescita delle loro competenze.

Ritengo, nonostante la complessità, che sia essenziale diffondere il messaggio dell'importanza della condivisone della lettura fra genitore e figlio, fin dalla sua nascita, come occasione di crescita individuale, di coppia e di famiglia. È importante incontrare i genitori nei periodi cruciali della loro esperienza, specialmente quelli di transizione a nuovi compiti evolutivi, come la genitorialità, il parto, l'accudimento del neonato, la cura dei figli piccoli, che fungono da molla che li spinge a porsi domande sul proprio ruolo, sulla necessità di acquisire nuove competenze e sul cambiamento inevitabile.

La ricerca-azione prevede un passaggio continuo e reciproco tra il piano della riflessione

e il piano dell'azione; poiché i risultati che raggiunge riflettono un processo di apprendimento e di mutamento, originati dall'esperienza, essi sono sempre provvisori. Come sostiene Pourtois, i risultati della ricerca-azione non sono mai definitivi, ma mettono in luce la ricchezza di un processo di apprendimento e cambiamento, che prende le mosse da bisogni reali e che si fonda sullo scambio reciproco fra le persone coinvolte. La consapevolezza della necessità di migliorare nasce dal confronto e la ricerca di azioni risolutive costituisce l'obiettivo primario[312].

[312] Pourtois J.P., *La ricerca-azione in pedagogia*, op. cit., p. 144.

ALLEGATI

Allegato 7: Volantino promozionale dell'iniziativa, distribuito a Thiene (i volantini distribuiti nelle altre località sono simili a questo per il contenuto, si differenziano invece per la grafica).

BIBLIOTECA CIVICA THIENE

Leggere è familiare

Laboratorio con i genitori per promuovere la familiarizzazione con la lettura fin dai primi mesi di vita del bambino

PERCHÉ?

Per sostenere la genitorialità e lo sviluppo positivo del bambino attraverso la formazione dei genitori all'educazione alla lettura dei loro figli fin dalla nascita.
La culla dell'amore per la lettura è la famiglia e la qualità della relazione genitore-bambino trae giovamento da un approccio precoce alla lettura

CHI?

Piccoli gruppi di genitori con bambini in età compresa fra 0 e 3 anni e genitori in attesa di un figlio

COSA?

Attività di gruppo, confronto fra genitori, approfondimenti tematici, proposte bibliografiche e materiale di approfondimento

QUANDO?

Un incontro introduttivo e di conoscenza reciproca nel mese di ottobre (dalle ore 10 alle ore 11) e tre incontri di circa un'ora e mezza ciascuno (dalle ore 10.00 alle ore 11.30)

- **Sabato 13 ottobre** Presentazione degli incontri e della relatrice da parte della dott.ssa Paola Azzolin, pediatra dell'ULSS n. 4 di Thiene

- **Sabato 10 novembre**
- **Sabato 24 novembre**
- **Sabato 1 dicembre**

DOVE?

Gli incontri si svolgeranno presso la Biblioteca Civica di Palazzo Cornaggia, in via Corradini 89 a Thiene .

E IL MIO BIMBO?

I genitori che lo desiderassero possono portare con sé i propri bambini: durante gli incontri sarà garantita la presenza di educatori che si prenderanno cura di loro nella nuova sala attrezzata 0-5 anni della Biblioteca di Thiene

Il laboratorio è realizzato grazie alla collaborazione fra la dott.ssa Giorgia Golfetto (Scuola di Dottorato in Scienze Pedagogiche, dell'Educazione e della Formazione - Università di Padova - Supervisore Prof.ssa Donatella Lombello), l'U.L.S.S. n. 4 di Thiene, l'Ufficio Servizi Sociali del Comune di Thiene e la Biblioteca Civica di Thiene

---

DA COMPILARE E RESTITUIRE AL NIDO entro <u>LUNEDI' 8 OTTOBRE</u>

Il/La sottoscritto/a……

desidera avvalersi del servizio gratuito di custodia dei bambini presso la Biblioteca Civica di Thiene nelle date:

- **Sabato 13 ottobre** n. bambini……..
- **Sabato 10 novembre** n. bambini……
- **Sabato 24 novembre** n. bambini……..
- **Sabato 1 dicembre** n. bambini……..

Allegato 8: L'attestato di partecipazione destinato ai partecipanti al progetto a Schio.

LEGGERE È FAMILIARE

Università di Padova – Scuola di Dottorato in Scienze pedagogiche, dell'educazione e della formazione
Comune di Schio (Vi)
Biblioteca civica di Schio (Vi)
ULSS 4 "Alto Vicentino"

Attestato di partecipazione

ha partecipato
al laboratorio di formazione
"Leggere è familiare"

nei giorni 4/12/2007, 15/12/2007 e 22/12/2007
presso la Biblioteca civica di Schio (Vi)

CONSIDERAZIONI CONCLUSIVE

Il lavoro di ricerca appena presentato è nato dal forte desiderio di coniugare il tema della letteratura per l'infanzia e della promozione della lettura in età precoce con quello della valenza dell'impegno dell'adulto educatore, specie dei genitori, nel favorire l'incontro con il libro a partire dai primi mesi di vita.

