

Università degli Studi di Milano – Bicocca
Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”
Dottorato di Ricerca in Scienze della Formazione e della Comunicazione
Curriculum: Benessere della persona, salute e comunicazione interculturale
XXVII ciclo



AD ALTA VOCE: PADRI CHE LEGGONO AI FIGLI

Tutor: Prof.ssa Jole Orsenigo

Tesi di dottorato di
MARIAELENA SCOTTI
Matricola: 760937

Anno Accademico 2013/2014

E Tom Due Volte cominciò a raccontare, per chi c'era e per chi non c'era, per chi era lontano ma poteva sentire, per i bambini e per i grandi [...]

Raccontò perché credeva nelle storie e nel loro potere; perché avevano fatto miracoli, anche se forse non ci sarebbero più riuscite. O forse sì, invece.

Raccontò perché si ha sempre bisogno di storie, e in certi momenti di più...

B.Masini

a Giacomo, Tommaso, Samuele, Francesco
che condividono la mia storia,
le nostre storie

Indice

Introduzione	1
Parte I. Il quadro Teorico	8
Capitolo 1. Ad alta voce	9
1.1 La lettura ad alta voce: pratiche d'Occidente	9
1.1.1 Dal mondo antico all'alto medioevo: il dominio della lettura ad alta voce	9
1.1.2 La Scolastica: la lettura personale diventa silenziosa	15
1.2.3 Il secondo Millennio: le funzioni della lettura ad alta voce	17
1.2.3.1 Trasmettere i testi	17
1.2.3.2 Controllare i testi	19
1.2.3.3 Ascoltare i testi	19
1.2.4 Dal Novecento ad oggi: nuove forme di lettura ad alta voce	20
1.2 Il cervello che legge: l'apporto delle neuroscienze	22
1.3 Genitori che leggono ai figli	25
1.3.1 Storie antiche ed esperienze contemporanee	25
1.3.2 I Progetti di Promozione alla Lettura	28
1.3.3 Alcune osservazioni	31
1.4 Leggere per prendersi cura: tra pedagogia e psicologia	33
A conclusione	36
Capitolo 2. I padri	37
2.1 Cambiamenti in atto? La prospettiva sociologica	37
2.1.1 Nuovi scenari demografici	38
2.1.2 Nuovi gesti	40
2.1.3 Nuove fragilità	44
2.2 Riflessioni sulla paternità	47
2.2.1 L'immaginario paterno. La prospettiva psicoanalitica	48
2.2.1.1 La tenerezza di Ettore. Un archetipo da pensare	49
2.2.1.2 Portare il fuoco. La testimonianza di un padre.	52
2.2.1.3 Dalle Porte Scee a La Strada	55

2.2.2 La paternità come occasione di auto-formazione. La prospettiva dell'educazione degli adulti	56
2.3 Padri che leggono in Italia e in Europa	58
2.3.1 Il valore di un padre lettore	60
2.3.2. Educare alla lettura: campagne di sensibilizzazione dedicate ai padri	63
A conclusione	65
Capitolo 3. L'esperienza della lettura: i saperi di riferimento	67
3.1 Leggere ad alta voce come dispositivo? La prospettiva pedagogica	68
3.1.1 La posizione di R.Massa nel dibattito pedagogico italiano	68
3.1.2 L'educazione come dispositivo	70
3.1.3 Il metodo clinico	75
3.2 Un'esperienza di benessere? La prospettiva psicologica	78
3.3. Il libro come medium. La prospettiva della letteratura per l'infanzia	80
3.3.1 Raccontare con le immagini: cenni storici	81
3.3.1.1 Dal mondo antico al Medioevo: tra arte e libri	81
3.3.1.2 L'Orbis Sensalium Pictus: il primo albo illustrato	83
3.3.1.3 L'editoria per l'infanzia tra Ottocento e Novecento	85
3.3.2 L'albo illustrato: caratteristiche	87
3.3.2.1 Text, illustration, total design...the interdependance of picture and words	87
3.3.2.2 An item of manufacture: la materialità del libro	89
3.3.2.3 An art form	93
3.3.2.4 An experience for a child	96
3.3.2.5 A commercial product: Topo Tip e Peppa Pig	98
3.3.2.6 A social, cultural, historical document	101
A conclusione	102
Parte II. Metodologia e Strumenti	103
Capitolo 1. Il disegno di ricerca	104
1.1 Il tema di ricerca	104

1.2 Le domande di ricerca	105
1.3 Mixed Methods Research	105
Capitolo 2. Azioni di ricerca, strumenti e modalità di analisi	107
2.1 La ricerca quantitativa	107
2.1.1 Il questionario: obiettivi d'indagine e costruzione degli item	107
2.1.2 Somministrazione: tempi, luoghi e modalità	110
2.1.3 Le operazioni preliminari all'analisi statistica: data entry e data cleaning, analisi fattoriale e costruzione delle scale	111
2.1.4 Le analisi svolte	115
2.2 la ricerca qualitativa	117
2.2.1 Le interviste: obiettivi e modalità	117
2.2.2 I padri intervistati: criteri di scelta, luoghi e tempi dell'incontro	119
2.2.3 Il Quadrante come strumento di analisi	120
2.3 La ricerca documentale: gli albi illustrati	124
2.3.1 Gli albi: criteri di scelta	125
2.3.2 Le modalità di indagine	126
2.4 Una digressione teorica: i padri ebrei che leggono l'Haggadah di Pesach. Motivi e modalità	127
Capitolo 3. I campioni della ricerca	128
3.1 I padri del questionario	128
3.2 I padri intervistati	130
3.3 Gli albi illustrati	131
Parte III. I risultati	132
Premessa	133
Capitolo 1. Leggere in famiglia: il ruolo dei padri	134
1.1 Le abitudini di lettura in famiglia	134
1.1.1 La lettura come esperienza educativa strutturata: riflessioni	137
1.2 Il ruolo dei padri	139
1.2.1 La presenza dei padri nella lettura in famiglia: riflessioni.	140
A conclusione	141

Capitolo 2. I padri lettori: caratteristiche	143
2.1 La familiarità con la lettura	143
2.1.1 Buoni lettori	144
2.1.2 L'esperienza di lettura vissuta da bambini	145
2.1.3 Il livello di scolarità	145
2.1.4 Il confronto con le madri: riflessioni	146
2.2 Non solo lettori: al centro delle pratiche	147
2.2.1 Scegliere i libri	149
2.3 Il contesto familiare: la condivisione dello stile	151
2.3.1 La condivisione delle abitudini	151
2.3.2 La condivisione delle scelte	154
2.4 Ciò che manca...i risultati assenti	155
2.5 Come si diventa padri lettori?	156
2.5.1 Scegliere di leggere	157
2.5.2 Essere scelti per leggere	158
2.5.3 Scelta, risposta, fedeltà: riflessioni	159
A conclusione	160
Capitolo 3. Il benessere di chi legge	161
3.1 Le emozioni: credenze e vissuti	161
3.2 Il benessere	163
3.2.1 Un tempo di lentezza	166
3.2.2 Uno spazio di vicinanza	168
3.2.3 Il piacere delle storie	171
3.2.4 La voce che legge	173
3.3 Le fatiche della lettura	175
3.3.1 Un tempo di stanchezza	176
3.3.2 Un libro un po' noioso	177
3.3.3 La voce che imbarazza	177
3.3.4 Tra sogni e realtà	178
A conclusione	179
Capitolo 4. Ciò che i padri apprendono	180
4.1. Le competenze espressive: i linguaggi narrativi	180
4.2. Le competenze relazionali: conoscere figli e figlie	184

4.3 L'autoformazione: scoprirsi diversi	185
4.4. L'incontro con la letteratura per l'infanzia	186
A conclusione	188
Capitolo 5. Lettura e paternità	189
5.1 "Quando sto con i miei bambini...leggo": la relazione	189
5.2. "Creare un contatto": il linguaggio	190
5.3."Senza la mamma": lo spazio protetto	192
5.4 "Quando leggo arrivano": seduzione e potere	193
5.5 "Crescono così in fretta": afferrare il tempo	198
5.6 "Glieli passerò": l'eredità	199
A conclusione	202
Capitolo 6. I padri negli albi	203
6.1 Immagini di padri: la ricerca qualitativa	203
6.2 Padri lettori e madri lettrici: la ricerca quantitativa	207
6.2.1 Riflessioni sui dati: il confronto con Bruno Tognolini	209
6.2.2 Riflessione sui dati: il confronto con la letteratura	211
A conclusione	214
Capitolo 7. I padri che leggono l'Haggadah: una digressione	215
7.1 L'Haggadah di Pesach: una lettura da padre a figli	215
7.1.1 Il libro	217
7.1.2 La lettura	219
7.1.3 Il ruolo del padre	219
7.2 La lettura dell'Haggadah: uno sguardo pedagogico	221
7.3 Il mondo ebraico: la centralità del Libro e la familiarità con la lettura	224
A conclusione: da lettura a lettura	228
Conclusioni	231
Bibliografia	244
Testi di saggistica	244
Testi di letteratura	262

Appendice

264

Questionario

Grazie...

Introduzione

Il progetto ha come tema l'esperienza dei padri che leggono ad alta voce a figli e figlie di età compresa tra i tre e i sei anni; a tali padri faremo riferimento, nel prosieguo del lavoro, con il termine "padri lettori".

Nel mondo occidentale l'abitudine di leggere a bambini e bambine ha una lunga tradizione e negli ultimi trent'anni su questo habitus si sono convogliate attenzioni e ricerche per studiarne gli effetti e per incentivarlo: alla fine degli anni Ottanta negli Stati Uniti un gruppo di pediatri del Boston City Hospital dà vita al progetto *Reach Out and Read* con l'obiettivo di motivare i genitori a leggere e, con gli stessi intenti, in Europa si costituiscono l'associazione francese *L.I.R.E.* e il programma nazionale britannico *Bookstart*; in Italia dal 1999 l'associazione *Nati per Leggere* sostiene e incoraggia le pratiche di lettura ad alta voce fin dalla nascita.

Parallelamente sono fioriti gli studi che indagano gli effetti della familiarità precoce con il libro su bambini e bambine e che attestano il legame della lettura in età prescolare sia con l'aumento della literacy (Storch & Whitehurst, 2000; Frijters, Barron & Brunello, 2000) intesa come la capacità di identificare, capire, interpretare, creare, comunicare, elaborare ed usare materiale stampato e scritto nei più differenti contesti ambientali secondo le indicazioni dell'UNESCO Education Sector, sia con il miglioramento del benessere complessivo riconducibile all'autostima legata al successo scolastico (Causa, 2002) e alla qualità dell'attaccamento che si sviluppa con l'adulto di riferimento (Barbiero, 2005).

All'interno di questo contesto il nostro intento è di pensare alle pratiche di lettura come oggetto pedagogico di rilievo e di studiare gli effetti di tale esperienza (Dewey, 2000) non per i bambini ma per l'adulto coinvolto.

La decisione di un percorso di ricerca nell'ambito delle pratiche di lettura ad alta voce centrato sulla figura adulta e non sui bambini ha diverse motivazioni: innanzitutto la review della letteratura scientifica ha mostrato come le ricerche sull'Early Reading siano centrate prevalentemente su bambini e bambine e sui

loro benefici (Cerasoli & Lo Presti, 2000;); anche quando i familiari divengono oggetto di studio, ciò accade generalmente per comprendere le ricadute dei loro stili o delle loro azioni su figli e figlie (Duursma, 2011; Barachetti & Lavelli, 2007; Bartanusz & Sulova, 2003; Baker, Scher & Mackler, 1997). E' dunque sembrato interessante approfondire una prospettiva ancora poco esplorata.

Inoltre, nell'ambito dell'Early Reading Promotion riteniamo sia importante comprendere anche la prospettiva dell'adulto affinché il processo sia efficace e l'abitudine alla lettura ad alta voce si radichi nel tempo; infatti conoscere le modalità e le difficoltà che i genitori sperimentano, potrebbe consentire la progettazione di percorsi formativi che li rendano attori consapevoli e disponibili (Golfetto, 2007).

In particolare, però, questo lavoro si fonda sull'ipotesi che le pratiche di lettura ad alta voce costituiscano un dispositivo pedagogico (Massa, 1986) nel quale vi sia un accadere formativo ed emotivo importante anche per l'adulto che le promuove. Leggere, raccontare, ascoltare storie e', come sostiene Bruner (2005), la modalità che l'uomo utilizza per attribuire significato a se' e al proprio mondo; leggere ad alta voce, per qualcuno e con qualcuno, significa situarsi insieme nell'Altrove (Mottana, 1998; Orsenigo, 2008) della narrazione, in un tempo e in uno spazio, delimitati e distinti, che racchiudano e rendano possibile un'esperienza di trasformazione relazionale, emotiva, culturale per tutti i soggetti coinvolti, o almeno questa è l'ipotesi di ricerca.

Definito dunque che la ricerca dovesse indirizzarsi verso gli adulti che leggono, la scelta successiva è stata di focalizzare il progetto sui padri a seguito di molteplici riflessioni e stimoli: ancora una volta vi è primariamente la constatazione, dopo una review della letteratura, del minor numero di studi esistenti sulla figura paterna nella promozione alla lettura (Jackson, 2013; Saracho, 2007) ma, al tempo stesso, vi è la curiosità suscitata proprio dai risultati di alcune di queste indagini che mostrano contemporaneamente l'assenza e l'importanza del padre nel sostegno alla lettura in famiglia (Clark & Picton, 2012; Clarck, 2009).

A questo si è aggiunta una suggestione proveniente dall'immaginario letterario: cercando nei ricordi di letture, propri ed altrui, continuavano ad affiorare figure di padri lettori mentre erano assenti quelle di madri lettrici: dal ragioniere Bianchi di *Favole al Telefono* (1995) al padre senza nome nello scenario post-apocalittico de *La strada* di Mc Carthy (2007), la letteratura offre figure di padri che, non

solo leggono ad alta voce, ma collocano nella lettura una parte significativa della propria relazione con figli e figlie. Ciò ha mosso il desiderio di approfondire la connessione simbolica tra padri e lettura, sostenuti anche dalla fascinazione verso il legame che Recalcati (2011) tesse tra il padre e la parola.

Questo lavoro si pone dunque l'obiettivo di esplorare l'esperienza di lettura da padri a figli e figlie, focalizzando l'attenzione sulla figura e sulla prospettiva paterna.

Per procedere nello studio dell'oggetto si è avvertita la necessità di uno stile multidisciplinare sia per il piano dei contenuti sia per la prospettiva d'approccio, sostenuti da diverse motivazioni quali la considerazione che tale argomento si situa all'incrocio di temi differenti, la difficoltà nel reperire una specifica letteratura scientifica di riferimento, la convinzione che per approntare un discorso educativo occorra avvalersi dei saperi di altre discipline, secondo la prospettiva dell'arcipelago pedagogico (Massa, 1975, 1997). Pertanto la ricerca teorica si è articolata attorno alle tre aree che il tema racchiude, ossia lettura, paternità, esperienza, avvalendosi dell'apporto di molti saperi specifici, nonché di una pluralità di sguardi nel tentativo di descrivere la complessità dell'argomento, senza ridurla né esaurirla.

Dapprima si è approfondito il tema della lettura ad alta voce, esplorando il ruolo della voce in una prospettiva storica (Cavallo & Chartres, 2009) attraverso i cambiamenti nei modi di leggere nei secoli, e in una prospettiva neurologica (Dehaene, 2009) attraverso la descrizione dei meccanismi cerebrali di lettura. Ci si è poi focalizzati sulle esperienze dei genitori che leggono a figli e figlie dalle testimonianze che emergono nei secoli passati fino agli odierni progetti a sostegno della lettura precoce, presentando infine una riflessione pedagogica contemporanea che sottolinea l'importanza della narrazione come pratica di cura (Dallari, 2013).

Ci si è poi soffermati sulla figura del padre e, dal momento che la ricerca è interamente realizzata nel contesto italiano, si è deciso di scegliere prevalentemente studi e riflessioni della suddetta nazionalità. Si è provato a descrivere i cambiamenti in atto nei padri a partire da recenti indagini dell'Istituto nazionale di statistica (Istat, 2006, 2011) sulla vita familiare e a focalizzare alcuni nodi presenti oggi nel dibattito teorico sulla paternità attraverso l'analisi sociologica (Maggioni, 2000; Zajczyk & Ruspini, 2008), la

riflessione pedagogica (Uliveri Stiozzi, 2008) e la visione psicanalitica (Recalcati, 2011; Zoja, 2000). Inoltre si è dedicato spazio al ruolo del padre nella lettura in famiglia, analizzando come venga rappresentato da recenti ricerche europee (Eu high level group of experts on literacy, 2012; National Literacy Trust, 2012) e come sia immaginato, e desiderato, da diverse campagne di promozione alla lettura (Savioli, 2013)

Infine ci si è occupati dell'esperienza, ovvero di quelle pratiche agite che definiscono un padre come padre lettore, andando a delineare i saperi di riferimento utilizzati per la definizione e l'analisi del tema. Tre le discipline che hanno guidato il lavoro: la riflessione pedagogica di Massa (1986) come punto di partenza per considerare l'evento della lettura come un dispositivo e analizzarne la dimensione materiale, affettiva, simbolica e strategica; la letteratura dell'infanzia e gli studi in tale ambito (Beseghi, 2011; Campagnaro, 2011) per definire le caratteristiche peculiari dell'albo illustrato, oggetto della lettura paterna e *medium* pedagogico (Canevaro, 2007; Palmieri, 2011) in tale pratica; il contributo della psicologia positiva per indagare i vissuti paterni in quest'esperienza, con particolare attenzione per il concetto di benessere (Delle Fave, 2007).

Nella sezione teorica, attraverso la trattazione dei soggetti menzionati, vengono esplicitati i riferimenti teorici di questo lavoro, in termini di autori, ricerche e correnti di pensiero; tali riferimenti non solo delimitano il campo d'indagine ma soprattutto individuano la prospettiva dalla quale si è approcciato il tema e lo sguardo con il quale si sono interpretati e commentati i risultati.

Inscritta in tale cornice teorica, la ricerca empirica si è mossa con l'intento di conoscere le caratteristiche dei padri lettori e delineare gli elementi costitutivi dell'esperienza di lettura; comprendere se questa esperienza che i padri allestiscono, abitano e agiscono in funzione dei figli possa risultare significativa, in termini emotivi e formativi, anche per loro stessi ed approfondire se esista un legame simbolico tra paternità e lettura; indagare infine quale rappresentazione dei padri lettori offra la letteratura dell'infanzia.

Ancora una volta, di fronte alla pluralità delle questioni poste a guida del lavoro, si è scelto di costruire un disegno di ricerca basato sulla Mixed Methods Research (Creswell & Plano-Clark, 2011; Tashakkori & Teddlie, 2010) che propone l'uso combinato e programmato di metodi qualitativi e quantitativi all'interno di un

unico progetto di lavoro, con lo scopo di rispondere con metodi adeguati a ciascuna delle domande, indagare l'oggetto di ricerca da prospettive differenti, avere a disposizione insiemi di dati, diversi per provenienza e per natura, che si possano confrontare e far dialogare in fase di interpretazione.

Per quanto questa corrente nasca e si affermi in ambito statunitense, la riflessione sulla possibilità di affiancare metodi qualitativi e quantitativi nella ricerca pedagogica è presente anche nell'ambito italiano (Gattico & Mantovani, 1998; Vannini, 2009).

Si sono dunque approntate tre azioni di ricerca per esplorare l'esperienza dei padri intrecciando differenti rappresentazioni: una statistica, una narrativa ed una letteraria.

L'indagine quantitativa mira a delineare le caratteristiche dell'esperienza e a descrivere un'immagine dei padri lettori. A tal fine si è costruito un questionario per rilevare le abitudini legate alla lettura in famiglia, le opinioni e i vissuti degli adulti riguardo a questo momento.

Il questionario è stato distribuito sia online sia in formato cartaceo, in collaborazione con *Nati per Leggere*, associazione nazionale per la promozione della lettura. Sono stati raccolti 447 questionari, dei quali se ne sono analizzati i 272 compilati dai padri.

La fase qualitativa è fondata sulla narrazione dei padri di storie e vissuti, rappresentazioni e fantasie, emozioni e sentimenti, nonché delle dimensioni strategiche in atto per indagare l'evento educativo, le sue dimensioni pedagogiche e soprattutto comprendere se e come la pratica della lettura ad alta voce costituisca un'esperienza rilevante anche per l'adulto coinvolto.

La modalità scelta è l'intervista semi-strutturata e sono stati interpellati dieci padri lettori, privilegiando l'eterogeneità dei soggetti rispetto all'età, al titolo di studio, alla professione, nonché al numero, genere ed età dei figli e delle figlie. Coerentemente con la prospettiva teorica scelta, l'analisi dei testi è stata condotta secondo lo stile della Clinica della Formazione (Massa, 1992).

La terza azione di ricerca prevede invece di esplorare gli albi illustrati pubblicati in Italia dalle case editrici Babalibri, La Margherita, Arka e Topipittori dal 1999 ad oggi con l'intento di cercare la presenza, o l'assenza, della figura del padre lettore nelle storie e nelle immagini, e di riflettere sulla sua rappresentazione, in relazione anche ai dati emersi dalle due azioni di ricerca precedentemente

descritte. Dopo aver esplorato come i padri raccontano i libri, l'intento è ora di comprendere come i libri raccontino i padri-lettori, quale immaginario aprano, di quale visione culturale siano portatori.

All'interno di questo disegno di ricerca, fin dal principio, si è scelto di inserire una digressione teorica sull'esperienza dei padri ebrei che durante il Seder (la cena rituale che apre la celebrazione della Pasqua ebraica) leggono a figli e figlie l'*Haggadah di Pesach* ossia il racconto ("haggadah") dell'uscita dall'Egitto.

Si è deciso di soffermarsi su questa particolare esperienza perché rappresenta un esempio unico in Occidente di una pratica di lettura paterna che si ripete invariata da più di mille anni, ma soprattutto perché si ritiene che, proprio a partire dalla sua unicità di exemplum (Agamben, 2008) possa consentire di individuare e approfondire temi teorici generali e fondamentali sulle valenze pedagogiche e simboliche della lettura ad alta voce da padre e figli e figlie, con particolare riferimento alla costruzione identitaria attraverso la frequentazione e la condivisione di narrazioni (Yerushalmi, 2011; Dallari, 2000).

Le diverse linee di azione sono state sviluppate in forma indipendente e parallela, al termine i dati ottenuti sono stati confrontati ed integrati seguendo le domande di ricerca come traccia per la restituzione dei risultati, secondo il modello del Triangulation Design (Creswell, 2012), che rappresenta una delle possibilità di lavoro nell'ambito della Mixed Methods Research.

Riflettendo sui limiti di questo studio, segnaliamo che, rispetto all'indagine quantitativa, anche per i canali utilizzati nella diffusione on line dei questionari, in parte legati a biblioteche e progetti di promozione alla lettura, si sono intercettati prevalentemente padri e famiglie interessati alla lettura; questo risulta coerente con l'obiettivo generale della ricerca che è di conoscere le caratteristiche dei padri lettori ma siamo consapevoli che tali dati non possano essere considerati rappresentativi di un quadro generale della famiglia italiana.

Inoltre si tratta di uno studio esplorativo su un tema ancora poco analizzato, pertanto risultano personali le scelte teoriche compiute così come le modalità di ricerca.

Per quanto riguarda invece l'utilità di questo lavoro, in generale riteniamo che comprendere la prospettiva dell'adulto potrebbe essere importante per

consentire la progettazione di percorsi formativi efficaci proprio a partire dalla conoscenza delle modalità e delle difficoltà dei genitori; in particolare pensiamo che sia significativo conoscere il punto di vista paterno a fronte di indicazioni europee (Eu high level group of experts on literacy, 2011; Boys' Reading commission, 2012) che investono i padri di responsabilità per lo sviluppo della lettura in particolare dei figli maschi.

Riteniamo vi sia sensibilità intorno a questo tema dal momento che in fase di diffusione del questionario molte agenzie che si occupano di promozione alla lettura ci hanno contattato spontaneamente manifestando il loro interesse e offrendo la disponibilità dei propri spazi virtuali per contribuire alla diffusione del progetto e del questionario; tra questi ricordiamo l'associazione Nati per Leggere, il Progetto InVitro, affiliato al Centro per il Libro e la Lettura che fa capo al Ministero dei Beni Culturali e LiBeRweb, portale della rivista LiBeR, testata dedicata alla letteratura per l'infanzia.

Pertanto, potrebbe essere interessante, in prospettiva futura sia ampliare la base d'indagine per validare i risultati qui ottenuti su più ampia scala, sia confrontare la prospettiva paterna con quella materna per comprendere se vi siano analogie e differenze nelle possibilità emotive, formative e simboliche che le pratiche di lettura dischiudono al genitore che legge ad alta voce

Quest'elaborato presenta il lavoro svolto, suddividendolo in tre sezioni: la prima parte è dedicata allo studio teorico attorno alle tre tematiche individuate come basilari per la comprensione dei nodi concettuali dell'argomento, ovvero lettura, paternità, esperienza.

Nella seconda parte viene delineato il progetto di ricerca e la metodologia utilizzata, andando a motivare le scelte compiute, a presentare gli strumenti e le analisi svolte ed infine a descrivere il campione dello studio.

La terza parte raccoglie i risultati presentandoli in forma integrata a partire dalle domande di ricerca.

Nelle conclusioni si sono ripercorse le tappe del percorso andando ad riprendere i fili che compongono il lavoro per tesserli in un disegno di sintesi.

Parte I

Il Quadro Teorico

Capitolo 1

Ad alta voce

Oggetto di questo capitolo è la lettura ad alta voce.

Con l'obiettivo di esplorare le funzioni della voce che legge e le molteplici forme nelle quali si incarna, si affronteranno dapprima le tappe principali della storia della lettura nel mondo occidentale fissando l'attenzione sul ruolo della lettura ad alta voce attraverso i secoli; si analizzeranno poi i meccanismi di lettura, sulla base dei recenti modelli proposti dalla psicologia cognitiva e dalle neuroscienze, evidenziando le funzioni della voce e del suono in tale processo.

Ci si soffermerà infine sulle pratiche di lettura da genitori a figli e figlie delineando, in particolare, i significati oggi attribuiti a questa esperienza, attraverso il contributo della riflessione pedagogica.

1.1 La lettura ad alta voce: pratiche d'Occidente

1.1.1 Dal mondo antico all'alto medioevo: il dominio della lettura ad alta voce

Storicamente, la lettura nasce e si afferma come lettura sonora e tale rimane per molti secoli, per motivi materiali, come la ridotta circolazione di testi e soprattutto la forma dello scritto, sociologici, quali l'analfabetismo diffuso ed anche culturali, come le concezioni sulla lettura.

Nella **Grecia antica** (Svenbro, 2009)¹ la scrittura alfabetica giunge nell'VIII secolo a.C., in un contesto segnato dalla tradizione orale nel quale il valore fondamentale è il kleos, la gloria degli eroi omerici, laddove kleos ha come significato primario "suono"; pertanto la gloria di Achille ed Ettore è una gloria pronunciata e ascoltata. In un simile universo culturale, *"la scrittura non ha interesse se non nella misura in cui essa prevede una lettura oralizzata"* (Svenbro, 2009, p.4)

Inoltre la dimensione materiale della scrittura, data dalla scriptio continua (scrittura nella quale non si distanziano tra loro le parole e non si usano segni di

¹ Nell'intero paragrafo si indicherà con questa annotazione se vi è un autore prevalente di riferimento per il periodo storico descritto

separazione o punteggiatura) rende necessario l'intervento della voce per stabilire il significato di segni che risultano opachi all'occhio, tanto che uno dei verbi che il greco utilizza per "leggere" è *anagnoskein*: "*riconoscere i caratteri e decifrarli*" (Chantraine, 1950, p.115). Per spiegare tale modalità, e la conseguente necessità della voce, possiamo ricorrere ad un testo moderno: nella prima pagina di *Zazie nel métro* Queneau (2005) scrive "DOUKIPUDONKTAN" spiazzando il lettore francese che non riconosce il significato fino a quando non prova a pronunciare ad alta voce i suoni consentendo all'orecchio di riconoscere il senso ("d'ou qu'ils puent, donc, tant?" ovvero "dove mai dunque puzzano tanto?"). In presenza della scriptio continua, dunque, generalmente si pronunciavano i suoni anche nella lettura individuale.

Di conseguenza, nel mondo greco, il destinatario della scrittura, colui al quale lo scrittore si rivolge, non è il lettore ma l'ascoltatore come è evidente nell'affermazione del teatro come forma letteraria dominante. Il lettore è solo uno strumento che consente di tradurre il testo in suoni e la sua funzione di mezzo è testimoniata sia dal fatto che spesso erano gli schiavi a ricoprire questo ruolo sia, parallelamente, dalla limitata attenzione dedicata all'insegnamento delle lettere.

Sappiamo però da alcune testimonianze che almeno dal V sec è conosciuta anche la lettura silenziosa, in un passo dei *Cavalieri* di Aristofane troviamo infatti un servo che legge a mente un oracolo scritto mentre l'altro non comprende come ciò possa accadere, ed è proprio l'incomprensione tra le due modalità di lettura a generare l'effetto comico della scena:

SERVO A *Dà qui, che legga! E tu versa da bere.
Sbrígati via! - Vediamo un po' che c'è,
che profezie... Dà, dà presto il bicchiere.*

SERVO B *Ecco... E la profezia che dice?*

SERVO A (*Scorrendo cogli occhi i responsi*)
Versane un altro!

SERVO B *Nella profezia c'è scritto
versane un altro?*

SERVO A *[...] c'è scritto
com'egli andrà in rovina! (Aristofane, Cavalieri, 118-27)*

Questo passo indica come nel 424 a.C. (data della prima rappresentazione dell'opera) la lettura a mente sia praticata da un numero ristretto di lettori (e

così rimarrà ancora per molti anni) ma nota a molti, tanto che Aristofane ne dà per scontata la conoscenza da parte del pubblico.

Ad accompagnare la comparsa della lettura silenziosa, in ambito filosofico, in questi anni, alla voce pubblica del Nomos (la Legge), declamata all'assemblea, si affianca la voce zitta e interiore della coscienza socratica, mentre gli atomisti offrono una spiegazione della supposta passività del soggetto durante la lettura silenziosa, affermando che la vista è resa possibile da un effluvio che si stacca dagli oggetti, diretto all'occhio. Essi inoltre istituiscono un parallelo tra lettura individuale e percezione visiva sostenendo che gli atomi come le lettere si combinano e ricombinano a formare il mondo (Reale & Antiseri, 2013).

Nel mondo greco pertanto le due forme di lettura non si presentano come alternative ma coesistono appaiate; tuttavia fino all'alto Medioevo e alla Scolastica la lettura ad alta voce rimarrà la forma dominante nonché quella più diffusa

Nel mondo romano (Cavallo, 2009), mentre fino all'età repubblicana la scrittura e la lettura rimangono appannaggio di sacerdoti e legislatori, dal primo secolo a.C. e soprattutto in età imperiale aumentano gradualmente il numero di lettori, i libri in circolazione, le occasioni di lettura.

Testimonianze letterarie, pittoriche e scultoree mostrano come esistessero lettori di differenti estrazioni culturali, interessati a differenti tipologie di testi, accanto alla lettura colta e impegnata si diffonde una lettura leggera, praticata per il puro piacere della narrazione. In questo periodo la lettura si diffonde anche tra le donne che troviamo raffigurate sui sarcofagi o negli affreschi con un rotolo in mano.

Anche nel mondo latino, la lettura rimane prevalentemente ad alta voce. Vi erano svariate occasioni di lettura e ciascuna richiedeva livelli diversi di capacità tecnica da parte del lettore, si andava dalla lettura di manifesti e documenti, agevolata dalla presenza di formule fisse e reiterate, fino alle letture letterarie che richiedeva abilità affinate in anni di formazione.

In tale contesto viene dato particolare valore alla lettura retorica, per la quale è previsto un preciso apprendimento basato sia sulle regole generali dell'arte oratoria e dell'uso della voce sia sulla conoscenza preliminare del testo per poterlo interpretare adeguatamente. Quintiliano ci tramanda come, già nella scuola, il puer deve imparare:

Dove [...] trattenere il fiato, in che punto dividere il rigo con una pausa, dove si concluda il senso e donde cominci, quando sia da alzare e quando da

abbassare la voce, con quale inflessione si debba articolare con la voce ciascun elemento, che cosa con più lentezza o con più rapidità, con più impeto o con più dolcezza. (Quintiliano, Institutiones, I, 8,1 citato in Cavallo, 2009)

Si avverte la valenza fisica del leggere e la sua dimensione teatrale, tanto che la lettura è annoverata tra gli esercizi che giovano alla salute del corpo, sottolineando l'importanza della respirazione ed il suo essere accompagnata da gesti del capo, del tronco, delle mani a creare un performance.

Le occasioni di lettura ad alta voce sono molte. A Roma è diffusa la pratica delle letture pubbliche a cominciare dalla presentazione delle opere letterarie che avviene attraverso il cerimoniale collettivo delle recitationes negli auditoria o nei theatra, laddove "recitare nella lingua latina implica non una qualche recitazione a memoria, ma la doppia operazione dell'occhio e della voce" (Cavallo, 2009, p. 50). Questi eventi vedevano la partecipazione di persone di vario livello culturale. In privato, si mantiene invece la figura del lector, schiavo o liberto che legge per il proprio padrone o per un piccolo gruppo di amici, spesso in momenti conviviali.

Non è tuttavia assente la lettura silenziosa che non dipende generalmente dal grado di padronanza della tecnica di lettura (come avviene oggi) ma piuttosto dalla disposizione interiore del lettore e soprattutto dalle caratteristiche dell'opera; in modo curioso dal I sec d.C. sono due i generi che, pur profondamente diversi tra loro, invitano ad una lettura privata: da un lato la letteratura d'intrattenimento di età imperiale, con particolare riferimento alle letteratura romantica ed erotica², dall'altro, con la diffusione del cristianesimo, le opere di preghiera e meditazione.

Questa forma di lettura rimane comunque poco diffusa, tanto che nell'384 d.C. Sant'Agostino, incontrando Ambrogio, Vescovo di Milano, si stupisce di questa pratica al punto da annotarla nelle sue *Confessiones*:

Quando leggeva i suoi occhi esploravano la pagina e il suo cuore coglieva il significato, ma la sua voce taceva e la sua lingua era ferma. [...] spesso quando ci recavamo da lui lo trovavamo immerso nella lettura, in silenzio, perché non leggeva mai a voce alta. (Sant'Agostino, Confessioni, VI, 3)

² Apuleio, dichiarando nell'introduzione delle sue *Metamorfosi* di voler accarezzare le orecchie del lettore lepido susurro, sta destinando la letteratura amorosa e di intrattenimento ad una lettura privata, a voce bassa, se non ancora silenziosa (2010).

Nell'Alto Medioevo (Parkes, 2009) con la caduta dell'Impero Romano d'Occidente, la nascita dei regni barbarici e l'affermazione del cristianesimo si verificano alcuni importanti cambiamenti nella storia della lettura.

Cambia la geografia della lettura e i monasteri divengono poli di riferimento culturale affermandosi come luogo di studio, biblioteca e centro di produzione di libri attraverso la copiatura di opere nuove ed antiche. Le difficoltà negli spostamenti, il formato dei volumi, la riduzione della vita pubblica anche negli ambienti cittadini, il crescente analfabetismo portano ad una minor circolazione di testi e a una diminuzione delle occasioni di lettura.

Assistiamo ad una modifica definitiva del formato del libro con l'affermazione del *codex*, ovvero il libro a pagine. Nel mondo romano era prevalente il rotolo, che si leggeva srotolandolo in modo da avere sotto gli occhi una sola colonna di testo alla volta, ma in tarda età imperiale era stato creato il *codex* che, per il formato maneggevole e il basso costo, dovuto al risparmio di spazio in quanto si poteva scrivere su entrambe i lati, rispondeva ai bisogni di lettori di bassa e media cultura, segnando così la diffusione di una letteratura caratterizzata dalla leggerezza di contenuto e stile, distinta dalla letteratura per dotti. Questo formato fu adottato dai cristiani probabilmente per motivi culturali, quali la cesura anche visiva con testi antichi e la familiarità con il *codex* da parte dell'uditorio medio a cui si rivolgeva la predicazione cristiana. Influiro inoltre le sue caratteristiche materiali ovvero l'economicità, la facile manifattura, la maggior reperibilità della pergamena rispetto al papiro. Con il passare degli anni i cristiani iniziarono a utilizzare al massimo la capienza del *codex* creando il *volumen*, un libro di grande dimensioni, contenente molte opere, difficile da maneggiare, atto alla consultazione più che alla lettura (Cavallo, 2009)

Questa trasformazione del libro accompagna e sostiene un nuovo modo di leggere, dalla lettura estensiva di molti testi propria del mondo antico ad una lettura intensiva di pochi libri; al piacere si sostituisce la *meditatio*, si leggono e rileggono alcuni testi per approfondirne i significati e i messaggi. Parimenti si assiste al passaggio dall'*oratores* all'*autoritates*; al testo che racchiude una voce inserita in una scena dialogica si sostituisce la considerazione del testo scritto come depositario di un sapere storico e immutabile (Parkes, 2009).

In tale contesto, in cui il libro ha assunto valori e forme profondamente diverse rispetto all'età antica, la lettura continua però a rimanere prevalentemente a voce alta.

Le cause sono molte, innanzitutto l'aumento del tasso di analfabetismo in tutte le classi sociali che, unito alla scarsa disponibilità di libri, rendeva necessaria l'intermediazione di un lettore per poter fruire dei testi. Almeno fino al tardo medioevo gli autori sono consapevoli che il loro pubblico sarà composto da ascoltatori e non da lettori, al punto che è comune trovare negli incipit l'invito a "prestare orecchio" al racconto (Saenger, 2009). Con i mutamenti sociali, non esiste più lo schiavo o il liberto addetto alla lettura, ma nelle corti e nelle piazze vanno man mano nascendo "figure professionali", che fanno del racconto e della lettura ad alta voce il loro mestiere.