L'interesse, maturato durante gli anni di studi universitari, riguardo alle dimensioni affettive legate all'esperienza di lettura mi ha spinto a considerare con più attenzione la fase della primissima infanzia, in cui l'approccio con il libro avviene prevalentemente attraverso i canali emozionali della relazione genitore-figlio. Nei primi anni di vita, è la figura del genitore a rappresentare il tramite privilegiato affinché il bambino possa instaurare un dialogo educativo con i libri e la lettura. Da questo è derivato l'impegno ad intraprendere un progetto che sviluppasse, in maniera complementare, i temi pedagogici connessi all'educazione alla lettura e all'educazione familiare.

Costruire una nuova progettualità, in cui si incontrassero i due ambiti di interesse, ha permesso di riflettere su alcuni principi e requisiti su cui si basano l'atto educativo e la figura dell'educatore: le dimensioni del rapporto dialogico fra educando ed educatore, la tensione verso l'autonomia della persona, il coinvolgimento esistenziale, l'importanza di una progettualità responsabile e teleologicamente orientata e la riflessione critica, che dà vita alle azioni e che ritorna su di esse una volta compiute.

La relazione educativa primordiale, quella fra genitore e figlio, e il rapporto con la lettura e i libri costituiscono delle esperienze privilegiate di crescita, in virtù della creazione di occasioni di comunicazione empatica: il dialogo fra il bambino e l'adulto che si prende cura di lui e quello fra il bambino e la lettura nascono e crescono grazie alla partecipazione emozionale reciproca, all'impegno ad accogliere e a comprendere l'altro e favoriscono l'incontro con la cultura e la promozione delle risorse affettive e cognitive della persona in via di sviluppo.

In questo senso, leggere può e deve diventare un'attività familiare, riconosciuta come una speciale opportunità educativa di condivisione di pensieri, sentimenti e gesti fra genitore e figlio, all'interno di tempi e spazi di vita in comune. Le teorie dell'ecologia dello sviluppo umano[313] e della natura sociale dell'apprendimento umano[314], di cui si è discusso, individuano le condizioni per la crescita e per il benessere del bambino nelle relazioni e nei sistemi di interconnessioni fra gli ambienti sociali in cui egli è coinvolto. La famiglia è nodo centrale di questa rete e deve impegnarsi a favorire gli scambi sociali al suo interno e con l'esterno; i soggetti, gli enti, le istituzioni e la società che la circondano

[313] Bronfenbrenner U., *Ecologia dello sviluppo umano*, op. cit..
[314] Vygotskij L. S., *Pensiero e linguaggio*, op. cit.; Bruner J., *La mente a più dimensioni*, op. cit..

devono costituirsi come una comunità pronta ad accoglierla e ad incoraggiarne le relazioni e le occasioni di crescita positiva.

È su queste basi che si è strutturato il lavoro, svolto nei tre anni di dottorato di ricerca, nel tentativo di individuare una nuova progettualità educativa, incentrata sul riconoscimento del ruolo cruciale dei genitori nel processo di familiarizzazione del bambino col libro, volta a delineare significativi percorsi formativi delle figure parentali, mirati a far loro efficacemente acquisire una nuova "mentalità pedagogica", rispetto al libro e alla lettura, e a far loro mettere in atto buone prassi, mirate a facilitare nei propri figli lo sviluppo del piacere di leggere. I genitori sono portatori di enormi potenzialità riguardo alla precoce valorizzazione educativa della lettura e l'educazione ha il compito di predisporre e proporre quelle condizioni che favoriscano l'emersione di tali risorse, affinché le famiglie diventino promotrici di un percorso di formazione del lettore che ha inizio con la nascita del proprio figlio.

BIBLIOGRAFIA

TESTI E SAGGI

Ainsworth M. D. S., Blehar M., Waters E., et al., *Patterns of attachment: Assessed in the Strange Situation and at home*, Hillsdale, NJ. Erlbaum, 1978.

Ammaniti M., Stern D. N. (a cura di), *Rappresentazioni e narrazioni*, Bari, Laterza, 1997.

Amplatz C. (a cura di), *Ricerca-Azione in ambito educativo*, Padova, Cleup Editrice, 1999.

Anderson R.C., *Becoming a Nation of Readers*, Washington D.C., The National Institute of Education, 1985.

Appleyard J. A., *Crescere leggendo. L'esperienza della letteratura dall'infanzia all'età adulta*, Cinisello Balsamo (Milano), San Paolo, 1994.

Ascenzi A. (a cura di), *La letteratura per l'infanzia oggi. Questioni epistemologiche, metodologie d'indagine e prospettive di ricerca*, Milano, Vita e Pensiero, 2002.

Baldacci M., *Metodologia della ricerca pedagogica. L'indagine empirica in educazione*, Milano, Bruno Mondadori, 2001.

Barbaranelli C., *Analisi dei dati con SPSS II. Le analisi multivariate*, Milano, LED, 2006.

Barthes R., *Scritti. Società, Testo, Comunicazione*, Torino, Einaudi, 1998.

Bartolini D., Pontegobbi R. (a cura di), *Il senso di leggere. La situazione della lettura giovanile*, Campi Bisenzio (Firenze), Idest, 2005.

Benedetto L., *Parent training: counseling e formazione per genitori*, Roma, Carocci, 2005.

Bernardinis A.M., *Letteratura giovanile*, in M. Laeng, *Enciclopedia pedagogica*, vol. IV, Brescia, Editrice La Scuola, 1990.

Bernardinis A.M., *Narrazione e pedagogica. Appunti per una ricerca*, in Flores D'Arcais G. (a cura di), *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona*, Brescia, Editrice La Scuola, 1994, pp. 21-30.

Bernardinis A. M., *Pedagogia delle letteratura giovanile*, Padova, Liviana Editrice, 1970.

Bettelheim B., *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, Milano, Feltrinelli, 2006.

Bettelheim B., *Un genitore quasi perfetto*, Milano, Feltrinelli, 1998.

Blezza Picherle S., *Diventare lettori oggi. Problemi e prospettive educative*, Verona, Libreria Universitaria Editrice, 2006.

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

Boero P., De Luca C., *La letteratura per l'infanzia*, Roma-Bari, Laterza, 1996.

Bonichini S., *Prima infanzia: emozioni e vita sociale*, Roma, Carocci editore, 2002.

Bowlby J., *Attaccamento e perdita*, vol. 1: *L'attaccamento alla madre*, Torino, Bollati

Boringhieri, 1972.

Bronfenbrenner U., *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, Il mulino, 1986.

Bruner J., *La mente a più dimensioni*, Bari, Laterza, 2003.

Bruner J., *La ricerca del significato*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992.

Bruscaglioni M., *La gestione dei processi nella formazione degli adulti*, Milano, Franco Angeli, 1997.

Calidono Paolo (a cura di)*, Ricerca pedagogica, Panorami e materiali*, Brescia, Editrice La Scuola, 2001.

Calvino I., *Sotto il sole giaguaro,* Milano, Garzanti, 1986.

Camaioni L., *La prima infanzia. Lo sviluppo psicologico dalla nascita ai tre anni*, Bologna, Il Mulino, 1980.

Campanile S. ... [et al.], *Il vizio di leggere*, Napoli, Liguori Editore, 2001.

Cardarello R., Chiantera A. (a cura di), *Leggere prima di leggere. Infanzia e cultura scritta*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1989.

Carli L. (a cura di), *La genitorialità nella prospettiva dell'attaccamento: linee di ricerca e nuovi servizi*, Milano, Franco Angeli, 2002.

Casadei M. G., *La promozione della lettura fra pediatra e bibliotecario*, in Gherardi V. (a cura di), *Testo e contesto. La lettura tra scuola ed extrascuola,* Pisa, ETS, 2005, pp. 35-84.

Castiglioni M., *La ricerca in educazione degli adulti. L'approccio autobiografico*, Milano, Unicopli, 2002.

Catarsi E., Fortunati A., *Educare al nido. Metodi di lavoro nei servizi per l'infanzia*, Roma, Carocci, 2004.

Catarsi E., *Leggere le figure. Il libro nell'asilo nido e nella scuola dell'infanzia*, Tirrenia (Pisa), Edizioni del Cerro, 2007.

Catarsi E. (a cura di), *Lettura e narrazione nell'asilo nido*, Azzano San Paolo (Bergamo), Edizioni Junior, 2001.

Corbetta P., *I Paradigmi di riferimento,* vol. I - *La ricerca sociale: metodologia e tecniche*, Bologna, Il Mulino, 2003.

Corbetta P., *Le tecniche quantitative,* vol. II - *La ricerca sociale: metodologia e tecniche*, Bologna, Il Mulino, 2003.

Corbetta P., *Le tecniche qualitative,* vol. III - *La ricerca sociale: metodologia e tecniche*, Bologna, Il Mulino, 2003.

Corbetta P., *L'analisi dei dati,* vol. IV - *La ricerca sociale: metodologia e tecniche*, Bologna, Il Mulino, 2003.

Cusinato M., Panzeri M., *Interventi e valutazione nel lavoro con le famiglie*, Bologna, il Mulino, 2005.

Cusinato M., Salvo P., *Lavorare con le famiglie*, Roma, Carocci, 1998.

Cusinato M., Panzeri M. (a cura di), *Le sfide della genitorialità*, Milano, Guerini, 2005.

Cyrulnik B., *Il dolore meraviglioso*, Milano, Frassinelli, 2000.

Cyrulnik B., Malaguti E. (a cura di), *Costruire la resilienza. La riorganizzazione positiva della vita e la creazione di legami significativi*, Trento, Erickson, 2005.

Delors J., *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo Secolo*, Armando, Roma 1997.

De Mauro T., *La cultura degli italiani*, Bari, Laterza, 2004.

Detti E., *Il piacere di leggere*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 2002.

Dewey J., Le *fonti di una scienza dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1951.

Demetrio D, *L'educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva*, Firenze, La Nuova Italia, 2000.

Di Nicola P. (a cura di), *Prendersi cura delle famiglie*, Roma, Carocci, 2002.

Donati P., *Famiglia e società del benessere. Sesto rapporto CISF sulla famiglia in Italia*, Cinisello Balsamo (Milano), San Paolo, 1999.

Donati P., Prandini R., *Buone pratiche e servizi innovativi per la famiglia*, Milano, Franco Angeli, 2006.

Eco U., *Lector in fabula: la cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Milano, Bompiani, 1979.

Faeti A., *Letteratura per l'infanzia*, Firenze, La Nuova Italia, 1977.

Ferrieri L., *Fare/leggere: i paradossi della promozione della lettura*, in Belotti M. (a cura di), *La lettura come progetto la pratica del leggere tra nuovi scenari e strategie di promozione*, Milano, Bibliografica, 1997, pp. 51-67.