In ambito sacro la liturgia raccoglie l'eredità della lettura retorica del mondo classico e a coloro che dovevano leggere in chiesa è raccomandata la conoscenza preliminare dei testi per essere in grado di interpretarli e la padronanza della tecnica della comunicazione orale (*vim pronuntiationis*) per poter "*impegnare intelletto e sentimenti di tutti nella comprensione*" (Isidoro di Siviglia, in Parkes, 2009, p.74).

Inoltre il permanere della *scriptio continua* rende ancora necessario l'intervento della voce anche nella lettura individuale; nonostante infatti la lettura intensiva costituisca uno stimolo per la lettura personale in quanto richiede concentrazione e meditazione, le difficoltà nel decifrare il testo permangono e sono accresciute dal fatto che il latino sta ora subendo profonde differenziazioni tra scritto e parlato, e per questo si continua a ricorrere l'ausilio dell'orecchio. Ciò è visibile anche dalle testimonianze sul lavoro degli amanuensi, infatti nel VIII un anonimo copista annota:

Nessuno sa quanta fatica ci voglia. Tre dita scrivono, due occhi scrutano, una lingua parla, l'intero corpo lavora. (citato in Manguel, 2009, p55)

Mentre la priorità della lettura ad alta voce su quella silenziosa crea una continuità con il mondo antico, i cambiamenti culturali dell'alto medioevo introducono come motivazione ulteriore alla lettura collettiva anche il controllo sui testi e tale elemento costituisce invece una novità rispetto allo spirito classico della lettura ad alta voce. L'istituzione nella Regola benedettina della lettura ad alta voce durante i pasti segna questo passaggio, infatti scrive Benedetto da Norcia nel paragrafo 38 della sua Regola:

Durante i pasti dei fratelli, si dovrà sempre leggere; ma nessuno osi scegliere un libro a caso e cominciare la lettura; invece colui cui spetta di leggere per l'intera settimana darà inizio al suo compito di domenica. E assumendo l'incarico dopo la messa e la comunione, chiederà a tutti di pregare per lui, affinché Dio allontani dalla sua mente lo spirito di esaltazione. E questo

versetto, iniziato da lui, sarà recitato tre volte da tutti: "O Signore Iddio, apri Tu le mie labbra, e dalla mia bocca possa uscire la Tua preghiera" E così, avendo ricevuto la benedizione, egli assumerà il suo incarico di lettore. E dovrà regnare il più assoluto silenzio nel refettorio, affinché nessun bisbiglio o voce impedisca di udire la lettura. E i fratelli dovranno passarsi ogni vivanda di mano in mano, cosicché nessuno abbia bisogno di chiedere alcunché. (Regola di San Benedetto, par 38)

San Benedetto recupera con questa regola due elementi della lettura antica ad alta voce ma ne modifica lo spirito; il lettore è presentato come puro strumento riprendendo l'idea di passività dello schiavo greco mentre la lettura conviviale è mutuata dal mondo romano, ma la preghiera a Dio affinché apra le labbra pone *"l'azione della lettura nelle mani dell'Onnipotente"* (Manguel, 2009, 107), il testo e la sua scelta sono sottratti all'arbitrio individuale per essere affidati all'autorità, inoltre il silenzio imposto impedisce qualsiasi commento e crea un clima adatto alla meditatio, lontano dai banchetti romani nei quali la lettura ricopriva una funzione ludica e socializzante.

1.1.2 La Scolastica: la lettura personale diventa silenziosa

Nell'XI sec. il movimento della Scolastica segna l'affermarsi della lettura silenziosa quale pratica di lettura individuale (Hamesse, 2009), passaggio reso possibile da diversi elementi.

Fondamentale è il definitivo abbandono della scriptio continua dopo un lungo percorso compiuto dai copisti medievali a partire dai primi secoli dell'alto medioevo; gli scribi irlandesi, che, trovandosi ai margini dell'impero, riscontrano essi stessi difficoltà nella copiatura di testi latini, sono i primi a cercare nuove modalità di presentare il testo introducendo la separazione dei paragrafi e degli elementi grammaticali della frase. Tale processo continua con l'introduzione delle litterae absolutae, ossia *"lettere invariabili in scrittura minuscola, nella quale ciascun segno aveva un'unica forma, allo scopo di migliorare la leggibilità del testo"*(Parkes, 2009, p.81), la codifica della punteggiatura e l'ideazione della litteram notabilior (una lettera più grande delle altre) per dare visibilità all'inizio di una sentenza.

A questa nuova modalità di presentazione testuale si aggiunge inoltre una trasformazione linguistica che comporta l'introduzione di norme per l'ordinamento delle parole in latino così da rendere la sentenza chiara e lineare (Saenger, 2009).

Questi due elementi creano le condizioni preliminari ed indispensabili per la diffusione della lettura silenziosa che, a partire dall'XI sec, diviene la modalità primaria utilizzata nello studio e nella meditazione.

Ugo di San Vittore (1096 circa-1141) nel *Didascalicon* descrive esplicitamente tre modi di lettura: leggere ad alta voce per un altro, ascoltare la lettura dalla voce altrui e leggere per se stessi tenendo gli occhi sulla pagina; in quest'ultimo caso utilizza il verbo *inspicere* che rimanda all'attività visiva e non uditiva, riprendendo Anselmo (1033-1109), che nel secolo precedente usava *videre* come sinonimo di *legere*.

Ugo è consapevole del cambiamento in atto, infatti sostiene che sia compito dei copisti fornire ai lettori, attraverso la punteggiatura, l'interpretazione del testo che nell'antichità era trasmessa dall'intonazione del lettore e nel *De Grammatica*, per primo, fornisce un glossario dei simboli che gli scribi devono utilizzare a tal proposito; inoltre rivolgendosi agli studenti, nel *De tribus maximis circumstantiis gestorum*, consiglia loro di studiare mantenendo lo sguardo sul libro così da utilizzare i colori e la disposizione del testo come supporti per la comprensione (Saenger, 2009).

La lettura silenziosa si diffonde negli ordini monastici come via privilegiata per la meditazione e per lo studio individuale in quanto favorisce la concentrazione ma anche durante le lezioni universitarie va prendendo piede l'abitudine di seguire con gli occhi il proprio testo quanto viene recitato o commentato pubblicamente.

Il consolidamento della lettura silenziosa nello studio è testimoniato anche dal diffondersi della regola del silenzio nelle biblioteche a partire dal XIII sec. Mentre nelle biblioteche antiche e altomedievali il brusio collettivo era considerato elemento che favoriva la concentrazione, ora il lettore manifesta la necessità di un ambiente silenzioso.

Umberto di Romans, nel *De Instructione Officialium*, richiede che ogni fondazione domenicana preveda una sala di lettura comune in un luogo silenzioso all'interno del convento; ad Oxford i regolamenti del 1412 riconoscono la biblioteca come un luogo di silenzio (Saenger, 2009)

L'abitudine alla lettura oculare si afferma prima per i testi latini e solo successivamente (metà del XIV sec) nella società laica per i testi in volgare, questo perché la separazione delle parole nelle opere scritte in volgare rimane a lungo meno chiara e definita che in latino:

Proprio perché il volgare era più facilmente comprensibile del latino, gli scribi sentivano meno l'urgenza di aiutare il lettore inserendo fra le parole piccoli spazi che erano impercettibili all'orecchio. (Saenger, 2009, p.144)

Per indicare tale nuova modalità si cercano nuove parole: poiché l'espressione monastica *in silentio* indicava il mormorio sommesso, ora per la lettura silenziosa si parla di "*lettura con il cuore*" contrapposta alla "*lettura con la bocca*". (Saenger, 2009)

Questo mutamento nella pratica della lettura individuale è irreversibile e prosegue nel corso dei secoli favorito e amplificato nel 1455 dall'invenzione della stampa che consente una maggior circolazione di libri in formati atti ad essere trasportati facilmente e dai costi contenuti. Non si può dire che la lettura silenziosa soppianti quella ad alta voce e non è nemmeno legittimo compararle in termini di diffusione quantitativa, ma è corretto affermare che, dal tardo Medioevo, chi sa leggere con sicurezza ricorre sempre meno all'ausilio della voce per la lettura privata.

1.2.3 Il secondo Millennio: le funzioni della lettura ad alta voce

Per tutto il secondo Millennio, la lettura ad alta voce rimane una pratica diffusa e presente nell'esperienza collettiva delle persone, indipendentemente dal ceto sociale e dal contesto geografico.

Il persistere della lettura ad alta voce può essere spiegato dalla sua capacità di rispondere a bisogni differenti di differenti soggetti.

1.2.3.1 Trasmettere i testi

Innanzitutto permette di far conoscere libri e storie a chi non sa leggere. La massiccia presenza dell'analfabetismo fino a tutta l'età moderna (Graff, 1986) o comunque la diffusione di un grado di alfabetizzazione basso, sufficiente per scrivere o leggere brevi testi indispensabili nella vita quotidiana ma non per garantire buone capacità di comprensione di un testo letterario, rendono necessaria la figura di un mediatore.

Individualmente ci si rivolge a questo lettore esperto per farsi leggere, dietro compenso, lettere o documenti privati; mentre la lettura collettiva continua ad esaudire la richiesta di libri e storie da parte di chi non sa leggere, tanto che si può parlare di "alfabetismo collettivo" (Schenda & Sordi, 1997)

ovvero di competenze ben formate di ascolto, di comprensione di un testo, di sensibilità letterarie, pur in assenza di alfabetizzazione.

La lettura pubblica a volte è affidata a lettori professionisti, in particolare negli ambienti nobiliari e nelle corti, ma più frequentemente tale compito è semplicemente demandato a chi in famiglia o nella comunità è in grado di leggere. Ne *Il don Chisciotte* il locandiere racconta:

Nella stagione del raccolto, durante le feste, molti mietitori si radunano qui, e c'è sempre tra loro qualcuno che sa leggere. Allora apre il libro, noi ci stringiamo intorno a lui in una trentina, e lo ascoltiamo con un piacere tale che i nostri capelli bianchi ritrovano la loro giovinezza. (de Cervantes, I:34)

Con il cambiamento della società, nei secoli variano le modalità di ritrovo e se ne aggiungono di nuove, scaturite dalla mutata materialità; così accanto alle letture rurali di cui parla Cervantes, tra Settecento e Ottocento troviamo la lettura mattutina nelle botteghe artigianali, spesso dedicata alle notizie. Martin Nadaud (1815-1898), uomo politico francese, nelle sue memorie, ricordando gli anni in cui lavorava come muratore, annota:

Tutte le mattine mi si chiedeva di leggere a voce alta nella sala del vinaio il "Populaire" di Cabet (citato in Lyons, 2009, p.406)

Vi sono anche esempi di letture in contesto industriale, tra questi famoso è l'esperimento introdotto nelle fabbriche di sigari cubani nel 1866 (Manguel, 2009) per diffondere cultura tra i lavoratori, esperimento che proprio a causa del suo successo ebbe vita breve; infatti l'interesse dei lavoratori per le letture, che spaziavano da temi storici ed economici fino ai romanzi, fu giudicato sovversivo e dopo appena quattro mesi il governatore di Cuba emanò un decreto col quale vietava tale pratica. Le letture proseguirono però clandestinamente per qualche tempo e gli emigranti portarono negli Stati Uniti questa abitudine. Un pittore di Key West, Mario Sanchez ricorda il padre che:

Fece il lettore nella fabbrica di sigari Eduard do Hidalgo Gato dagli inizi del secolo fino agli anni venti. Al mattino leggeva le notizie dei giornali locali e di quelli cubani che arrivavano quotidianamente via mare dall'Avana. Da mezzogiorno alle tre del pomeriggio leggeva un romanzo. Doveva dar vita ai personaggi imitando le loro voci, proprio come un attore. (citato in Manguel, 1999, p.105)

Leggere è riconosciuto come un lavoro da parte della comunità di ascoltatori, disposti anche ad auto-tassarsi per pagare la competenza del lettore.

1.2.3.2 Controllare i testi

Per l'autorità, invece, la lettura pubblica assolve alla funzione di mantenere il controllo sui testi.

Da parte delle istituzioni, in particolare quelle religiose, leggere ad alta voce è un modo per avere certezza e garanzia dei contenuti trasmessi. L'Indice dei Libri proibiti si accompagna alle indicazioni dei testi da leggere ed esplicita la diffidenza, già sorta in età scolastica, sulla lettura silenziosa perché instaura un rapporto diretto tra testo e lettore, rendendo quest'ultimo libero di interpretare lo scritto autonomamente, senza la mediazione dell'autorità. (Julia, 2009). Tale pericolo è avvertito anche nel mondo protestante nel quale, pur insistendo sull'approccio diretto di ogni fedele al testo sacro, dopo una prima fase di esortazioni fervide all'approccio personale, i riformatori si fanno più cauti e a più riprese raccomandano l'importanza di garantire al popolo la corretta interpretazione (Gilmont, 2009) insistendo sul ruolo dei ministri, quali custodi della Parola, e sulla necessità di indicare i testi di riferimento:

Quanto ai libri teologici, bisognerebbe ridurre il numero e scegliere i migliori. Non ci sarebbe neppure bisogno di leggere molto, bensì di leggere buone cose e di leggerle spesso, per poco che ciò sia. Ecco ciò che rende dotti nella Sacra Scrittura e pii al tempo stesso. (citato in Gilmont, 2009, p.251)

Un corollario della funzione di controllo della lettura ad alta voce è visibile nell'educazione femminile: agli inizi dell'Ottocento in Inghilterra, mentre si riteneva sconveniente per una donna studiare individualmente, ascoltare letture o leggere ad alta voce era ritenuta una forma d'istruzione socialmente accettabile poiché garantiva la sorveglianza sui contenuti, infatti era costume lasciare ben visibile il libro che si stava leggendo in modo che le visitatrici potessero riferire ad altri della buona educazione delle ragazze di casa. (Lyons, 2009).

1.2.3.3 Ascoltare i testi

Da ultimo, questa forma di lettura permette di assaporare il piacere dell'ascolto.

E' infatti interessante osservare come anche chi è in grado di leggere mantenga, accanto alla lettura silenziosa individuale, l'abitudine alla lettura ad alta voce in piccolo gruppo, senz'altra motivazione che il gusto per l'ascolto e la condivisione della narrazione. Questo avviene soprattutto nei contesti familiari

di estrazione borghese o nobile, oppure, a partire dalla fine del 1700, nei circoli letterari che riuniscono lettori e lettrici per affinità di gusti e interessi.

Nelle sue Lettere Jane Austen racconta come fosse abituale nella sua famiglia leggere reciprocamente ad alta voce testi scelti insieme:

James [il fratello maggiore] ci legge Marmion ogni pomeriggio, iniziando subito dopo il tè, fino all'ora di cena. (2007)

"Ho il piacere di leggere per voi stasera!" Con queste parole, a partire dalla metà dell'Ottocento Dickens introduceva le letture ad alta voce (Readings) delle sue opere che teneva in teatri e circoli letterari in Inghilterra e negli Stati Uniti, con gran soddisfazione sua e del pubblico, che spesso aveva già letto i suoi libri. (www.officinaletteraria.it)

Tale aspetto testimonia come il valore della lettura ad alta voce vada oltre la mera necessità ed utilità per recuperare la dimensione della narrazione orale propria di tutte le civiltà fin dall'antichità.

1.2.4 Dal Novecento ad oggi: nuove forme di lettura ad alta voce

Nel **Novecento** la lettura ad alta voce, per la prima volta dalle sue origini, inizia a perdere parte della sua funzione sociale e vede radicalmente modificata la propria diffusione; ciò è dovuto principalmente a tre nuovi elementi: in primo luogo le politiche scolastiche statali introdotte nell'Ottocento nel corso del XIX secolo portano gradualmente ad una diminuzione del livello di analfabetismo limitando progressivamente la necessità di un mediatore tra testo e fruitore. Inoltre la maggior disponibilità di testi in circolazione grazie ai progressi editoriali, che garantiscono numerose copie a basso costo, e alla diffusione delle biblioteche, favorisce l'accesso diretto al libro. Infine fanno la loro comparsa nel Novecento nuovi media che sostituiscono la funzione di narratore collettivo svolta per oltre duemila anni dalla sola voce del lettore: la radio, il cinema e la televisione (Ortoleva, 2001).

Mentre il cinema e la televisione offrono storie e notizie utilizzando il canale visivo, la radio si inserisce invece nella tradizione dell'oralità continuando a riproporre (fino ai nostri giorni) letture di cronache, racconti o romanzi. In questa pratica si coniugano elementi antichi e di novità: l'offerta costante di letture ad alta voce testimonia la permanenza, anche in una civiltà ormai fondata sulla vista, del piacere dell'ascolto, slegato da una cogente necessità; si ritrova inoltre l'importanza della lettura ad alta voce nella creazione di competenze di

comprensione, la radio infatti consente anche ad un pubblico con basse abilità letterarie di conoscere e gustare romanzi che non si avvicinerebbero in maniera autonoma.

La tradizione del racconto ad alta voce rimane comunque viva, almeno fino alla seconda guerra mondiale, in ambito rurale dove i tassi di alfabetismo più bassi, la minor offerta di attività per il tempo libero, la dimensione comunitaria della vita favoriscono il ritrovo attorno ad un narratore (Schenda, 1987); nelle città invece troviamo l'esperienza dei circoli di lettura che riuniscono persone particolarmente interessate ai libri da desiderarne la condivisione con altri, nei circoli la lettura ad alta voce non costituisce un'alternativa a quella silenziosa ma una sua derivazione, ribaltando un rapporto durato secoli.

Oggi la lettura individuale nel mondo occidentale è eminentemente una pratica silenziosa: che si legga per piacere o per lavoro, ciascuno legge a mente; la lettura ad alta voce è utilizzata in fase di apprendimento ma poi spontaneamente anche bambini e bambine si adeguano e, senza che nessuno l'abbia loro insegnato, imparano a leggere con gli occhi.

La lettura ad alta voce non è però scomparsa, e soprattutto permangono le sue funzioni fondamentali, pur se espresse con nuove modalità.

Interessante, a nostro avviso, è il perdurare del piacere dell'ascolto: le letture alla radio, gli spettacoli di narrazione, gli audiolibri, i gruppi di lettura... sono tutte iniziative rivolte ad adulti che, in un contesto storico nel quale non vi è più necessità di un intermediario e la narrazione visiva riveste un ruolo determinante, testimoniano il gusto dell'ascolto e il fascino che la voce esercita.

L'istanza di controllo rimane evidente nell'infanzia, dove la disparità di accesso al testo scritto consente a genitori ed educatori di scegliere cosa trasmettere, mentre in altre circostanze della vita la lettura ad alta voce sancisce il valore collettivo di un determinato testo ed il controllo del pubblico sullo scritto, come per sentenze o atti.

Infine ritroviamo la funzione di trasmissione di un testo a chi non è in grado di fruirne direttamente ovvero a chi possiede disabilità visive o cognitive e ai bambini che ancora non hanno imparato a leggere; quest'ultima pratica è divenuta negli ultimi trent'anni oggetto di particolari cure e attenzioni, alle quali dedicheremo un paragrafo successivo.

Stanno inoltre emergendo studi e attenzioni verso una visione più ampia di tale funzione: se in passato la lettura ad alta voce consentiva ad una popolazione

analfabeta di conoscere testi scritti, oggi si ritiene che tale modalità agevoli la comprensione di un testo anche per le persone alfabetizzate, soprattutto in caso di disturbi specifici, tanto che la legge italiana prevede gli audiolibro tra gli ausili compensatori necessari per gli studenti con dislessia (www.aidlombardia.com). Si viene a recuperare la funzione originaria del lettore: come nell'antichità, chi legge ad altri si assume il compito di decifrare i segni e di veicolare attraverso la voce il significato dello scritto.

1.2 Il cervello che legge: l'apporto delle neuroscienze

Il ruolo della voce non è stato determinante solo nella storia della lettura durante i secoli, ma continua ad esserlo ancora oggi nella nostra personale storia di lettori silenziosi: non solo, quando apprendiamo a leggere, ripercorriamo i passaggi storici dalla lettura con la bocca alla lettura con il cuore, ma una volta divenuti lettori silenti, rimane nel nostro cervello una voce muta a garantire l'accesso al significato.

Questo è quanto emerge dagli studi che negli ultimi trent'anni la psicologia cognitiva e più recentemente la neurologia stanno conducendo per capire quali meccanismi attivi il cervello per riuscire a leggere.

La sfida è affascinante perché la lettura, in quanto prodotto culturale, crea una domanda che Dahan (2009) definisce paradossale:

Com'è possibile che il nostro cervello di Homo sapiens appaia così finemente adattato alla lettura, quando quest'attività, inventata di sana pianta, non esiste che da qualche migliaio di anni? [...] Questi tempi non sono che un istante se confrontati con quelli dell'evoluzione. Il nostro genoma non ha avuto il tempo di modificarsi per sviluppare circuiti cerebrali deputati alla lettura. [...] Eppure l'imaging cerebrale ci mostra, nel soggetto adulto, meccanismi altamente evoluti e adattati alle operazioni richieste dalla lettura. (Dahan, 2009, p.4)

Ricercatori di entrambe le discipline concordano nell'affermare che, pur non essendo nato per leggere, grazie alla sua plasticità il cervello ha riorganizzato aree già esistenti e creato nuovi collegamenti per rispondere a questa nuova funzione intellettuale. Ne consegue che, poiché queste reti non sono scritte nel nostro codice genetico, non vi è trasmissione biologica da una generazione all'altra ed ogni individuo, quando impara a leggere, ricrea queste indispensabili connessioni che, una volta attivate, diverranno permanenti e progressivamente sempre più rapide (Wolf, 2007).

Per non addentrarci nel dibattito sull'esistenza di legami tra l'attività cerebrale durante la lettura e i sistemi di scrittura utilizzati (Paulesu et al., 2000), in questo paragrafo faremo riferimento solo alla lettura alfabetica perché è quella utilizzata dai soggetti della nostra ricerca.

Nella spiegazione dei processi cognitivi e neurologici che permettono la lettura, ci interessa osservare il ruolo della voce, sia in fase di apprendimento della lettura sia durante l'azione del lettore esperto.

Innanzitutto la psicologia cognitiva conferma che la lettura ad alta voce costituisce necessariamente la prima fase di un lettore; anche oggi, in presenza di testi a stampa chiari e potenzialmente invariabili nella forma grafica, è necessario l'intervento dell'orecchio per imparare a decifrare i segni che l'occhio vede, così come avveniva nelle civiltà antiche.

Secondo il modello di apprendimento della lettura per i bambini proposto dalla psicologa Uta Frith (1985), che costituisce ancora un serio punto di riferimento, per divenire un lettore esperto si attraversano tre tappe, distinte in termini funzionali e non cronologici in quanto ogni discente passa continuamente dall'una all'altra durante la formazione. La prima è logografica o pittorica, ovvero si identificano alcuni segni grafici come lettere; la seconda è fonologica, ossia si associa ad ogni sequenza di lettere la relativa pronuncia con una conversione sistematica da grafema a fonema e con l'emersione di una competenza metafonologica; la terza è ortografica, la lettura si svincola ora dalla lunghezza delle parole e la sua velocità dipende piuttosto dalla loro ricorrenza nel vocabolario a disposizione di ciascun lettore. In altri termini potremmo dire che in fase di apprendimento è necessaria la conversione dei segni in suoni per poter accedere al loro significato e, metacognitivamente, per poter divenire consapevoli della corrispondenza tra parola orale (sperimentata fin dalla nascita) e parola scritta.

L'importanza della voce continua ad esistere anche nell'azione del lettore esperto che è oggi eminentemente silenzioso, in questa fase la voce si interiorizza ma conserva il proprio ruolo; psicologi e neurologi (Wolf, 2009; Dahan, 2009) concordano infatti nel ritenere che nel lettore adulto la via fonologica e la via lessicale siano entrambe presenti e attive contemporaneamente durante il processo di lettura.

Secondo questi ricercatori, nel lettore esperto il primo passaggio è dato dal riconoscimento delle lettere e della loro invarianza rispetto a forme e dimensioni. Grazie all'introduzione nelle tecniche di ricerca dell'imaging funzionale a

risonanza magnetica (fMRI), oggi conosciamo l'area cerebrale destinata a questo compito, infatti le immagini catturate dalla retina sono analizzate dall'area occipito-temporale sinistra designata al riconoscimento di volti e oggetti; tale area si attiva solo in presenza di parole scritte e non di quelle pronunciate. Dal momento che, come detto in apertura, non vi è stato il tempo di un'evoluzione biologica del cervello per adattarsi alla lettura, alcuni (Dahaene, 2009) ritengono che quest'area nei nostri progenitori (e probabilmente nelle civiltà senza scrittura) fosse destinata a decifrare le tracce e i segni del mondo naturale e che poi sia stata riconvertita per riconoscere i segni delle lettere:

Presente nello stesso luogo in tutti gli individui e in tutte le culture, quest'area risponde automaticamente alle parole scritte, anche quando sono fornite troppo rapidamente per essere riconosciute in maniera cosciente. In meno di due decimi di secondo estrae l'identità della parola senza lasciarsi perturbare da cambiamenti superficiali di forma, dimensione o posizione della parola. (Dahaene, 2009, p.61)

Successivamente questi dati vengono inviati alle regioni dei lobi frontali e temporali che presiedono rispettivamente al significato e al suono delle parole.

La co-presenza della via lessicale e fonologica ipotizzata dagli psicologi, sembra trovare corrispondenza negli studi di imaging cerebrale (Fiebach, Friederici, Muller & Von Cramon, 2002); secondo questo modello, ogni volta che incontriamo una parola utilizzata frequentemente, oppure una irregolare nella pronuncia o omofona ricorriamo alla via lessicale per recuperarne il significato e accedere così alla pronuncia corretta, come in italiano è il significato di *principi* a farci scegliere la posizione dell'accento, infatti diremo *prìncipi* se si tratta del plurale di principe o *prìncipi* se parliamo del principio. Mentre nel caso di parole regolari nella pronuncia, di neologismi o di termini inventati si imbecca la via fonologica e le parole vengono pronunciate mentalmente nelle aree uditive per consentire il recupero del significato.

La funzione della voce è dunque indispensabile nella lettura, probabilmente proprio per quella riorganizzazione di cui parla Dehaene, attraverso la quale il cervello avrebbe riconvertito il ruolo primario della parola orale al servizio della decodifica di quella scritta.

1.3 Genitori che leggono ai figli

1.3.1 Storie antiche ed esperienze contemporanee

Tra le pratiche di lettura ad alta voce si colloca l'esperienza dei genitori che leggono a figli e figlie.

Negli studi sulla storia della lettura, si trovano, lungo i secoli, testimonianze di questa esperienza in famiglia.

I genitori istruiti leggevano a figli e figlie:

Nel 1399 il notaio toscano Ser Lapo Mazzei scriveva ad un amico, il mercante Francesco di Marco Datini, chiedendogli in prestito i Fioretti di san Francesco per leggerli ai suoi figli. -I bambini ne trarranno diletto nelle sere d'inverno- spiegava- perché, come tu ben sai, è di facile lettura. (citato in Manguel, 2009, p.109).

e nel 1808 Jane Austen scrive: *"La sera il babbo ci legge Cowper, e io lo ascolto quando posso"* (2007, L14, 18-19 dicembre 1798).

Inoltre nell'iconografia cristiana vi sono molte rappresentazioni di madri con un libro aperto nell'atto di leggere e di insegnare a leggere ai bambini, tra queste numerose raffigurano Sant'Anna con la piccola Maria e la Madonna con Gesù Bambino.



Fig 1.1 Sandro Botticelli, (1480), Madonna del Libro

Fig 1.2 Jan van Eyck, (1433) Madonna di Ince Hall

Fig 1.3 Luca Giordano, (1632-1705), Sant'Anna che insegna a leggere a Maria bambina

Queste immagini mostrano il ruolo assegnato alle madri³ (o talvolta alle balie) nell'educazione alla lettura che avveniva precocemente, intorno ai tre anni, prima di affidare i figli, se maschi, al precettore o alla scuola.

Attestata la presenza di tale pratica, non si sono reperiti invece dati certi sulla sua diffusione nel corso dei secoli; si possono però ipotizzare alcuni fattori socioculturali che ne hanno caratterizzato l'accadere, in termini di modalità e frequenza: innanzitutto l'alto tasso di analfabetismo adulto che ha accomunato nel passato genitori e figli, abolendo per lungo tempo quella distanza culturale necessaria per la realizzazione di questa pratica e rendendo piuttosto adulti e bambini compagni nell'ascolto delle letture collettive. Con la progressiva diminuzione dell'analfabetismo, sono andate aumentando le famiglie nelle quali si legge ad alta voce.

A questo si aggiungono le diversità delle configurazioni familiari nelle quali, a differenza di quanto accade nell'attuale famiglia mononucleare, la cura e l'educazione di bambini e bambine non era esclusivo compito dei genitori; la presenza di istitutrici e precettori nei ceti sociali alti o la dimensione patriarcale soprattutto nelle aree rurali designano alla narrazione altre figure rispetto ai genitori. La nascita della famiglia borghese, la progressiva urbanizzazione, l'affermarsi nel II dopoguerra del '900 del modello familiare mononucleare, affida sempre più ai genitori il compito della lettura.

Infine va contemplata, a partire dagli studi di Ariès (1999), l'evoluzione storica del concetto di infanzia e delle cure da dedicargli; i diversi modi di guardare ai bambini e alle bambine hanno indubbiamente influenzato anche le pratiche di lettura e la scelta dei testi da leggere. In questo contesto va inserita anche la storia della letteratura dell'infanzia che, a partire dal 1600, offre un progressivo fiorire di opere pensate per i piccoli con esplicito intento educativo (Blezza Picherle, 2004) e un parallelo aumento delle occasioni di lettura.

Negli ultimi cinquant'anni, nei paesi occidentali, le caratteristiche dei tre fattori socioculturali prima esaminati hanno creato una situazione particolarmente favorevole alla diffusione della lettura da genitori a figli e figlie: la scomparsa dell'analfabetismo e il progressivo aumento dei livelli di scolarizzazione (Cipolla, 2002) ha fatto emergere una figura di genitore

³Spesso infatti le donne pur non apprendendo la scrittura imparavano a leggere, ed erano depositarie di tale competenza nella famiglia (Lyons, 2009)

potenzialmente in grado di leggere; l'affermazione delle famiglie mononucleari, sempre più spesso distanziate geograficamente dalle famiglie di origine ha concentrato su padri e madri cure e scelte educative verso la prole (Barbagli & Kertzer, 2005); la maggior attenzione all'infanzia e una sempre più ricca offerta della letteratura per bambini hanno favorito il diffondersi della lettura e l'interesse teorico verso tale pratica.

L'intreccio di questi fattori ha determinato un radicamento di questa abitudine e l'individuazione dei genitori come soggetti attivi e di riferimento.

Pensando alla lettura da genitori a figli sullo sfondo della storia della lettura, possiamo dire che tale esperienza, oggi come ieri, racchiude in sé le tre funzioni primarie della lettura ad alta voce: vi ritroviamo la valenza di interpretare un testo per chi non sa leggere o non è ancora sufficientemente esperto per affrontare il libro; è presente l'istanza di controllo esercitata dalla scelta che l'adulto compie rispetto al contenuto sulla base della propria filosofia educativa, è fondamentale la dimensione del piacere dell'ascolto.

La novità rilevante della situazione attuale è che tale pratica non è più circoscritta alla sua dimensione di accadimento, spontaneo o rituale, nell'ambiente domestico, ma è divenuta oggetto di progetti di pianificazione da parte di professionisti esterni alla famiglia (High, LaGasse, Becker, Ahlgren & Gardner, 2000; Manetti, 2006) ed è stata investita di aspettative che vanno oltre il momento della lettura per coinvolgere la vita futura dei bambini e delle bambine che ascoltano (Nobile, 2004) e, addirittura, l'intero tessuto sociale (Lloyd, 1998).

Dagli anni '80 ad oggi, sono sorti, negli Stati Uniti e in Europa, numerosi progetti con l'esplicito obiettivo di incoraggiare e diffondere la lettura in età prescolare da genitori a figli, a partire dalla nascita. Sostenuti successivamente dai risultati di ricerche scientifiche, l'intuizione originaria di questi progetti vede nella lettura in famiglia lo strumento privilegiato per promuovere l'interesse verso i libri così da garantire un futuro migliore ai bambini e alle bambine che beneficeranno degli esiti derivanti dall'acquisizioni di maggiori competenze linguistiche e contemporaneamente sperare che ciò concorra alla diminuzione del disagio sociale (Sanders, Gershon, Huffman & Mendoza, 2000).

Tale fenomeno di pianificazione, che non ha precedenti nella storia della lettura, indica un nuovo modo di guardare alla lettura in famiglia; ci soffermiamo sulle descrizioni di tali iniziative per cogliere le caratteristiche di questo sguardo.

1.3.2 I Progetti di Promozione alla Lettura

Il primo progetto di promozione alla lettura nasce nel 1989 negli Stati Uniti (Zuckerman, 2009) quando i medici pediatri e gli educatori del Boston City Hospital (ora Boston Medical Center) danno vita a *Reach Out and Read (ROR)* che riceve poi il sostegno dell'American Academy of Pediatrics (AAP). La finalità è di sensibilizzare i genitori sull'importanza della lettura a partire dai primi mesi di vita dei figli e delle figlie, quale strumento per incrementare la literacy ovvero la capacità di comprendere testi scritti, competenza alla base del successo nell'apprendimento scolastico. Particolare attenzione viene posta alle minoranze etniche e alle famiglie con difficoltà socio economiche (Willis, Kabler-Babbitt & Zuckerman, 2007).

Questo progetto si concentra su tre elementi

- la sensibilizzazione: i pediatri, le infermiere, le ostetriche, i medici di famiglia che aderiscono al progetto ricevono una specifica formazione per riuscire a spiegare ai genitori l'importanza della lettura in famiglia, durante le normali visite di controllo,

- l'offerta dei libri: ogni bambino, dai sei mesi ai cinque anni di età, nelle regolari visite, riceve un libro da portare a casa

- un ambiente stimolante: spesso vi sono volontari che leggono nelle sale d'attesa degli ambulatori mostrando così ai genitori le varie tecniche da utilizzare e generalmente in questi luoghi vi sono libri per bambini a disposizione.

Reach out and Read, che lo scorso anno ha festeggiato i 25 anni di attività, oggi vanta 5.000 sedi diffuse in 50 stati, nelle quali ogni anno si distribuiscono 6,5 milioni di libri per bambini e consigli ai genitori, raggiungendo circa 4,4 milioni di bambini e bambine (www.reachoutandread.com ultima consultazione aprile 2015).

La caratteristica dominante di questo progetto è la sua gestione in ambito sanitario.

A seguire, nel 1992 vede la luce in Gran Bretagna il progetto nazionale *Bookstart* (Moore & Wade, 2003). L'impostazione e le finalità sono simili a quelle di Reach Out and Read, ovvero la lettura viene promossa primariamente in funzione dei benefici di literacy e si afferma l'importanza delle conseguenze relazionale della lettura condivisa, nel loro sito possiamo infatti leggere:

Bookstart offers the gift of free books to all children at two key ages before they start school to inspire a love of reading that will give children a flying

start in life and to help families enjoy reading together every day.
(www.bookstart.org.uk ultima consultazione aprile 2015)

Bookstart è promosso da Booktrust un'organizzazione senza fini di lucro impegnata a diffondere la lettura; pur collaborando con figure sanitarie, questo progetto si muove al di fuori dall'area medica.

Nel 1998 nasce in Francia *L.I.R.E. à Paris* (Bergeron, 2009) dall'incontro tra bibliotecari, professionisti della prima infanzia e l'associazione A.C.C.E.S. (Actions Culturelles Contre les Exclusions et les Ségrégations, creata nel 1982). Le caratteristiche professionali dei fondatori determinano modalità diverse di promozione, centrate sulla diffusione di letture ad alta voce per la prima infanzia e sulla divulgazione di testi di qualità. La finalità ultima è di valore sociale come espresso dal nome stesso in quanto L.I.R.E sta per *Le Livre pour l'Insertion et le Refus de l'Exclusion*. Nelle loro azioni si mette in luce primariamente il valore della narrazione e del piacere della condivisione di storie. Viene mantenuta la collaborazione con i pediatri in quanto rappresentano un canale privilegiato per entrare in contatto con le famiglie. Leggiamo nel loro sito:

Nos objectifs

- *Éveiller les enfants au monde du récit dès le plus jeune âge.*
- *Favoriser, entre enfants et parents, le plaisir du partage des premiers mots écrits, des premières images, des premières histoires.*
- *Encourager les adultes à s'approprier cette démarche de lecture, faire entrer le livre dans l'univers familial.*
- *Impulser et soutenir, en partenariat avec les bibliothèques, une dynamique d'échange autour des livres et des tout-petits, pour les professionnels de la santé, du social et de la culture à Paris.*
- *Diffuser auprès d'un public plus large les connaissances et les savoirs que nous avons construits sur les bébés et la lecture.*
- *Et ainsi, contribuer à la prévention de l'échec scolaire, de l'illettrisme et des exclusions. (www.lireaparis.wordpress.com)*

Il 1999 segna invece la data di nascita del progetto nazionale italiano *Nati per Leggere* (Ronfani, Sila, Malgaroli, Causa, Manetti, Garofolo et al, 2006) promosso dalla collaborazione tra bibliotecari (Associazione Italiana Biblioteche, AIB, che raggruppa oltre 4000 iscritti tra biblioteche, bibliotecari, centri di documentazione) e pediatri (Associazione Culturale Pediatri, ACP, che riunisce circa tremila pediatri con finalità esclusivamente culturali; Centro per la Salute del Bambino-onlus di Trieste, CSB).