Flores D'Arcais G., *Itinerario pedagogico*, Pisa-Roma, Istituti editoriali e poligrafici internazionali, 2000.

Flores D'Arcais G. (a cura di), *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona*, Brescia, Editrice La Scuola, 1994.

Formenti L., *Pedagogia della famiglia*, Milano, Guerini Studio, 2000.

Frier C., *Passeurs de lecture. Lire ensemble à la maison et à l'école*, Paris, Retz, 2006.

Fröbel F., *L'educazione dell'uomo*, Scandicci (Firenze), La Nuova Italia, 1993.

Genovesi G., Magri P., *La lettura: teoria, storia, apprendimento*, Milano, Mursia, 1990.

Gherardi V. (a cura di), *Testo e contesto. La lettura tra scuola ed extrascuola*, Pisa, Edizioni ETS, 2005.

Goguelin P., *La formazione animazione. Strategie, tecniche e modelli*, Torino, ISEDI, 1991.

Goleman D., *Intelligenza emotiva*, Milano, Biblioteca Universale Rizzoli, 1999.

Golfetto G., *Educare alla lettura: dal lettore emozionale alla familiarizzazione con la*

lettura, in Lombello Soffiato D. (a cura di), *«Novel» e «romance»: strumenti per l'analisi dei generi letterari in prospettiva pedagogica*, Cleup, 2007, pp. 35-52.

Golfetto G., *Il lettore emozionale*, in Donatella Lombello Soffiato, *Leggere e fare ricerca*, Lecce, La Biblioteca Pensa MultiMedia, 2007, pp. 35-51.

Gordon T., *Genitori efficaci. Educare figli responsabili*, Molfetta (Bari), La Meridiana, 1994.

Gruppo di studio Genitori e genitorialità, *Genitorialità sociale. Cosa è, come e perché promuoverla*, vol. I – *La genitorialità sociale*, Bergamo, Provincia di Bergamo, Settore Politiche Sociali, 2005.

Gruppo di studio Genitori e genitorialità, *Genitori e territorio. Formazione alla genitorialità sociale. Linee guida e suggerimenti operativi*, vol. II – *La genitorialità sociale*, Bergamo, Provincia di Bergamo, Settore Politiche Sociali, 2005.

Gruppo di studio Genitori e genitorialità, *La ricerca azione fa crescere la genitorialità sociale. Linee guida e suggerimenti operativi*, vol. VI – *La genitorialità sociale*, Bergamo, Provincia di Bergamo, Settore Politiche Sociali, 2005.

Gruppo di studio Genitori e genitorialità, *Centro INCONTRA per la Genitorialità. Una risorsa per genitori, amministratori, operatori scolastici e sociali*, vol. VII – *La genitorialità sociale*, Bergamo, Provincia di Bergamo, Settore Politiche Sociali, 2005.

International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA), Associazione italiana biblioteche (AIB), *Linee guida per i servizi bibliotecari ai bebè e ai piccolissimi entro i tre ann*i, Roma, Associazione italiana biblioteche, 2008.

Iori V., *Fondamenti pedagogici e trasformazioni familiari*, Brescia, Editrice La Scuola, 2001.

Levorato M. C., *Le emozioni della lettura*, Bologna, Il Mulino, 2000.

Liverta Sempio O. (a cura di), *Vygotskij, Piaget, Bruner. Concezioni dello sviluppo*, Milano, Raffaello Cortina Editore, 1998.

Lollo R., *La letteratura per l'infanzia tra questioni epistemologiche e istanze educative*, in Ascenzi A. (a cura di), *La letteratura per l'infanzia oggi. Questioni epistemologiche, metodologie d'indagine e prospettive di ricerca*, Milano, Vita e Pensiero, 2002, pp. 37-68.

Lollo R., *Letteratura giovanile*, in Prelezzo J. M., Nanni C., Malizia G. (a cura di), *Dizionario di Scienze dell'Educazione*, Torno, LDC-LAS-SEI, 1997.

Lollo R., *Sulla letteratura per l'infanzia*, Brescia, Editrice La Scuola, 2003.

Lombello Soffiato D., *La narrativa fantastica: strumenti per l'analisi. Raccolta critico-antologica*, Padova, Cleup, 2004.

Lombello Soffiato D., *Leggere e fare ricerca*, Lecce, La Biblioteca Pensa MultiMedia, 2007.

Lombello Soffiato D. (a cura di), *«Novel» e «romance»: strumenti per l'analisi dei generi letterari in prospettiva pedagogica*, Cleup, 2007.

Malaguti E., *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*, Trento, Erickson, 2005.

Mantegazza R. (a cura di), *Per una pedagogia narrativa*, Bologna, EMI, 1996.

Mantovani S. (a cura di), *La ricerca sul campo in educazione: i metodi qualitativi*, Milano, Bruno Mondadori, 1998.

Mariani A. M., Zonca P., *La formazione dei genitori. Una necessità e un'utopia*, Milano, Edizioni Unicopli, 2006.

Mauri A., Tinti C., *Formare alla comunicazione. Percorsi di gruppo per lo sviluppo di relazioni efficaci nelle professioni educative, sociali e sanitarie*, Trento, Erickson 2002.

Milani P., *L'animatore di educazione familiare nel contesto dei servizi alla persona,* in Catarsi E., (a cura di), *L'animatore di educazione professionale: una nuova figura professionale*, Firenze, Regione Toscana/Istituto degli Innocenti di Firenze, 2003.

Milani P. (a cura di), *Manuale di educazione familiare. Ricerca, intervento, formazione*, Trento, Erickson, 2001.

Milani P., *Progetto genitori. Itinerari educativi in piccolo e grande gruppo*, Trento, Edizioni Centro Studi Erickson, 1993.

Montessori M., *Il bambino in famiglia*, Milano, Garzanti, 2000.

Nespolo I., Riccardi E., *Leggiamo insieme. Strategie e percorsi di lettura*, Roma, Carocci, 2006.

Niccolai A., *Chi si prende cura dei genitori: parenting training*, Roma, Armando, 2004.

Orefice P, *La ricerca azione partecipativa. Teoria e pratiche*, Napoli, Liguori, 2006.

Parente M., *La ricerca-azione in pedagogia. Un modello qualitativo di natura critico-deduttiva*, Bologna, Pitagora, 2004.

Pati L. (a cura di), *Educare alla genitorialità tra differenze di* genere *e di generazioni*, Brescia, Editrice La Scuola, 2005.

Pati L., *La politica familiare nella prospettiva dell'educazione*, Brescia, La Scuola, 1995.

Pati L. (a cura di), *Ricerca pedagogica e educazione familiare. Studi in onore di Norberto Galli,* Milano, Vita & Pensiero, 2003.

Pennac D., *Come un romanzo*, Milano, Feltrinelli, 1994.

Pestalozzi J. H., *Come Gertrude istruisce i suoi figli*, Firenze, La Nuova Italia, 1933.

Pinter A., *Motivazioni alla lettura in età prescolare*, in Genovesi G., Magri P., *La lettura: teoria, storia, apprendimento*, Milano, Mursia, 1990, pp. 253-279.

Popper K. R., *La ricerca non ha fine. Autobiografia intellettuale*, Roma, Armando editore, 1997.

Pourtois J.P., *La ricerca-azione in pedagogia*, in Becchi E., Vertecchi B., *Manuale critico della sperimentazione e della ricerca educativa*, Milano, Franco Angeli, 1985, p. 134-155.

Pourtois J. P., Desmet H., *L'educazione postmoderna*, Tirrenia (Pisa), Edizioni del Cerro, 2006.

Pourtois J. P., Desmet H., *L'educazione implicita. Socializzazione e costruzione dell'identità*, Tirrenia (Pisa), Edizioni Del Cerro, 2005.

Pourtois J. P., Desmet H, *Le parent educateur*, Paris, P.U.F., 2000.

Quaglino G. P., Carozzi G. P., *Il processo di formazione. Dall'analisi dei bisogni alla valutazione dei risultati*, Milano, Franco Angeli, 1998.

Ricoeur P., *Tempo e racconto*, Milano, Jaca Book, 1986.

Riva M. G., *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Milano, Guerini Studio, 2004.

Rodari G., *La grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventar storie*, San Dorligo della Valle (Trieste), Einaudi Ragazzi, 1997.

Rossi R., *Piccoli genitori, grandi figli. Percorso di formazione per genitori e educ*atori, Bologna, EDB, 2001.

Rotondo F., Percorsi *di lettura tra piacere, intelligenza, passioni e ragioni*, in Pintore E. (a cura di), *Sai cosa faccio? Leggo*, Milano, Editrice Bibliografica, 2000, pp. 60-72.

Santucci L., *La letteratura infantile*, Bologna, Massimiliano Boni Editore, 1994.

Saraceno C., *Mutamenti della famiglia e politiche sociali in Italia*, Bologna, Il Mulino, 2003.

Scurati C., Zanniello G., (a cura di) *La ricerca azione. Contributi per lo sviluppo educativo*, Napoli, Tecnodid, 1992.

Siegel S., Castellan N. J. Jr., *Statistica non parametrica*, Milano, McGraw-Hill, 1992.

Simeone D., *L'esperienza delle scuole per genitori*, in Pati L. (a cura di), *Educare alla genitorialità tra differenze di* genere *e di generazioni*, Brescia, Editrice La Scuola, 2005, pp. 169-183.

Simone R., *La Terza Fase. Forme di sapere che stiamo perdendo*, Roma-Bari, Laterza, 2000.

Simonelli A., Calvo V., *L'attaccamento: teoria e metodi di valutazione*, Roma, Carocci editore, 2002.

Simonetti S., *Le scuole per genitori: giustificazioni pedagogiche e prospettive educative*, Bari, Carocci, 2001.

Sità C., *Il sostegno alla genitorialità: analisi dei modelli di intervento e prospettive educative*, Brescia, La Scuola, 2005.

Smorti A., *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della conoscenza*

sociale, Firenze, Giunti, 1994.

Solomon N., *I bambini e la lettura. Guida per genitori e insegnanti*, Roma, Armando editore, 1997.

Sorzio P., *La ricerca qualitativa in educazione. Problemi e metodi*, Roma, Carocci editore, 2005.

Sorzio P., *Struttura e processi nella ricerca qualitativa in educazione*, Padova, Cleup, 2002.

Taylor D., *Family literacy. Young children lerning to read and write*, Exeter, N.H., Heninemmann Educational Book, 1983.