Finalità di questo progetto senza fini di lucro è la promozione della lettura in famiglia fin dalla nascita, ritenuta valido strumento per promuovere dimensioni relazionali e cognitive:

Ogni bambino ha diritto ad essere protetto non solo dalla malattia e dalla violenza ma anche dalla mancanza di adeguate occasioni di sviluppo affettivo e cognitivo. Questo è il cuore di Nati per Leggere (www.natiperleggere.it, ultima consultazione giugno 2015)

Opera su tutto il territorio nazionale con circa 400 progetti locali, coinvolgendo 1195 comuni italiani (su 8.047), gli operatori sono pediatri, bibliotecari, educatori e volontari. Non vi è un protocollo di intervento ma ogni figura coinvolta è chiamata a favorire la lettura in famiglia a partire dalle proprie competenze e dalle proprie possibilità, pertanto citiamo dal loro sito

*I **pediatri** - in particolare i pediatri di famiglia ma anche i pediatri operanti nelle ASL, nei consultori, nei reparti ospedalieri - si rendono disponibili a **sensibilizzare i genitori** sull'utilità della lettura ai bambini fin dalla più tenera età, nel rispetto delle diverse tappe della crescita.*

*I **bibliotecari** aiutano i genitori a formarsi un proprio repertorio di letture da condividere con i loro bambini. Promuovono la conoscenza delle proposte di lettura adatte ai bambini più piccoli e mettono a disposizione per il **prestito gratuito e la lettura in biblioteca** una raccolta di libri per bambini tra 0 e 6 anni. Invitano i genitori ad usare sistematicamente tali risorse e a partecipare alle iniziative che favoriscono l'abitudine di leggere.*

*I **lettori volontari** hanno **diversi ruoli: leggono per dimostrare che i bambini si divertono** ad ascoltare le storie in modo da stimolare i genitori a leggere in famiglia; **accolgono i genitori** e li informano sul programma e i suoi benefici; **aiutano gli operatori nella gestione** del progetto locale tenendo rapporti anche con gli operatori dell'area socio-sanitaria.*

*Gli **educatori**, attraverso le **attività di lettura** offerte a scuola e le visite alle biblioteche, insegnano ad apprezzare i libri e motivano il desiderio del bambino di proseguire l'esperienza della lettura. (www.natiperleggere.org ultima consultazione giugno 2015)*

Approfondendo il contesto italiano, nel 2012 è sorto il progetto *InVitro*, promosso da Centro per il Libro e la Lettura che fa capo al Ministero dei Beni Culturali. Questa iniziativa ha come obiettivo generale e a lungo termine l'aumento del numero dei lettori abituali e la stimolazione dei lettori occasionali affinché consolidino tale pratica. Metodologicamente si propone di partire dalla prima infanzia, ritenendo che chi non incontra la lettura da piccolo ha maggiori probabilità di non divenire mai lettore. Pertanto è stata prevista la distribuzione, da parte dei pediatri di base, di kit contenenti libri per la prima infanzia e opuscoli informativi per i genitori da distribuire a circa 25.000 famiglie, oltre

all'organizzazione di incontri di sensibilizzazione rivolti a genitori, educatori, bibliotecari. In una seconda fase, verrà invece posta l'attenzione sugli ambienti che favoriscono la lettura rivolgendosi agli allievi delle scuole primarie e secondarie e alla popolazione adulta nel suo insieme. InVitro coinvolge 6 territori pilota: le province di Biella, Ravenna, Nuoro, Lecce, Siracusa e la Regione Umbria.

I progetti citati non sono gli unici ora esistenti, molti di questi hanno creato iniziative affiliate in altri paesi, così in Giappone troviamo *Bookstart Japan* o in Croazia *Rodeni za Čitanje* che, sorto nel 2008 dalla collaborazione con Nati per Leggere nella pediatria dell'ospedale di Dubrovnick, ha poi portato nel 2013 alla nascita della prima campagna di sensibilizzazione nazionale *Čitaj mi!* promossa da bibliotecari, pediatri, Unicef Croazia e il Ministero per le politiche sociali e giovanili. In altre nazioni troviamo iniziative analoghe e autonome.

1.3.3 Alcune osservazioni

A partire dalla descrizione dei progetti emergono alcune osservazioni.

Innanzitutto viene abbassata radicalmente l'età degli ascoltatori e si introduce per la prima volta la lettura esplicitamente rivolta a figli e figlie dai sei mesi di vita (Beghi,2006); questo elemento comporta una radicale novità, infatti ora i bambini e le bambine molto piccoli non sono più spettatori secondari della lettura in famiglia in quanto assistono magari in braccio al genitore alle lettura rivolta ai fratelli e sorelle più grandi ma ricevono testi e parole a loro esclusivamente dedicati. Si compie una parabola nella storia della lettura, dalla negazione della specificità dell'infanzia che portava i bambini ad ascoltare letture rivolte ad adulti alla definizione di una pratica e di testi per ogni fascia d'età dell'infanzia. Questo introduce una nuova idea di lettura ad alta voce: mentre per secoli la voce che legge è stata uno strumento per trasmettere il testo a chi era in grado di comprendere il significato ma non di decifrare ai segni, ora diviene strumento per sviluppare la comprensione stessa; in altri termini non si attende che il bambino sviluppi un proprio dizionario per raccontargli una storia ma gli si racconta una storia proprio perché possa costruirsi un dizionario (Phillips,& Norris,2008). Cambiano conseguentemente i testi che devono contenere un livello di stimolo e difficoltà adatto all'età e cambiano, insieme, le modalità di lettura, poiché i tempi devono essere brevi e iterati nella giornata, si

pronunciano poche frasi, a volte poche parole o ci si limita al commento delle immagini (Valentino Merletti, 2001). Generalmente gli adulti non hanno esperienza di questo tipo di lettura, e spesso faticano anche a raffigurarsela, perché ancora nuova nell'immaginario collettivo.

Anche in conseguenza delle nuove modalità di lettura che i piccoli ascoltatori richiedono, la competenza nel leggere a figli e figlie viene percepita come competenza non naturale ma da acquisire (Nespolo & Ricciardi, 2006; Pluriventi, 2005). Se nel corso dei secoli l'unico requisito di cui i genitori hanno avuto bisogno è stato il saper leggere correttamente, ora, proprio quando è a disposizione di tutti, tale capacità appare insufficiente.

Interessante è poi l'intervento del sapere medico sulla lettura (High, Klass, Donoghue, Glassy, DelConte, et al., 2014): se spesso leggere è stato metaforicamente definito come una cura per l'anima, in molti di questi progetti ed emblematicamente in *Reach out and Read*, che non solo costituisce la prima esperienza realizzata ma anche il modello di riferimento di una promozione efficace, viene soppressa la metafora e il libro è somministrato dal medico, unitamente alle indicazioni d'uso, esattamente come una medicina. Questo protocollo inserisce un nuovo elemento tra le funzioni della lettura ad alta voce che è ora intesa come una modalità di cura preventiva, soprattutto in situazioni definite a rischio, ed è incentivata per i benefici che arreca in termini di competenze relazionali e linguistiche (Jackson, 2013; Sanders, Gershon, Huffman, & Mendoza, 2000). Tale aspetto è stato recentemente ribadito dall'America Academy of Pediatrics che nel giugno 2014 ha dichiarato la literacy promotion come una "*essential component of pediatric care*" (www.reachoutandread.com ultima consultazione aprile 2015).

In maniera acuta e ironica, la casa editrice di letteratura per l'infanzia Orecchio Acerbo riprende questo tema accompagnando tutti i suoi libri da un "bugiardino"⁴, foglietto di istruzioni mutuato dalle indicazioni farmaceutiche per le medicine.

⁴ Alcune tra le voci riportate:

Categoria farmaceutica: Libri per ragazzi che non recano danno agli adulti / libri per adulti che non recano danno ai ragazzi.

Indicazioni terapeutiche: Stati di grave bulimia televisiva. Sindrome acuta di insufficienza immaginaria. Distonia o rimbacillamento da abuso di videogiochi. Irritazioni cellulari da SMS. Coadiuvante nel trattamento delle dipendenze da psicofamiliari (anfemammine, erononnine, coccaziine ecc.). Intolleranze alimentate razziali, politiche, religiose ecc.). Elettroencefalodramma da iperattività. Squilibri emotivi connessi a stress per mancanza di mananze. Stati apatici da eccesso di conformismo. Danni nel campo visivo. Abbassamento della soglia di solidarietà. (www.orecchioacerbo.it)

Infine emerge uno ampliamento temporale e spaziale degli orizzonti della lettura in famiglia che viene promossa e sostenuta istituzionalmente nella sua dimensione privata per le implicazioni future sul singolo bambino in termini di aumento della literacy, miglioramento scolastico, promozione di autostima, ma mantenendo grande attenzione per le ricadute sociali in termini di aumento del numero dei lettori e riduzione di fenomeni di esclusione e marginalità (Eu high level group of experts on literacy, 2012).

La lettura da genitori a figli e figlie, che oggi conosce una diffusione in continua crescita (Istat, 2011), è chiamata ad assumere una funzione pubblica e sociale, perdurante nel tempo. Per rispondere a tali aspettative, diviene dunque necessario un investimento di risorse per sensibilizzare e formare i genitori affinché divengano protagonisti attivi di un progetto collettivo.

Ciò costituisce un'elemento di ulteriore novità.

1.4 Leggere per prendersi cura: tra pedagogia e psicologia

Concludiamo il capitolo riflettendo sulle pratiche di lettura da genitori a figli e figlie attraverso una prospettiva pedagogica che riprende i temi cardine della promozione alla lettura evidenziandone però nuove dimensioni e possibilità.

Il riferimento è al pensiero di Dallari (2013) che scrive:

una delle pratiche in cui, con maggior evidenza e intensità, la cura evidenzia il suo potenziale di intensità affettiva coniugato con gli aspetti portatori di emancipazione, autonomia e incremento delle risorse cognitive, è quella in cui un adulto legge un libro a un bambino. (Dallari, 2013, p.25)

Da questa prospettiva, ci soffermiamo in particolare su tre aspetti: in primo luogo l'identificazione della lettura come pratica di cura autentica (Mortari, 2006) sottolinea come primaria la dimensione affettiva e sinestetica (Dallari, 2013, p. 25) e non quella intellettuale tradizionalmente associate al leggere. Le valenze fisiche, intrinsecamente connesse a questa pratica (i toni della voce, le posture dei corpi, la vicinanza), creano una relazione di intimità riconducibile al paradigma madre-figlio. Inoltre pensare alla lettura ad alta voce come cura, significa ritenerla necessaria "*per la promozione di una buona qualità dell'esistenza [dell'altro che ci è affidato, n.d.r.]*" (Mortari, 2006, p.55), e, pertanto, ritenere necessaria l'attenzione verso questa pratica per trovare modalità e materiali che ne consentano un accadere costante e curato.

Il secondo aspetto riguarda il potenziale della lettura in termini di *emancipazione, autonomia e incremento delle risorse cognitive*.

Innanzitutto la lettura condivisa può essere vista come un passaggio importante nel processo di crescita di bambini e bambine perché trasferisce *"progressivamente su un piano simbolico (le parole, le immagini le posture corporee, le declinazioni fonetiche consolidate anche dalla cultura d'appartenenza) l'originaria relazione fondata sulla soddisfazione di esigenze primarie"* (Dallari, 2013, p.26). Potremmo anche dire che ad una relazione diretta nella quale l'adulto si prende cura agendo direttamente sul corpo bambino si sostituisce una relazione costruita attraverso un oggetto mediatore (Palmieri, 2003) che crea un vincolo, anche materiale, tra i soggetti ma inserisce una distanza nella quale ciascuno ha la possibilità di agire da singolo. La specificità del libro come medium connota in termini simbolici questa transizione.

Inoltre la lettura consente la promozione di modalità cognitive che promuovono autonomia ed emancipazione andando a rafforzare quelle competenze narrative originarie che consentono di dare significato all'esistenza, alle relazioni con gli altri e con il mondo, creare nessi tra passato, presente e futuro, percepire sé e gli altri come soggetti intenzionali, con scopi, ideali, valori (Levorato, 2011).

Il riferimento è qui a Bruner che afferma che accanto al pensiero logico-scientifico che *si occupa delle cause di ordine generale e del modo per individuarle, e si serve di procedure atte ad assicurare la verificabilità referenziale e a saggiare la verità empirica* (Bruner, 2005, p.17); vi sia il pensiero narrativo che *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"*. (Bruner, 2000, p.18)

La narrazione è dunque, per Bruner, la modalità che l'uomo⁵ utilizza per attribuire significato a se' e alla propria esperienza, modalità che si costruisce nei

⁵ L'idea che la narrazione costituisca una modalità originaria propria dell'esser umano sembra essere confermata sia dal fatto che non si conoscono culture prive di narrazioni sia da alcuni esperimenti che mostrano come la mente umana tenda ad attribuire uno svolgimento narrativo a ciò che osserva, ricercando un significato globale dell'esperienza. In un esperimento del 1985 i ricercatori (Oatley e Yuill) presentavano un video dove si vedevano semplici figure geometriche in movimento: i partecipanti, invitati a raccontare una storia, attribuivano spontaneamente alle figure intenzioni e volontà e, col proseguire del video, anche stati mentali, emozioni, sentimenti. Pur in presenza di connotazioni minime, la variazione dei movimenti nel tempo portava ad interpretarli in forma narrativa, alla ricerca di un significato complessivo (Levorato, 2000).

primi scambi comunicativi tra bambino e adulti e si rafforza attraverso una continua esposizione alle narrazioni:

occorre dunque prendere coscienza del fatto che viviamo navigando in un mare di storie, e solo imparando le regole della loro narrazione, il che significa frequentarle, ascoltarle, leggerle, crearle e raccontarle a nostra volta, impariamo a riprodurre e scambiarci le rappresentazioni di questo mondo e di noi all'interno di essi. (Dallari, 2000, p.139)

La letteratura diviene allora luogo di formazione esistenziale in quanto consente di acquisire familiarità con i congegni e i linguaggi narrativi per poter raccontare e immaginare se stessi; la competenza metaforica, intesa come capacità di conoscere e comunicare in modo analogico (Dallari, 2008a, Fabbri & Munari, 1994), e quella inferenziale, ossia il saper riconoscere e produrre un'organizzazione sequenziale tra le proposizioni cogliendone i nessi temporali, causali, mentali (Smorti, 1994) accrescono non solo le proprie abilità di lettore ma anche le proprie possibilità di narratore di sé e del mondo.

Chi conosce il congegno narrativo e ha sufficiente familiarità con esso è infatti capace di rappresentare sé stesso non soltanto appiattito sul presente ma originato da un passato, dotato di una storia personale e collettiva, aperto a un futuro di progetto e di attesa (Dallari, 2013, p.44)

Accanto e oltre l'accudimento, la lettura ad alta voce si configura come modalità di cura autentica che promuove l'emancipazione dell'altro, poiché il dono di un patrimonio simbolico e culturale lo sosterrà nel costruirsi un'autonoma immagine di sé.

Da ultimo, leggere a bambini e bambine può divenire strumento per prendersi cura della relazione stessa in quanto la condivisione di un universo narrativo favorisce l'attivazione di processi empatici ossia la capacità di accogliere e comprendere il punto di vista dell'altro sospendendo temporaneamente la propria cornice ermeneutica (Mortari, 2006), attivando dialogo, confronto e negoziazione attorno al materiale simbolico offerto dai libri e a quanto di sé si rispecchia in quelle storie. Processi che possono offrire "*spunti e occasioni per consentire la costruzione, tra adulto e bambino, di uno stile relazionale capace di dilatare il modello narrativo a molti altri momenti della relazione educativa ed esistenziale dei coprotagonisti.*" (Dallari, 2013, p.30).

A conclusione

Da lettori silenziosi quali oggi siamo, in questo capitolo abbiamo ripercorso le tappe storiche e neurologiche dei meccanismi di lettura mettendo in evidenza l'importanza della lettura sonora e le numerose funzioni che riveste la voce che legge: trasmette il testo e la sua interpretazione, favorisce l'accesso al significato, veicola un'istanza di controllo, suscita interesse e piacere.

In questo contesto, dove ci si è concentrati primariamente sugli ascoltatori, si radica la prima curiosità che anima questa ricerca, ossia il desiderio di spostare l'attenzione verso colui che dà voce al testo, il padre-lettore che legge ai propri figli e figlie, per indagare quali significati assuma per lui l'esperienza di leggere ad alta voce.

Capitolo 2

I padri

In questo capitolo si affronta il tema della paternità.

Dal momento che la ricerca si concentra sull'esperienza attuale dei padri italiani, si sono privilegiati studi recenti e riferiti al contesto nazionale.

Consapevoli che l'essere padre non è una condizione individuale ma relazionale, si è riflettuto sui mutamenti nella famiglia e nella società italiana dagli anni 60 ad oggi, nonché sulle trasformazioni culturali in atto; a partire dagli intrecci e dai rimandi di queste aree, la restituzione verterà però sulla figura paterna, nel tentativo di definire alcuni nodi fondamentali riguardo all'esperienza della paternità.

Poiché l'oggetto in esame è complesso (Bosoni, 2011), lo si è affrontato attraverso una pluralità di sguardi, si inizierà delineando le caratteristiche sociologiche dei padri italiani in relazione ai cambiamenti intercorsi nella società e nei modelli familiari (Maggioni, 2000; Zajczyk & Ruspini, 2008) per riflettere poi sul significato del ruolo paterno attraverso lo sguardo psicanalitico di Zoja (2000) e Recalcati (2011), e quello pedagogico di Ulivieri Stiozzi (2008).

Da ultimo si focalizzerà l'attenzione sulla relazione tra padri e lettura, prendendo in considerazione i risultati di recenti ricerche italiane ed europee e le campagne di promozione alla lettura dell'ultimo decennio.

Una precisazione: in relazione al campione della ricerca, si sono presi in considerazione studi che affrontano il tema della paternità in famiglie composte da un padre e da una madre, sposati o conviventi. Esulano da questa trattazione indagini e discussioni sulle nuove famiglie.