Trinchero Roberto, *Manuale di ricerca educativa,* Milano, Franco Angeli, 2002.

Trombetta C., Rosiello L., *La ricerca-azione. Il modello di Kurt Lewin e le sue applicazioni*, Trento, Erickson, 2000.

Valentino Merletti R., *Leggere ad alta voce*, Milano, Mondadori, 1996.

Valentino Merletti R., Tognolini B., *Leggimi forte. Accompagnare i bambini nel grande universo della lettura,* Milano, Salani Editore, 2006.

Valentino Merletti R., *Libri e lettura da 0 a 6 anni*, Milano, Mondadori, 2001.

Veggetti M. S., *Vygotskij. Psicologia. Cultura. Storia,* Firenze, Giunti Lisciani, 1994.

Viganò R., *Ricerca educativa e pedagogia della famiglia*, Brescia, La Scuola, 1997.

Vygotskij L. S., *Apprendimento e sviluppo intellettuale nell'età scolastica*, in Vygotskij L. S., Lurja A. R., Leontjev A. N., introduzione e cura di Marco Cecchini, *Psicologia e pedagogia,* Roma, Editori Riuniti, 1974, pp. 25-40.

Vygotskij L. S., *Pensiero e linguaggio*, Roma-Bari, Laterza, 2004.

Xodo Cegolon C., *Capitani di se stessi. L'educazione come costruzione di identità personale*, Brescia, La Scuola 2003.

Xodo Cegolon C., *Lezioni di pedagogia*, Padova, Cleup, 1999.

ARTICOLI E RIVISTE

Apollonio M. G. ... [et al.], *Supporto precoce ai neogenitori. È necessario? Serve?*, in "Medico e Bambino", n. 9, 2005, pp. 589-598.

Barbiero C., *Lettura al bambino e attaccamento*, in "Quaderni acp", n. 12.5, 2005, pp. 206-209.

Beghi S., *Storie, immagini, relazioni. La scoperta della lettura nei primi anni di vita: idee e progetti*, in "Sfoglialibro", dicembre 2006, pp. 8-12.

Bernardinis A. M., *Pedagogia della lettura e delle letteratura all'Università*, in "Orientamenti pedagogici", n. 3, 1997, pp. 628-630.

Blezza Picherle S., *Percorsi evolutivi nella letteratura per l'infanzia*, in "Studium Educationis", n. 3, 2000, pp. 429-440.

Boero Pino, I*nfanzia della lettura, letteratura per l'infanzia*, in “Studium Educationis”, n. 3, 2000, pp. 454-456.

Boncori G., *La metodologia della ricerca nello studio dell'educazione familiare*, in “La famiglia”, n. 225, 2004, pp. 5-18.

Bongiorno F., *Per una didattica della lettura*, in “Studium Educationis”, n. 3, 2000, p. 441-453.

Branca P., Colombo F., *La ricerca-azione fra conoscenza e trasformazione della realtà*, in “Animazione Sociale”, n. 1, 2003, pp. 31-42.

Cambi F., *Analisi della famiglia d'oggi: linee di interpretazione e di intervento*, in “Rivista Italiana di Educazione Familiare”, n. 2, 2006, pp. 22-27.

Cardarello R., *I libri per i piccoli. Percorsi di crescita tra segni e simboli*, in “Sfoglialibro”, dicembre 2002, pp. 13-19.

Catarsi E., *Educazione familiare e pedagogia della famiglia: quali prospettive?*, in “Rivista Italiana di Educazione Familiare”, n. 1, 2006, pp. 11-21.

Catarsi E., *Fra libri e biberon. Immagini, frasi, storie brevi, raccontini e adulti-narratori al servizio del protolettore*, in “Liber”, n. 53, 2002, pp. 29-31.

Catarsi E., *I contesti dell'educazione familiare*, in “Rivista Italiana di Educazione Familiare”, n. 2, 2006, pp. 7-21.

Catarsi E., *Professionalità educativa e lavoro formativo con le famiglie*, in “La famiglia”, n. 230, 2005, pp. 59-71.

Catarsi E., *Il ruolo dell'animatore di educazione familiare*, in “Studium Educationis”, n. 1, 2002, pp. 31-39.

Causa P., et. al., *Dalla voce materna al cervello del neonato*, in “Quaderni acp”, n. 14.4, 2007, pp. 188-189.

Causa P., Manetti S., *Evidenze degli effetti della promozione della lettura nelle cure primarie*, in “Quaderni acp”, n. 10.6, 2003, pp. 42-46.

Causa P., *La lettura ad alta voce. Lo sviluppo delle competenze che costituiscono la capacità di leggere*, in “Medico e Bambino”, n. 9, 2002, pp. 611-615.

Klass P. *What chekup tell me*, in “Parenting”, n. 7, 2003, pp. 44-52.

Lollo R., *Lo spazio del leggere come crocevia di relazioni: cenni interpretativi*, in “Studium Educationis”, n. 3, 2000, pp. 419-428.

Manetti S., *Nati per Leggere, un intervento di comunità: a che punto siamo*?, in “Quaderni acp”, n. 13.5, 2006, pp. 195-198.

Mantovani S., Terzi N., *Educazione familiare e servizi educativi*, in “Studium Educationis”, n. 1, 2002, pp. 71-79.

Mariani A. M., *Educare i genitori?*, in “Scuola Italiana Moderna”, n. 11, 2003, pp. 6-8.

Meacci M. L., *Ritmi e tempi del libro. Dai meno 0 ai 5 anni: a ogni età la sua lettura.*

Consigli e suggerimenti per proporre i libri più adatti, in "Liber", n. 53, 2002, pp. 32-43.

Milani P., Il *sostegno alla genitorialità nel lavoro con le famiglie*, in "Studi Zancan", n. 4, 2004, pp. 48-65.

Milani P., Orlando Cian D., *Nidi e scuole dell'infanzia come luoghi di formazione dei genitori*, in "Studium Educationis", n. 2, 2001, pp. 501-517.

Milani P., *Vecchi e nuovi percorsi per la pedagogia della famiglia*, in "Studium Educationis", n. 1, 2002, pp. 4-30.

Needlman R., Klass P., Zuckerman B., *Reach out and get your patients to read*, in "Contemporary pediatrics", January 2002, pp. 51-69.

Pluriventi F., *L'educazione alla lettura: indicazioni metodologiche*, in "Infanzia", n. 4, 2005, pp. 14-17.

Pourtois J. P., Desmet H., Lahaye W., *Il buon trattamento. Bisogni del bambino – Competenze dei genitori*, in "Rivista Italiana di Educazione Familiare", n. 2, 2006, pp. 109-120.

Sila A., *Educazione precoce e sviluppo umano*, in "Quaderni acp", n. 11.4, 2004, pp. 153-156.

Van Crombrugge H., Vandemeulebroecke L., *Verso una nuova concezione della formazione dei genitori*, in "Pedagogia e Vita", n.1, 1994, pp. 19.24.

Zanghellini A., *Quando la voce sfoglia il libro*, in "Il Pepeverde", n. 23, 2005, pp. 38-43.

PROGETTO "NATI PER LEGGERE"

Benati N., Malgaroli G., *Nati per leggere. Una convergenza nazionale*, in "Sfoglialibro", dicembre 2002, pp. 20-28.

Benati N., *La sfida di Nati Per Leggere*, in "Sfoglialibro", luglio 2008, pp. 10-12.

Biasini G., *Nati non fummo per viver senza libri. Le letture? Fanno bene alla salute e alla crescita, parola di pediatri*!, in "Liber", n. 53, 2002, pp. 58-61.

Casadei M. G.*, La promozione della lettura fra pediatra e bibliotecario: il caso di Nati per Leggere,* in V. Gherardi, *Testo e contesto. La lettura tra scuola ed extrascuola*, Pisa, Edizioni ETS, 2005, pp. 35-84.

Causa P., Manetti S., *Evidenze degli effetti della promozione della lettura nelle cure primarie*, in "Quaderni ACP", n. 10.6, 2003, pp. 42-46.

Causa P., *La promozione della lettura in famiglia nel contesto del sostegno alla genitorialità*, in "Quaderni acp", n. 14.4, 2007, pp. 173-176.

Centro Salute Bambino Trieste (a cura di), *Lo sviluppo del vostro bambino e i libri*, in "Quaderni acp", 11.3, 2003, p. 46.

Cerasoli G., Lo Presti C., *Perché leggere ai bambini ad alta voce*, in "Quaderni acp", n.

7.2, aprile 2000, pp. 53-54

Gherardi V., *La lettura nell'infanzia*, in "Infanzia", n. 4, 2005, pp. 8-16.

Guastino S., Clerici Schoeller M., Bazzoli F., Biasini G., *Arriva il raccontastorie*, in "Io e il mio bambino", 2007, pp. 36-38.

Malgaroli G., *NPL in fiera a Bologna: secondo appuntamento*, in "AIB Notizie", n. 5, 2002, p.14-15.

Malgaroli G., Sila A., *Nati per leggere: novità e comunicazioni*, in "AIB notizie 19", n. 6, 2007, pp. 14-15.

Malgaroli G., Benati N., *Nati per leggere. Una convergenza internazionale*, in "Sfoglialibro", dicembre 2002, pp. 20-28.

Malgaroli G., Viola T. V. (a cura di), *Speciale: Nati per Leggere*, in "AIB Notizie", n. 9, 2004, pp. I-XIX.

Manetti S., *Nati per Leggere, un intervento di comunità: a che punto siamo?,* in "Quaderni acp", n. 13.5, 2006, pp. 195-198.

Panza C., *Nati per leggere in ambulatorio*, in "Quaderni acp", n. 15.2, 2008, p. 75.

Picech R., *Un corredo di novità*, in "Sfoglialibro", luglio 2008, pp. 13-14.

Pomi L., *Effetti collaterali*, in "L'école valdôtaine", n. 73, 2007, pp. 16-20.

Ronfani L. ... [et al.], *La promozione della lettura ad alta voce in Italia. Valutazione dell'efficacia del progetto Nati per leggere*, in "Quaderni acp", n. 13.5, 2006, pp. 187-194.

Sacchi M., *È pronto? Chiamiamo i bambini! Facciamo il punto della situazione sul progetto Nati per leggere: sono necessari nuovi incentivi per non rimanere fermi ai blocchi di partenza*, in "Liber", n. 61, 2004, pp. 53-58.