2.1 Cambiamenti in atto? La prospettiva sociologica

Nel momento in cui si leggono articoli o libri sulla paternità scritti negli ultimi vent'anni, ci si imbatte in maniera frequente nell'espressione "nuovi padri", ad indicare un cambiamento in atto che sta rimettendo in discussione i tradizionali modelli familiari (Murgia & Poggio eds 2012; Wahlstrom, 2010, Maggioni, 2000)

Non si tratta solo di percezioni, i dati quantitativi e qualitativi di ricerche italiane ed europee attestano come sia in corso una modificazione progressiva e continua nelle scelte e nei gesti paterni che ha generato e genera la necessità di nuove riflessioni sul ruolo del padre

2.1.1 Nuovi scenari demografici

A partire dai risultati dell'indagine Istat del 2006 "Diventare padri in Italia", innanzitutto si rileva in Italia un cambiamento nell'età dei nuovi padri: rispetto alle generazioni precedenti va progressivamente innalzandosi l'età in cui gli uomini divengono padri per la prima volta, in particolare i padri italiani risultano essere più anziani della media europea:

se quasi la metà degli uomini arriva ai 35 anni senza aver ancora vissuto l'esperienza della paternità- i dati della demografia storica indicano come, nel passato, l'età del primo figlio (fortemente legata all'età del matrimonio) rimanesse tendenzialmente sotto i 30-32 anni- in Italia altresì si diventa padri per la prima volta due anni dopo rispetto alla media degli altri Paesi. (Zajczyk & Ruspini, 2008, p.14)

Questo elemento può derivare dall'insieme di molti fattori, innanzitutto la prolungata permanenza nella famiglia di origine, legata a motivi culturali, assenza di politiche di sostegno ai giovani, in anni recenti anche difficoltà nel trovare lavoro (Micheli, 2007; Leccardi & Ruspini, 2005); da segnalare inoltre l'aumento dei livelli di istruzione femminile che ha portato ad una maggior contrattazione nelle coppie riguardo alla decisione di avere figli, la tendenza a costruirsi una posizione economicamente solida prima di generare figli, la maggior ponderazione sulle scelte procreative che aumenta con il passare degli anni (Baldi & De Azevedo, 2005).

Un altro aspetto che si riscontra è la riduzione del tasso di fecondità. prendendo in considerazione come tasso di natalità la fecondità femminile, in quanto dato ufficiale degli studi demografici, nel 2012 il numero medio di figli per donna è pari a 1,42, al di sotto della media europea (Ue28 1,58) (Istat, 2014) e in continuo calo dagli anni 60.

Questo trend è comune a tutta l'Europa e sono molti i tentativi di interpretazione.

Secondo l'ipotesi culturale di Ariès (1980), mentre la prima transizione demografica⁶ europea, che inizia nella seconda metà del Settecento nei ceti

⁶ termine usato dai demografi per indicare la riduzione della mortalità infantile e della fecondità

superiori e si diffonde, soprattutto in Italia, dalla metà dell'Ottocento, è da collegare all'affermarsi di un modello di famiglia centrato sugli affetti nel quale la riduzione del numero dei figli è funzionale al poterli curare meglio e assicurare loro maggiori possibilità di sopravvivenza e di vita, invece il secondo calo, dall'ultimo trentennio del XX secolo ad oggi, più netto grazie alla diffusione di tecniche anticoncezionali efficaci, è legato al desiderio non solo di migliorare la vita dei figli ma anche quella della coppia. Infatti, da un lato è ormai comune l'idea che figli e figlie appartengano alla dimensione di realizzazione di una coppia ma non come unico elemento possibile, dall'altro le maggiori attenzioni oggi dedicate alla prole fanno sì che tale scelta implichi un grande coinvolgimento economico ed affettivo dei genitori, entrando in concorrenza con altre attività della vita adulta, quali il lavoro o gli interessi, ritenute importanti non solo per il sostentamento ma anche per la costruzione dell'identità personale. In questa visione è stato centrale il cambiamento femminile:

tre elementi distinguono l'identità delle donne contemporanee da quelle delle generazioni precedenti [...]: il possesso di un capitale scolastico, l'utilizzazione professionale di tale capitale e la rivendicazione di un'identità personale. (Zanatta, 2011, p39)

La consapevolezza femminile di potersi pensare e realizzare al di fuori dalla maternità e contemporaneamente la difficoltà di conciliare figli e lavoro ha incentivato il controllo delle nascite (Saraceno, 2013).

Molte altre ipotesi sono state avanzate per spiegare questa seconda transizione demografica, alcuni studiosi (Donati, 2008) sottolineano la mancanza di politiche di sostegno alla famiglia e alla conciliazione tra tempi di cura e di lavoro; altri (Zanatta, 2011) ritengono che sia proprio l'alto investimento verso figli e figlie a spingere i futuri genitori a rinviare il momento della procreazione sia per poter apprestare buone condizioni materiali, sia perché ritengono di non aver ancora raggiunto una maturità adeguata. Altri ancora (De Santis, 2003; Ongaro, 2003) di area economica, attribuiscono il calo della natalità all'inversione di costi e benefici derivanti da una prole numerosa sostenendo che nella società moderna i costi monetari diretti (ovvero spesi per la crescita, l'istruzione...) e indiretti (derivanti dalla rinuncia, totale o parziale alla retribuzione della madre impegnata ora nell'accudimento) di un figlio siano superiori ai benefici che i genitori ne ricavano, in quanto, tra l'altro, l'innalzamento dell'età di ingresso nel mondo del lavoro non consente a figli e figlie di contribuire al patrimonio familiare in maniera significativa.

L'intreccio di tali fattori nelle decisioni procreative odierne, tanto degli uomini quanto delle donne, sostiene un lungo percorso dalla procreazione come evento naturale alla procreazione come scelta.

Possiamo dunque iniziare a pensare ai nuovi padri come uomini sopra i 30 anni, che hanno uno o due figli, raramente di più, e per i quali soprattutto la paternità è stata una scelta consapevole, compiuta all'interno di un progetto di vita e di coppia.

2.1.2 Nuovi gesti

La modifica di alcune caratteristiche dei padri si accompagna al cambiamento dei loro comportamenti in famiglia, dove stanno diventando, nel tempo, più presenti nella scena quotidiana.

La parità tra uomini e donne nell'impegno dedicato a casa e famiglia è ancora molto lontana, tanto che in Italia le donne si occupano ancora del 72% del carico complessivo del lavoro familiare, termine con il quale si intendono le mansioni legate alla gestione della casa, gli acquisti e le commissioni, ma anche l'accudimento dei figli (Istat, 2008-9).

Tuttavia occorre ammettere che tale distanza di impegno si sta lentamente ma progressivamente riducendo, infatti l'indice di asimmetria⁷ del lavoro familiare nelle coppie con figli, quando la donna lavora è passato dall'80,4% del biennio 1988-89 al 71,5% del biennio 2008-9, e si registra una diminuzione, anche se più lieve, quando la donna è casalinga, in questo caso si va dall'89,3% dell'indagine 1988-89 all'83,0% del 2008-9. (Istat, 2010).

Riportiamo nella tab 2.1 i risultati dell'analisi Istat sulla divisione dei ruoli nelle coppie con figli condotta sull'arco di vent'anni (prima rilevazione 1988-89, seconda 2002-3, terza 2008-9).

⁷ Indice di asimmetria: La quantità di lavoro familiare svolto dalle donne sul totale di quello svolto da entrambi i partner. Tale indice assume valore 100 nei casi in cui il lavoro familiare ricada esclusivamente sulla donna, è pari a 50 in caso di perfetta condivisione dei carichi di lavoro familiare; i valori compresi tra 0 e 49 e quelli compresi tra 51 e 99 indicano un carico di lavoro, progressivamente più sbilanciato, rispettivamente sull'uomo o sulla donna. (Istat, 2010, p.13) .

Tab 2.1 Dati Istat: La divisione dei ruoli nelle coppie anno 2008-9

		coppie con madre lavoratrice			coppie con madre casalinga		
		1988-89	2002-3	2008-9	1988-89	2002-3	2008-9
lavoro familiare	uomini	% 77,8 M.s.2:03	% 81,5 M.s.2:21	% 83,7 M.s.2:29	% 66,5 M.s.1.46	% 73,3 M.s.2:00	% 71,1 M.s. 2:05
	diviso in: donne	% 99,9 M.s.5:48	% 99,6 M.s.5:25	% 98,6 M.s.5:13	% 100 M.s.8:36	% 99,8 M.s.8:23	% 99,9 M.s.8:11
lavoro domestico	uomini	% 54,8 M.s.1:23	% 61,2 M.s.1.24	% 65,0 M.s.1:23	% 39,3 M.s.1:26	% 42,1 M.s.1:17	% 43,4 M.s.1:09
	donne	% 99,2 M.s.4:13	% 98,7 M.s.3:26	% 96,9 M.s.5:13	% 99,5 M.s.6:22	% 99,2 M.s.5:45	% 99,6 M.s.5:30
cura dei figli 0-13 anni	uomini	% 41,7 M.s.1:08	% 52,3 M.s.1:18	% 55,3 M.s.1:25	% 28,5 M.s.0:59	% 43 M.s.1:16	% 45,8 M.s.1:19
	donne	% 68,6 M.s.1:29	% 72,6 M.s.1:58	% 76,9 M.s.2:01	% 71,0 M.s.1:48	% 74,6 M.s.2:18	% 74 M.s.2:26

Approfondendo la riflessione sul coinvolgimento maschile nel lavoro familiare, ci interessa notare come, pur non essendoci un cambiamento sostanziale nelle quantità di tempo investito che, tranne in una situazione, rimangono pressoché costanti o registrano lievi incrementi, aumenti invece la percentuale di padri che si dedicano regolarmente a tale attività, ad indicare un lento ma continuo cambiamento di abitudini e di visioni; l'occupazione femminile funge da catalizzatore in questo processo.

In particolare sottolineiamo l'aumento significativo della percentuale di padri che si occupa della cura di figli e figlie, percentuale che aumenta indipendentemente dalla condizione lavorativa della madre.

Questo dato, unito al fatto che anche il tempo di investimento è molto simile tra i due gruppi di padri può far pensare che le cure paterne non siano proporzionate ad una richiesta di aiuto della compagna ma rispondano soprattutto ad un desiderio maschile di essere presente nella vita di figli e figlie fin da piccoli; ipotesi che risulta supportata dall'analisi delle azioni che i padri compiono per i figli.

Nel lavoro di cura dei figli piccoli le mamme rispondono alle più diverse esigenze dei figli. La gran parte del lavoro di cura delle madri è rappresentato da cure fisiche o sorveglianza (dar da mangiare, vestire, fare addormentare il bambino o semplicemente tenerlo d'occhio); nel caso dei padri il tempo è soprattutto dedicato ad attività ludiche, che sono anche le sole per le quali l'indice di asimmetria assume valori inferiori al 50%, per la precisione il

41,5% del tempo dedicato al gioco da entrambi i genitori, a significare che è maggiore la porzione di tempo relativa ai padri. Infine, sono ancora più numerose dei padri, le madri coinvolte nell'aiutare i figli quando devono fare i compiti scolastici. (Istat, 2010)

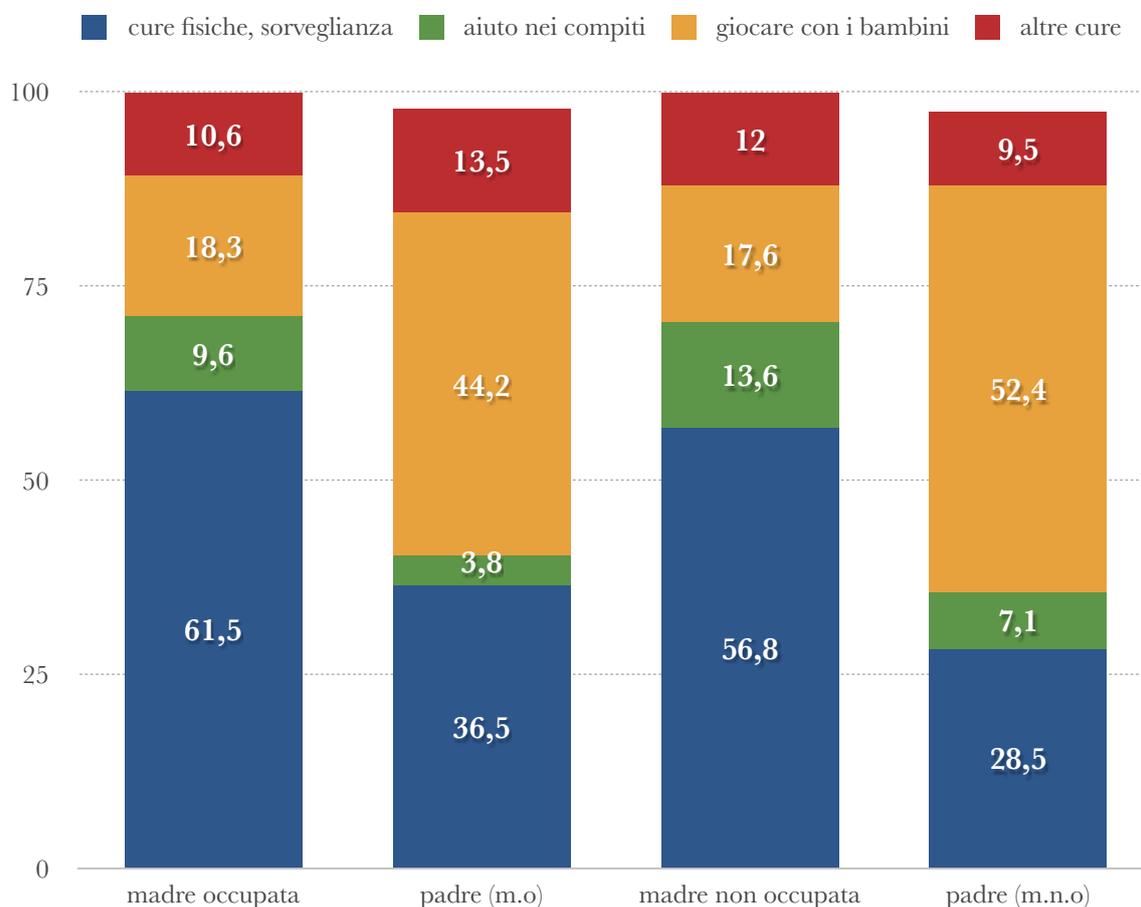


Fig 2.1 Composizione percentuale del tempo dedicato alle attività di cura dei bambini tra 0 e 13 anni, da parte dei genitori con almeno un figlio di tale età per sesso del genitore e condizione lavorativa della madre - Anno 2008-2009 (Fonte: Istat, 2010)

A partire da questo grafico si possono fare alcune considerazioni sui nuovi padri.

Innanzitutto, anche se il contributo paterno alle cure fisiche risulta ancora inferiore a quello materno, il tempo investito non è irrisorio e rappresenta comunque una rivoluzione nelle abitudini maschili che, solo nella generazione passata, non contemplavano gesti di cura fisica verso bambini e bambine. Se si considera che in alcune attività domestiche come lavare i vestiti o stirare, gli uomini continuano ad essere assenti, ritenendosi inadatti o reputandole specificatamente femminili, si può pensare che sia stato invece il desiderio affettivo di entrare in contatto coi propri figli e figlie ad avvicinare i padri ad

azioni, come il cambio del pannolino o il bagno, ritenute da sempre patrimonio materno.

Da non sottovalutare inoltre il valore della presenza nel gioco che costituisce oggi è la principale occupazione dei padri quando si dedicano ai figli e che rappresenta comunque un cambiamento nella cultura paterna, infatti è andata raddoppiando in una decina d'anni la percentuale di bambini e bambine che dichiarano di giocare con i padri nei giorni feriali (dal 22% del 1999 al 46,2% del 2011) così come è sensibilmente aumentata nei festivi (dal 39,9% al 60,6%, Istat, 2011). Il coinvolgimento nel gioco testimonia il bisogno maschile di trovare nuove modalità per essere padri, il loro desiderio di essere attenti e presenti non solo perché ritengono che questo sia importante per i figli ma soprattutto perché avvertono l'esigenza di vivere in maniera diversa l'esperienza della paternità, dando spazio alla dimensione affettiva e di coinvolgimento fisico.

I cambiamenti dei padri avvengono in risposta ai mutamenti di ruolo della donna o al modificarsi del contesto sociale e lavorativo; influiscono, in questa trasformazione, anche caratteristiche geografiche e culturali: i padri più partecipativi *"sono quelli con un titolo di studio elevato, con un lavoro ad orario limitato, che vivono al Nord piuttosto che al Centro Sud e con una partner occupata."* (Zanatta, 2011, p.52).

I cambiamenti avvengono altresì in risposta ad nuovo posizionamento maschile verso la paternità, affiorato anche grazie al mutare del contesto: i padri reclamano di poter vivere quest'esperienza in prima linea, e non come attori di second'ordine a sostegno delle madri, emblematica in questa direzione la presenza in sala parto che ha sostituito l'attesa oltre la porta (Pellai, Dalessandro, et al.2009)

Comincia dunque a diffondersi una figura di padre a cui interessa partecipare alla vita quotidiana di figli e figlie e che desidera instaurare con loro una relazione affettiva fin dalla nascita. Mutuando un termine dalle ricerche sulla paternità condotte in ambito anglosassone, possiamo parlare di *intimate fatherhood* (Dermott, 2008):

La paternità tende a caratterizzarsi quindi per alcuni elementi fondamentali: la presenza paterna (being there), la vicinanza (closeness), l'espressione delle emozioni (expressing emotions), la reciprocità (reciprocity), la relazione dialogica (dyadic - one to one relationship) (Bosoni, 2011, p.73)

Questo segna una progressiva presa di distanza dall'immagine della famiglia descritto negli anni Cinquanta dal sociologo Parson e assunta come modello di riferimento della realtà familiare, generando così uno stereotipo culturale.

Secondo Parson (1974), la famiglia coniugale moderna, caratterizzata dall'isolamento dal contesto di origine, ha tra le sue funzioni fondamentali la socializzazione primaria dei figli attraverso l'interiorizzazione della cultura della società in cui si nasce. Per assolvere a tale compito è necessaria una differenziazione sociale dei ruoli sessuali, pertanto il padre è definito leader strumentale ed ha la funzione di mettere in contatto la famiglia con il mondo esterno dal momento che lavora fuori casa e mette a disposizione risorse economiche che consentiranno ai figli di accedere alla vita sociale, frequentando scuole o attività nel tempo libero, mentre la madre è il leader espressivo e si occupa delle cure e degli affetti all'interno della casa. Nonostante tali ruoli siano ritenuti ambedue indispensabili, si stabilisce comunque una gerarchia di valore che vede la funzione materna come preliminare e di sostegno a quella paterna che risulta decisiva nell'accompagnare i figli nell'età adulta e nella vita sociale. Questo tipo di famiglia è destinato a perpetuarsi poiché favorisce e riproduce la differenziazione dei ruoli sessuali, infatti le figlie avranno come riferimento le madri e verranno formate in vista del matrimonio e della maternità mentre i figli saranno avviati dal padre alla carriera lavorativa e sociale.

2.1.3 Nuove fragilità

Il modello parsoniano non riesce più oggi né a descrivere le realtà familiari né a proporsi come ideale sociale di riferimento; tuttavia ha rappresentato e continua a rappresentare uno stereotipo culturale dal quale non è semplice liberarsi, soprattutto per i padri.

Infatti per la donna l'affermazione nel mondo del lavoro costituisce un aumento delle proprie possibilità e della propria sfera d'azione, in quanto non viene messa in discussione l'importanza del suo ruolo affettivo come madre. Se è vero che ciò comporta per lei un aumento del carico di lavoro soprattutto materiale, è altrettanto vero che nell'ambito della genitorialità, il suo ruolo in famiglia appare chiaro, di forte connotazione affettiva, primario per lo sviluppo emotivo di figli e figlie, piccoli e grandi (Salomone, 2006).

Diversamente gli uomini vivono questa fase di cambiamento all'insegna dell'incertezza, in quanto all'abbandono di un modello definito non corrisponde

l'emergere di una nuova collocazione. L'affermazione professionale delle donne e parimenti la diffusa precarietà nel mondo del lavoro hanno minato il tradizionale ruolo esclusivo del padre come breadwinner e leader strumentale, senza però che sia ancora definito un nuovo collocamento, che probabilmente non potrà più essere univoco in una società sempre più complessa e dinamica (Parson, 1965).

Oggi i padri vivono il delicato momento della transizione dal modello classico e patriarcale, che hanno conosciuto come figli, verso nuove modalità di essere padri che devono sperimentare quotidianamente, senza modelli di riferimento. Scrive Deriu:

L'aspetto che generalmente non viene messo in luce dalle analisi della paternità è che molto spesso il conflitto maggiore sperimentato dai padri di oggi non è stato con le proprie compagne ma piuttosto con i padri di ieri, con i propri padri. Si tratta di un confronto molto difficile e tormentato. L'eredità della precedente generazione di padri è infatti pesante e ingombrante. (2004, p.150)

In modo emblematico, il termine che accompagna frequentemente la denominazione "nuovi padri" è "fragile". In contrasto con la solidità ma anche con la durezza del pater familias, i nuovi padri appaiono connotati da una fragilità che emerge sotto molteplici forme.

Fragile è l'identità paterna in quanto si tratta di un'identità ancora in costruzione e ancora da definire.

I mutamenti avvenuti nel mondo lavorativo, legati ad un aumento della presenza femminile, al diffondersi di molteplici forme di precariato, al rapido emergere di nuove professioni e di nuove modalità di lavoro, hanno indebolito le tradizionali funzioni paterne di sostegno economico della famiglia, di trasmissione di un sapere tecnico specifico e parimenti di facilitazione per l'ingresso nel mercato lavorativo, soprattutto dei figli maschi (Bertocchi, 2009). D'altro canto, la ricerca di una nuova specifica collocazione nella sfera affettiva e quotidiana deve confrontarsi sia con la predominanza delle madri in tale ambito sia con i modelli di paternità precedenti, legati all'autorità e alle regole (Bisi, 2013; Bonino, 2013).

Fragile è l'istituzione stessa della paternità (Semeraro, 2013) al punto che i padri hanno dovuto attendere (e a volte richiedere) prima di vedersi riconosciuti sul piano legislativo diritti che vengono naturalmente attribuiti alle madri. E' del 2000 la legge n.53 (*Disposizioni per il sostegno della maternità e della paternità*,

per il diritto alla cura e alla formazione e per il coordinamento dei tempi nelle città) che introduce in Italia il congedo parentale, in seguito ad una direttiva europea del 1996 (*Council Directive n.34 del 1996*), grazie al quale *"la facoltà di astensione dal lavoro è riconosciuta autonomamente a ciascuno dei due genitori a prescindere dalla condizione lavorativa dell'altro"* (Bertocchi, 2009, p.144).

Si tratta di un passaggio importante perché legittima e garantisce la possibilità e la capacità paterna di prendersi cura di figli e figlie al di sotto degli otto anni, da sempre considerato ambito di intervento femminile. E' curioso notare che nello stesso anno si assiste al cambio di nome della scuola destinata alla fascia tre-cinque anni che da Scuola Materna (termine che risale al 1923, in appendice alla legge Gentile) diventa Scuola dell'Infanzia (legge 30, 2000), eliminando la connotazione di genere dall'educazione prescolare.

Ancora più recente è la legge 54 sull'affido condiviso in caso di separazione, entrata in vigore l'8 febbraio 2006. Prima di questa data, la regola prevedeva l'affido esclusivo che limitava l'esercizio della potestà genitoriale del genitore non affidatario, mentre l'affido congiunto veniva applicato solo su richiesta concordante di entrambe i coniugi. Tale normativa si traduceva in un indebolimento della figura paterna dal momento che nel 90% circa dei casi figli e figlie erano affidati alla madre. Anche in seguito alle richieste delle associazioni di padri separati, la nuova legge stabilisce come prioritario l'affidamento condiviso per salvaguardare il diritto di figli e figlie a mantenere due genitori:

Anche in caso di separazione personale dei genitori il figlio minore ha il diritto di mantenere un rapporto equilibrato e continuativo con ciascuno di essi, di ricevere cura, educazione e istruzione da entrambi e di conservare rapporti significativi con gli ascendenti e con i parenti di ciascun ramo genitoriale.
(Legge 8 febbraio 2006, n.54, art 155)

Nuovamente viene legittimato il ruolo paterno, distinto ma di pari valore rispetto alla figura materna.

L'idea di fragilità rimanda però anche ad un oggetto delicato e prezioso, da trattare con riguardo; per i padri la condizione di fragilità nasce dall'abbandono di rigidità di ruolo che, se garantivano solidità, risultavano anche ingabbiare le possibilità paterne; i nuovi padri che saranno in grado di custodire la propria fragilità, senza lasciarsene annientare, riusciranno a prendersi cura della fragilità altrui, cercando nuove modalità, non più autoritarie ma neppure materne, per essere di sostegno a figli e figlie (Ulivieri Stiozzi, 2008).

2.2 Riflessioni sulla paternità

I cambiamenti sociologici in atto portano con sé domande e riflessioni su quale sia oggi il ruolo del padre.

Vi è in particolare discussione intorno alla rivendicazione di una dimensione affettiva e curativa della paternità, avvertita da molti come un'abdicazione della funzione paterna per identificarsi con il modello materno, tanto che risuona il termine denigrativo "mammo" (Argentieri, 2005) per indicare i nuovi padri che agiscono sulla scena quotidiana facendosi carico delle cure, anche fisiche, a figli e figlie.

Si avvertono preoccupazioni riguardo a funzioni tradizionalmente definite paterne quali quelle regolative e normative, con il timore che il desiderio di una paternità affettiva e affettuosa porti i padri a rifiutare un ruolo di guida, lasciando figli e figlie privi di orientamento.

Molte di queste riflessioni appaiono guidate, citando Ulivieri Stiozzi, da *"una diffusa nostalgia verso il Padre nella sua funzione di rappresentante dell'ordine che ripropone nel micro-mondo della famiglia le sue funzioni sociali di controllo e norma"*. (2008, p.176)

Queste discussioni non nascono però solo dai mutamenti culturali e di comportamento che si registrano nelle indagini socio-demografiche ma si situano in un orizzonte più vasto di pensieri e dibattiti.

Nel momento in cui ci si allontana dai dati sociologici per interrogarsi sui nuovi padri, appare come i discorsi sulla paternità vadano oltre i padri reali per intersecare simboli e saperi della cultura occidentale:

parlare di paternità significa più propriamente riferirsi non tanto a singole figure e ruoli, quanto piuttosto ad un sistema, si potrebbe dire ad una "istituzione", al centro di una fitta trama di relazioni con il sistema sociale e politico circostante. (Spallacci, 2012)

Senza ripercorrere la storia della paternità e delle interpretazioni della paternità in Occidente, riteniamo però importante soffermarci sull'affermazione di molti pensatori che individuano nel XX secolo la fine del Padre (Adorno & Horkheimer, 2001; Recalcati, 2011, 2013).

Il Padre di cui si decreta la fine è il Pater familias la cui autorità è stabilita dalla legge nell'impero romano e che, con l'avvento del cristianesimo, riceverà poi fondamento teologico e investitura dall'alto, attraverso una scala gerarchica che da Dio Padre trasmette il potere al papa, al re, ai ministri, a scendere fino ai

padri di famiglia che riproducono nella prima cella di comunità l'ordine del regno costituito e lasceranno in eredità ai figli maschi la propria autorità (Quilici, 2010).

Questo padre, secondo Freud (1997) ha come funzione primaria l'interdizione dell'incesto, pertanto è e deve essere castrante nei confronti dei figli per garantire il loro allontanamento dalla madre, la loro crescita armonica, il mantenimento dell'ordine sociale (Levi Strauss, 2003, in seguito, colloca proprio nel divieto dell'incesto l'atto simbolico a fondamento della famiglia).

Tale modello di Padre, pur con le dovute differenze ed evoluzioni storiche, rimane dominante fino al XX secolo quando molti eventi contribuiscono a determinare la sconfitta: la rivelazione freudiana della debolezza insita necessariamente in ogni padre in quanto è contemporaneamente colui che castra e colui che porta su di sé i segni della castrazione; l'affermazione niciana (1991, aforisma 125) della morte di Dio e la progressiva laicizzazione della società, i mutamenti economici e le trasformazioni nel mondo del lavoro prodotte dal capitalismo (Horkheimer, Adorno 1956), l'esperienza del totalitarismo che porta alle estreme conseguenze la figura del padre che incarna la legge (Recalcati, 2007), il movimento femminista e le rivoluzioni giovanili del '68.

La domanda che si impone oggi è se e come sia ancora possibile parlare di paternità dopo il tramonto del Padre; se sia possibile continuare ad individuare una specificità maschile o se si assista ad un omologazione del codice paterno a quello materno (Maggiolini, 1988); se, come scrive Recalcati:

dobbiamo fare il lutto del Padre nel senso di rinunciare definitivamente alla Legge della castrazione oppure si deve provare a ripensare la funzione paterna proprio nell'epoca del suo massimo declino (2011, p.20)

2.2.1 L'immaginario paterno. La prospettiva psicoanalitica

Nel tentativo di provare dunque a riflettere su quale possa essere il ruolo del padre oggi, alla luce delle trasformazioni esaminate nel paragrafo precedente e con il desiderio di non rinunciare a pensare a questo cambiamento, limitandosi a registrare la presenza di azioni nuove e antiche, proponiamo alcune riflessioni sulla paternità mutate dalla psicanalisi, rivolgendoci, come gli autori a cui faremo riferimento, alle immagini della letteratura.

2.2.1.1 La tenerezza di Ettore. Un archetipo da pensare

La prima è la figura di Ettore, proposta e commentata da Luigi Zoja (2000, 20013), proprio nel tentativo di non rassegnarsi alla perdita del padre

Il modello di padre che ha a lungo dominato la storia e che appare oggi sconfitto è per Zoja rappresentato da Achille, Ettore costituisce invece la possibilità di immaginare un'altra forma di padre prima di decretarne inesorabilmente la fine:

Noi pensiamo che, con un'intuizione decisamente profetica, il racconto di Omero abbia scelto, fra i due modelli mitici paterni di cui disponeva, quello che doveva affermarsi. Pensiamo che abbia rinunciato al più completo, quello di Ettore, per favorire quello di Achille, ossia il più debole sul piano familiare ma il più forte a livello pubblico, politico e militare. [...] Prima di rassegnarci, possiamo comunque chiederci se è inevitabile che in tutte le epoche Ettore sia schiacciato da Achille. (Zoja, 2013 p27)

Nel libro VI dell'Iliade (1990), mentre intorno alla città infuria la lotta, Ettore si allontana dai combattimenti per cercare la moglie e il figlio che trova alle Porte Scee:

*Dunque gli venne incontro, e con lei andava l'ancella,
portando in braccio il bimbo, cuore ingenuo, piccino,
il figlio d'Ettore amato, simile a vaga stella. [...]
Egli, guardando il bambino, sorrise in silenzio (vv399-404)*

Ettore sorride guardando il figlio e rimane in silenzio: ancora vestito dell'armatura da guerriero, coperto della polvere del campo di battaglia, Ettore non si vergogna a manifestare la tenerezza che prova di fronte ad Astianatte ed insieme l'apprensione per il suo futuro, racchiusa nel suo silenzio.

Ascolta la moglie preoccupata per il destino incombente:

*Misero, il tuo coraggio t'ucciderà; tu non hai compassione
del figlio così piccino, di me sciagurata, che vedova presto
sarò (vv406-408)*

Condivide con lei le funeste previsioni:

Donna, anch'io, sì, penso a tutto questo (v441)

E pur dichiarando di non volere e non potere rinunciare al proprio destino e alla fedeltà a se' e al proprio padre:

*Né lo vuole il mio cuore, perché ho appreso ad esser forte
sempre, a combattere in mezzo ai primi Troiani,
al padre procurando grande gloria e a me stesso. (vv444-446)*

le manifesta il proprio amore:

*ma non tanto dolore io ne avrò per i Teucri,
non per la stessa Ecuba, non per il sire Priamo,
e non per i fratelli, che molti e gagliardi
cadranno nella polvere per mano dei nemici,
quanto per te, (450-454)*

Quasi a proseguire, silenziosamente, un discorso d'affetti, Ettore si protende verso il figlio per prenderlo in braccio:

E dicendo così, tese al figlio le braccia Ettore illustre (v466)

Ma accade un imprevisto: il bambino non riconosce il padre che ancora indossa l'elmo e, spaventato dall'armatura, si rifugia tra le braccia della nutrice:

*ma indietro il bambino, sul petto della bàlia dalla bella cintura
si piegò con un grido, atterrito all'aspetto del padre,
spaventato dal bronzo e dal cimiero chiomato,
che vedeva ondeggiare terribile in cima all'elmo. (vv 467-470)*

La paternità, dice Zoja, non è elemento originario e naturale ma chiede di essere costruita, ed Ettore non si sottrae a questo compito ma compie gesti accurati e precisi: come all'inizio dell'incontro, guardando il figlio che si ritrae, Ettore sorride e con lui la moglie, rivelando ancora un'intesa di pensieri e disposizioni d'animo:

Sorrise il caro padre e la nobile madre (v 471)

Non vi è rabbia né offesa per il mancato riconoscimento ma un sorriso che mostra come il padre abbia compreso ed accolto il bisogno del figlio; perciò, conseguentemente, depone l'elmo a terra:

*e subito Ettore illustre si tolse l'elmo di testa,
e lo posò scintillante per terra (v 472-3)*

Infine lo bacia e lo solleva al cielo, invocando la benedizione degli dei perché cresca più forte del padre:

*e poi baciò il caro figlio, lo sollevò fra le braccia
e disse, supplicando a Zeus e agli altri numi:
'Zeus, e voi numi tutti, fate che cresca questo
mio figlio, così com'io sono, distinto fra i Teucri,
così gagliardo di forze, e regni su Ilio sovrano;
e un giorno dirà qualcuno: È molto più forte del padre!
quando verrà dalla lotta. (vv 474-480)*

Agli albori della letteratura occidentale, Ettore compie tre gesti che definiscono il suo essere padre: sorride, depone l'elmo, alza il figlio al cielo.

Innanzitutto il sorriso che compare due volte a testimoniare l'affetto e la tenerezza del padre, anche se guerriero. Omero legittima la sensibilità paterna senza che questo comporti una femminilizzazione dell'eroe.

Poi la deposizione dell'elmo: nel momento in cui l'armatura diviene ostacolo nell'incontro con il figlio, la forza di Ettore sta nella capacità di togliersi l'elmo per farsi riconoscere, in questo modo non impone al figlio un'autorità senza volto ma ricerca e costruisce in maniera attiva la relazione. E' il simbolo di una paternità che non si impone in nome di un diritto legittimato a priori ma si realizza in virtù del riconoscimento del figlio.

Infine l'elevazione con la quale il padre iscrive il figlio nella propria storia e contemporaneamente lo consegna al futuro, donandogli la propria eredità quale punto di partenza ma invitandolo ad andare oltre, ad essere più forte del padre. L'elevazione è il gesto del padre, gesto che ne consacra il ruolo e ne decreta la fine poiché il riconoscimento dell'erede è il riconoscimento della propria mortalità. Tuttavia, non siamo in una dimensione naturale legata al ciclo della vita, infatti attraverso la supplica agli dei il padre compie un'azione simbolica finalizzata a garantire al figlio la successione.

Questo gesto sarà poi adottato dal diritto romano che prescriveva che il padre sollevasse il figlio in pubblico per esprimerne il riconoscimento e l'adozione, sottolineando così la dimensione culturale e non biologica dell'essere padre; *"questo gesto sarà per tutti i tempi il marchio del padre"* scrive Zoja (2000, p.91) citando uno studio psicologico americano basato su una vasta popolazione che descrive tra le tipiche movenze paterne il gettare il bambino in aria e il sollevarlo a braccia tese guardandolo negli occhi.

Infine osserviamo che, con una sensibilità moderna, Omero in questi versi pone Andromaca accanto ad Ettore, tratteggiando non solo il rapporto tra i coniugi ma l'intesa tra i genitori, la paternità di Ettore è costruita anche nello scambio di sguardi e sorrisi con Andromaca.

Su questo passo, è inoltre interessante la riflessione di Zoja a riguardo dell'armatura di Ettore come elemento costitutivo della condizione del padre non perché ne stabilisce il ruolo nella società ma perché testimonia la fragilità insita nella paternità. Infatti, egli sostiene che mentre è sempre stato evidente, dall'origine della specie umana, il legame tra la donna e la generazione, la paternità è invece una costruzione culturale e come tale deve essere riconosciuta, custodita e difesa:

il padre[...], a differenza della madre, deve costantemente essere ricostruito, una generazione dopo l'altra [...] per compensare e negare, ai propri occhi, la precarietà, ricorre alle armi, all'eliminazione dell'avversario e del dubbio [...] la posta in gioco consiste nell'istituzione culturale del padre. (Zoja, 2000, p.255)

In questa prospettiva la fragilità dei padri contemporanei non è che una delle forme possibili del manifestarsi delle precarietà dell'istituzione paterna, nel suo continuo tentativo di ricostruirsi di generazione in generazione:

In ogni tempo, in ogni luogo, il padre indossa la corazza di Ettore (Zoja, 2000, p.255)

In accordo con Zoja, proponiamo dunque l'immagine di Ettore come archetipo per pensare oggi ad una paternità in grado di accogliere l'elemento femminile senza per questo rinunciare alla propria dimensione maschile, una paternità capace di stabilire una relazione affettiva e simbolica a partire dalla propria specificità di uomo, dentro e fuori dalla famiglia, una paternità che si costituisce nel presente ma proiettando i figli nel futuro.

2.2.1.2 Portare il fuoco. La testimonianza di un padre.

Con un salto di quasi tremila anni, l'altra figura che presentiamo è il padre de *La strada* (McCarthy, 2007), attraverso la riflessione di Recalcati (2011, 2013) che, come Zoja, si interroga su cosa resti del padre nell'epoca ipermoderna.