Salvarani U., Ravaglia A., *"Nutrire la mente per nutrire il corpo". Coinvolgere i genitori nel Progetto "Nati per Leggere"*, in "Quaderni acp", n. 11.6, 2004, pp. 248-249.

Sila A., Tamburlini G., *Literacy, crescita economica e...Nati per leggere*, in "Quaderni acp", n. 11 (3), 2004; pag. 108-109.

Tamburlini G., *Nati per Leggere: le tappe in Italia/Le tappe nel mondo*, in "Medico e Bambino", n. 10, 2004, p. 652.

Tamburlini G., *Nati Per Leggere. A che punto siamo*, in "Medico e Bambino", n. 20, 2001, p. 474.

Valentino Merletti R. (a cura di), *Siamo davvero Nati per leggere? Ripercorriamo le tappe del progetto attraverso una conversazione tra Giancarlo Biasimi e Rita Valentino Merletti*, in "Liber", n. 59, 2003, pp. 42-45.

RINGRAZIAMENTI

La riuscita del mio percorso di studi e ricerche, condotto in questi ultimi tre anni, dipende fortemente dalla presenza, dall'appoggio e dal contributo di molte persone, che desidero ringraziare di cuore.

Innanzitutto, mia madre e mio padre, che hanno sempre riposto in me grandi aspettative, incoraggiandomi ad essere ambiziosa e tenace e sostenendo le mie scelte e i miei sacrifici.

Giacomo Bellotti, al quale va un ringraziamento speciale, per aver dimostrato di essere maestro di comprensione e pazienza nel condividere tutte le mie soddisfazioni e delusioni.

La professoressa Donatella Lombello, dell'Università di Padova, che ha riconosciuto le mie potenzialità e le ha sempre valorizzate, garantendomi condizioni di crescita professionale e di sviluppo della mia autonomia.

Deborah Gemin, per l'amicizia dimostratami e per il suo competente aiuto durante le diverse fasi di realizzazione della ricerca.

Alessandra Comin, anche lei ormai dottore di ricerca, per le lunghissime chiacchierate in treno, e non solo, in cui abbiamo condiviso momenti di gratificazione e di disillusione.

Laura Piovesan, che mi ha sostenuto, specialmente nel periodo di stesura della tesi, e mi ha ricordato il valore dell'assertività.

La professoressa Paola Milani, dell'Università di Padova, perché, oltre ad essere sempre disponibile all'incontro e all'ascolto, ha manifestato un costante entusiasmo nei confronti della ricerca, mi ha più volte "chiarito le idee" sulle scelte da intraprendere e ha permesso l'allacciamento dei primi contatti con coloro che sarebbero diventati i partner del progetto.

La dottoressa Fabrizia Polo, dell'azienda ULSS 4 "Alto vicentino", il dottor Giovanni Gallo, dell'azienda ULSS 9 di Treviso, e il dottor Paolo Giavoni, dell'azienda ULSS 22 di Bussolengo, ovvero coloro che amo definire dei "dirigenti illuminati", perché hanno creduto negli obiettivi del mio lavoro e hanno investito molte risorse per la creazione di una rete di collaborazioni che ha permesso la realizzazione di un reale intervento di sostegno alla genitorialità.

Stefania Berti, bibliotecaria particolarmente attenta ai bisogni delle famiglie e dei bambini, ha rappresentato il legame principale con il progetto "Nati per Leggere" ed ha accolto e fatto crescere il progetto nel comune di Paese.

Sonia Pelanda e Raffaella Maggi hanno recepito con passione le idee da me proposte e le hanno sviluppate coinvolgendo diversi servizi socio-educativi di Bussolengo e dei comuni limitrofi.

Katia Scabello, brillante educatrice e coordinatrice educativa, che condivide attivamente i

principi della familiarizzazione con la lettura e che, insieme ai responsabili della Cooperativa Sociale Aura, ha permesso la realizzazione di “Leggere è familiare” a Tribano.

Lorena Caneva, per aver curato lo svolgimento di “Leggere è familiare” nella sezione ragazzi della biblioteca civica di Thiene con grande forza d'animo, professionalità e spirito di accoglienza.

Massimiliano Marangon e Liana Ferretti, che hanno partecipato con perizia alla divulgazione e alla messa in opera della ricerca presso la biblioteca di Schio.

La dottoressa Patrizia Falivene e la dottoressa Paola Azzolin dell'azienda ULSS 4 per la presenza e l'entusiasmo.

Milena Zecchinelli, preziosa per l'accoglienza presso il nido d'infanzia di Bussolengo, per la collaborazione e per la disponibilità al confronto.

Caterina Cappillati e Mara Depretto, per il supporto logistico-organizzativo, durante le fasi del percorso di formazione svoltosi a Schio.

Tutte le educatrici dei nidi che hanno offerto la loro preparazione durante il servizio di animazione dei figli dei genitori coinvolti nell'itinerario educativo.

Riccardo Pertile, per il suo supporto, l'interesse e, soprattutto, la sua competenza nel settore statistico.

Il merito di questo lavoro va davvero a tutte le care persone che ho appena menzionato; ma uno speciale ringraziamento è necessariamente rivolto a tutti i genitori che mi hanno accompagnato e seguito in questa percorso di crescita e formazione e che hanno “riempito la mia valigia” di gioia, affiatamento, spirito di condivisione, risate e sorrisi e che mi hanno fatto conoscere le impareggiabili risorse di cui sono portatori.