Nel solco di Lacan, Recalcati afferma che la funzione simbolica della paternità consiste nell'unire e non nell'opporre il desiderio alla Legge, dove la Legge non è portatrice di istanze repressive ma costituisce la condizione di possibilità del desiderio stesso. In questo senso la Legge simbolica di castrazione vieta l'accesso al godimento assoluto della Cosa materna, determinando una distanza e un limite che rendono possibile l'esistenza del desiderio:

L'interdizione promossa dalla castrazione simbolica annulla la possibilità del soddisfacimento immediato, staccando il soggetto dalla Cosa, dagli oggetti più prossimi, familiari e permettendogli di intraprendere un cammino più lungo, favorendo cioè la sublimazione come possibilità inedita della pulsione di generare oggetti e soddisfazioni nuove (Recalcati, 2011, p.57)

Nel gesto del padre l'interdizione è sempre accompagnata dalla donazione, in quanto è la Legge ad istituire la possibilità del desiderio e il desiderio si definisce solo a partire dalla Legge. Questa funzione viene assolta, prima che dal padre, dal linguaggio che ci separa definitivamente dalla dimensione animalesca e immediata per consegnarci ad una vita mediata e umanizzata:

L'essere immersi in un linguaggio ci separa irreversibilmente dalla Natura e dal sogno impossibile di un godimento che escluda il filtro della parola. (Recalcati, 2011, p.55)

Ciò che è si è dissolto nel XX secolo è il nesso che unisce Legge a desiderio, lasciando esistere una Legge assoluta che uccide il desiderio (di cui i totalitarismo sarebbero l'emblema) o un godimento compulsivo e incontrollato (come la proposta del capitalismo).

La figura tramontata è quella del padre-padrone e della sua funzione ideale-normativa, un padre che identifica se stesso con la Legge, teologicamente fondata, diventando così colui che detiene l'ultima parola sul bene e sul male.

Venuto meno l'Universalismo del Nome del Padre, occorre dunque interrogarsi se sia inevitabile rassegnarsi all'anelito nostalgico verso il Padre edipico o al dominio incontrastato delle pulsioni, situazioni simmetriche che negano progettualità e desiderio. Secondo Recalcati, vi è una terza via rappresentata dalla singolarità della testimonianza dei padri che incarnano, nella propria esperienza, l'unione di legge e desiderio e come tale la trasmettono.

Cio' che resta del padre è la testimonianza dei padri viventi che non si identificano con la legge universale né hanno un sapere immutabile da trasmettere ma custodiscono la legge e il desiderio, ciascuno nella propria unicità. Non vi sono, per l'autore, modelli a cui fare riferimento ma *"atti, scelte, passioni capaci di testimoniare, appunto, come si possa stare in questo mondo con desiderio e, al tempo stesso con responsabilità."* (Recalcati, 2013, p.14)

Ecco allora, a testimonianza, la figura del padre de *La strada*.

In uno scenario post apocalittico, dove tutto è grigio e ridotto a cenere, dove i sopravvissuti hanno perso qualsiasi forma di convivenza civile e l'omicidio, la violenza, il cannibalismo, lo stupro sono gesti comuni e diffusi, un uomo e un bambino viaggiano in direzione dell'oceano, dove sperano che gli ultimi raggi di un sole ormai livido possano ancora consentire un ambiente favorevole alla vita.

A differenza dell'Iliade che, pur rappresentando una situazione di guerra, descrive una civiltà e le sue norme, qui è venuto a mancare qualsiasi punto di riferimento geografico e sociale, rendendo difficile orientarsi, sulla strada e nella vita. Metafora della liquidità contemporanea, dell'esistere con un cielo vuoto sopra le nostre teste, questo è un mondo senza Padri né Legge:

Credi che i tuoi padri ti stiano guardando? Che ti valutino nel loro libro mastro? Secondo quale criterio? Non esiste nessun libro mastro e i tuoi padri sono morti e sepolti. (McCarthy, 2007, p.149)

In questo universo senza senso, il padre testimonia e trasmette al figlio il desiderio di non arrendersi ad un'animalità selvaggia ma di custodire il Fuoco e la Legge, come condizioni necessarie perché la vita sia umana:

Ce la caveremo, vero, papà?

Si. Ce la caveremo.

E non succederà niente di male.

Esatto.

Perché noi portiamo il fuoco.

Si. Perché noi portiamo il fuoco. (McCarthy, 2007, p.64)

Il padre trasmette al figlio questo messaggio attraverso il dialogo teso a consegnare la propria eredità e a ribadire la propria speranza in un futuro che ancora non si vede.

Ma allo stesso tempo, trasmette il messaggio attraverso i gesti quotidiani di cura e protezione: ora non è più il tempo di alzare il figlio al cielo, ma di lavare e asciugare il figlio; privi di ogni connotazione di genere (nessuno penserebbe di descrivere questo padre come mammo), i gesti di accudimento fanno riaffiorare il significato esistenziale della cura (Heidegger, 1976; Palmieri, 2003; Mortari, 2006) perché in queste attenzioni alla dimensione fisica è inscritta la tensione a mantenere una dignità umana:

Questo è mio figlio, disse. Gli lavo via dai capelli le cervella di un uomo. E' questo il mio compito. Poi lo avvolse nella coperta e lo portò vicino al fuoco. [...] Scavò coi piedi delle piccole buche nella sabbia per le spalle e per i fianchi del bambino, dove si sarebbe coricato, e gli si sedette accanto abbracciandolo e scompigliandogli i capelli davanti al fuoco perché si asciugassero. Tutto questo come un rituale antico. Così sia. Evoca le forme. Quando non ti resta nient'altro imbastisci cerimoniali sul nulla e soffiaci sopra. (McCarthy, 2007, p. 57)

Anche il rito non ha più altra funzione se non quella, essenziale, di affermare il bisogno di riti, di continuare ad affermarsi come animale simbolico e culturale (Dallari, 2013) nel momento in cui tutto sembra ridotto alla mera soddisfazione dei bisogni primari.

Questo padre non ha riferimenti esterni per definirsi e definire la propria posizione: non c'è una famiglia poiché la madre ha scelto il suicidio di fronte all'incertezza angosciosa dell'esistente; non c'è un lavoro a conferire identità né

una funzione sociale da assumere; non ha un patrimonio e tutti i suoi averi stanno in un carrello da supermercato. La paternità non è un ruolo assegnato ma da costruire lungo una strada incerta.

Forse per questo, *l'uomo e il bambino* non solo non hanno un nome, ma non sono nemmeno evocati dall'autore come padre e figlio, sappiamo che sono legati da un vincolo familiare perché il bambino si rivolge al padre chiamandolo affettuosamente "papà"; il nome del padre non è più un a priori, che si impone al figlio con il suo carico di norme e divieti ma diviene il segno di un legame che si manifesta solo nella relazione. Il termine uomo con cui questa figura si presenta a noi, caricandosi di un anonimato senza volto, è immediatamente sostituito dal bambino con la parola "papà" e non padre, a connotare l'intimità affettiva e quotidiana del legame. Non è il padre a dare un nome al figlio ma il figlio che, chiamandolo, ne riconosce e ne "consacra" il ruolo. Potremmo dire che è solo nell'incontro con l'Alterità del figlio che il padre si costituisce come identità.

2.2.1.3 Dalle Porte Scee a La Strada

Nella distanza temporale e culturale che separa Ettore e il padre de *La Strada* si ritrovano tuttavia alcuni simboli comuni, portatori di riflessioni sulla paternità.

Il primo è la presenza delle armi; entrambi sono padri armati, pronti ed in grado di uccidere non per il gusto dell'aggressione ma per difendere il proprio figlio, non per uscire dalla legge ma affinché la legge venga restaurata. Accanto però ad una prima lettura legata alla funzione paterna di protezione, il particolare delle armi rimanda all'interpretazione di Zoja sulla corazza di Ettore: in ogni epoca, ogni padre è chiamato a difendere la propria scelta di paternità dal pericolo rappresentato dagli istinti ferini, direbbe Zoja, dalla pulsione verso il godimento, direbbe Recalcati. Per entrambi la paternità non è condizione naturale, ma costruzione. Come nel rimando implicito tra Legge e desiderio, così la dimensione relazionale ed affettiva, forte e profonda, della paternità richiama e implica la presenza delle armi.

Il secondo elemento è dato dalla morte del padre. In termini simbolici ciò porta a riflettere sul tema dell'eredità come costitutivo della dimensione paterna. Recalcati afferma:

La funzione paterna non risponde forse innanzitutto alla domanda: come è possibile ereditare la facoltà di desiderare, come avviene la sua trasmissione da una generazione all'altra? (Recalcati, 2013, p.17)

Ogni padre si costituisce raccogliendo, da figlio, l'eredità dei padri e trasmettendo la propria ai suoi discendenti. Perché vi sia eredità è necessario che vi sia un erede, ovvero un orfano; la trasmissione del padre presuppone la sua morte. La paternità si costituisce nell'apertura al futuro, nell'accettazione che il figlio sarà meglio del padre, nella disponibilità a sostenere il desiderio dell'altro, singolare e diverso dal proprio.

L'eredità non è semplice trasferimento di geni, beni e conoscenze, ma presuppone *l'atto singolare di voler ereditare (Recalcati, 2013, p.19)*, non vi può essere trasmissione paterna senza apertura alle domande dei figli.

Infine il terzo elemento è dato dalla constatazione che, in entrambe le narrazioni, il figlio sia maschio, delineando così un universo di relazioni maschili, al quale ci siamo adeguati declinando figlio solo al maschile. A questo proposito preferiamo però avanzare domande più che risposte: la scelta di rappresentare la diade padre-figlio è da rintracciare nella biografia degli autori e nel loro essere uomini? Si tratta di uno stereotipo letterario che persiste nei secoli? Assunto che siano diversi i legami padre-figlio e padre-figlia, tale differenza comporta un mutamento radicale nelle funzioni e nella simbologia della paternità?

In questo lavoro di ricerca considereremo le teorie sulla paternità sopra esposte come indipendenti dal genere di figli e figlie e come tali le utilizzeremo nell'interpretazione dei dati; tuttavia, in mancanza di risposte alle questioni emerse, le manterremo aperte, e, se emergeranno dall'esperienza di alcuni padri lettori, proveremo a rifletterci a partire da quella singolarità.

2.2.2 La paternità come occasione di auto-formazione. La prospettiva dell'educazione degli adulti

Proponiamo infine attraverso la riflessione di Ulivieri Stiozzi (2008), una riflessione pedagogica sulla paternità intendendo far riferimento, con tale espressione, non alle funzioni educative dei padri ma alla possibilità che questa esperienza costituisca un'occasione di cambiamento e di autoformazione per i padri.

Nella nostra cultura l'età adulta è stata a lungo considerata come il punto d'arrivo ideale di un processo di crescita iniziato con la nascita e pertanto priva

di ambiguità e tensioni, da qui l'insistenza sulle sue funzioni normative ed educative, soprattutto nei confronti della prole.

Grazie alla psicanalisi, si è modificata quest'immagine statica dell'adulto consentendo di immaginare anche quest'età aperta al cambiamento. La dialettica archetipica puer/senex individua due forze opposte, tese l'una alla trasformazione l'altra alla conservazione, come elementi cardine di ogni passaggio in qualunque periodo anagrafico (Hillman, 2014). Non sono in gioco modifiche delle condizioni di vita ma mutamenti della percezione della propria identità, per questo possiamo parlare della relazione tra adultità e cambiamento come una relazione pedagogica:

Il cambiamento pedagogico è quell'esperienza temporale più o meno lunga dalla quale si esce con una diversa percezione di sé. (Demetrio, 1986, p.77)

Inserito in tale contesto, lo studio di Olivieri Stiozzi (1998, 2008) si è soffermato sugli aspetti dell'esperienza paterna che costituiscono, in una logica di possibilità e non di necessità, una dimensione formativa per i padri stessi.

La paternità è un passaggio senza ritorno, e questo la configura come un'avventura, ovvero, citando Massa (1989), come un evento interiore che segna il romanzo di formazione personale.

L'evento biologico della procreazione costituisce una cesura nella propria storia di figlio che crea le condizioni per confrontarsi con il proprio padre e con i propri padri (maestri, modelli, valori...) per generare non solo un figlio ma sé stessi come padre, in un processo di autoformazione che destruttura per potersi ridefinire.

Situati all'interno di una cultura che, per lungo tempo, ha definito e privilegiato il sapere maschile come neutrale e oggettivo, proponendo un modello di conoscenza lineare e progressivo, gli uomini incontrano nella paternità l'irruzione di un'alterità non riducibile alle ordinarie categorie razionali:

La paternità è una relazione con un estraneo che pur essendo altri è me. La relazione dell'io con un me stesso che tuttavia è estraneo a me. [...] Né le categorie del potere, né quelle dell'avere possono indicare la relazione con il figlio. Né la nozione di causa, né quella di proprietà permettono di cogliere il fatto della fecondità. (Levinas, 1984, p.89)

Nella ricerca di modalità per comprendere questa relazione Olivieri Stiozzi ritiene sia importante recuperare la specificità simbolica del femminile, inteso come "il da sé altro, come l'origine del concetto stesso di alterità", (Levinas, 1984, p.82).

In termini conoscitivi, scrive:

Se pensiamo al femminile come momento negativo della dialettica dello sviluppo, il suo valore emancipatorio consisterebbe proprio nel promuovere un pensiero critico intorno ad una identificazione troppo stretta tra sesso e genere, che richiederebbe di far perdere di vista la complessità della persona umana, la sua possibilità di essere altro da sé, di costruirsi a partire dal riconoscimento della differenza. (Ulivieri Stiozzi, 2008, p.56)

Ulivieri Stiozzi ritiene che sia fondamentale per i padri oggi recuperare elementi femminili, non per femminilizzarsi, ma per abitare e pensare la propria specificità e differenza.

In quest'ottica l'avvicinarsi all'universo della cura nella quotidianità del vivere familiare può dunque costituire per i padri l'occasione per accogliere il femminile "come capacità di presa in carico delle emozioni, dei sentimenti e di contatto nella relazione" (Busato Barbaglio, 2001, p.193), in una legittimazione della propria dimensione corporea e affettiva che apra nuovi sguardi sulla paternità.

Proprio la situazione odierna, priva di modelli paterni forti e univoci, permette di praticare con maggior libertà questa ricerca singolare e soggettiva di nuove e personali modalità di essere e di percepirsi padri:

Sia il confronto tra uomini e donne sia il confronto tra diversi modelli di maschilità, sia il confronto intergenerazionale tra padri e figli rompono con una lunga tradizione di maschilità e paternità irriflesse, acritiche. Da questo punto di vista, la crisi del modello paterno non significa necessariamente un disastro ma può essere viceversa anche un'occasione. In particolare, l'opportunità di liberarsi da modelli identitari che hanno fatto il loro tempo e che sono ora giustamente sotto processo. Se oggi è importante riflettere sul maschile e sulla paternità, non è per restaurare ciò che è andato perduto, ma per far spazio a processi d'individuazione soggettiva degli uomini, lontani dai modelli o dagli schemi tradizionali." (Deriu, 2004, p.34-35)

2.3 Padri che leggono in Italia e in Europa

Delineati i cambiamenti sociologici della figura paterna e le linee di riflessione sulla funzione del padre nel nostro tempo, dedichiamo quest'ultimo paragrafo a presentare la figura del padre lettore.

In generale, i risultati di recenti indagini italiane ed europee mostrano l'esistenza di una relazione contrassegnata in negativo tra il genere maschile e i libri, infatti, in svariati contesti geografici, i dati mostrano come il numero delle lettrici sia maggiore di quello dei lettori, in quasi tutte le età della vita.

In Francia, un'indagine pubblicata nei primi mesi del 2015 condotta dal Centre National du Livre su un campione rappresentativo di 1.000 persone mostra una maggior presenza femminile tra chi ha letto almeno un libro nell'ultimo anno (93% vs 83%) e analogamente nella fascia grand lecteur che raggruppa coloro che hanno letto più di 20 libri nei 12 mesi precedenti (27% vs 16%).

L'indagine Istat sulla produzione e la lettura di libri in Italia negli anni 2012-2013 mostra come nel corso dell'anno abbia letto almeno un libro il 49,3% della popolazione femminile e solo il 36,4% di quella maschile. Inoltre è maggiore la presenza femminile tra i lettori forti ovvero chi legge almeno un libro al mese (14,8% vs 12,6%). Il quadro è confermato andando a indagare i non lettori, ovvero chi non ha mai letto un libro nel tempo libero nei 12 mesi precedenti l'intervista, come si può osservare dal grafico il primato spetta al genere maschile, indipendentemente dall'età.

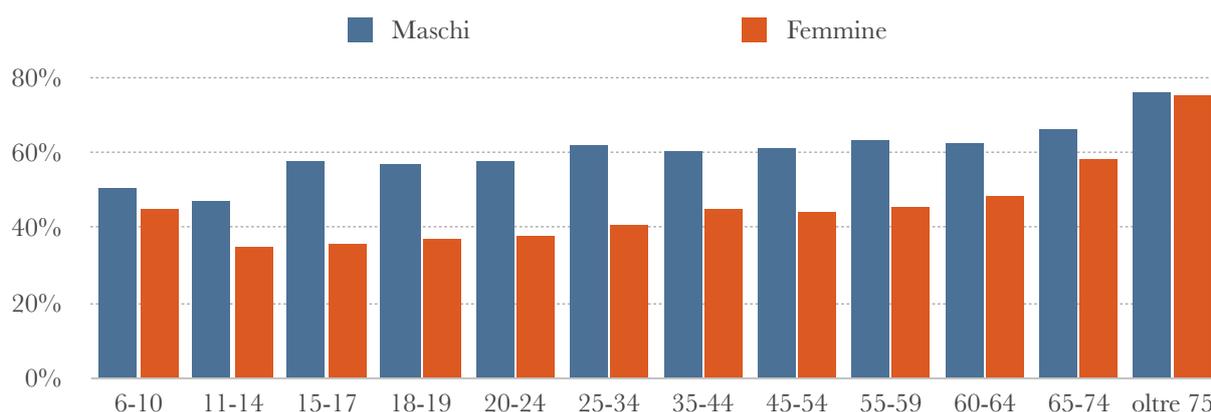


Fig. 2.2 I non lettori: Istogramma delle percentuali di quanti non hanno letto nemmeno un libro nell'anno precedente l'inchiesta. (Istat, 2013)

La situazione non cambia quando gli uomini diventano padri, lo conferma esplicitamente una ricerca condotta nel 2012 dalla National Literacy Trust (Clark, 2012) nel Regno Unito su 21.000 ragazzi e ragazze di età compresa tra gli 8 e i 16 anni, per indagarne le abitudini di lettura personale anche in relazione con le abitudini familiari. Dallo studio emerge chiaramente che i padri leggono meno delle madri: circa un terzo dei padri (32.9%) non è mai stato visto leggere dai propri figli contro un settimo delle madri (14.9%).

2.3.1 Il valore di un padre lettore

L'elemento di maggior interesse e novità apportato dalla ricerca della National Literacy Trust riguarda però il ruolo paterno rispetto alla lettura di figli e figlie, questo lavoro infatti mostra non solo che i padri sostengono la lettura meno di quanto facciano le madri (66.3% versus 82.6%) ma soprattutto che esiste una relazione tra il mancato supporto paterno e il ridotto interesse di figli e figlie per i libri:

Young people who read below the expected level for their age are four times more likely than those who read above the expected level to say that their father does not encourage them to read at all. (Clark, 2012, p.6)

Si potrebbe interpretare questo dato semplicemente come un corollario dell'influenza della famiglia sulle abitudini di lettura di bambini e bambine, elemento ormai confermato da molti lavori pubblicati negli ultimi trent'anni (Schoon, Parsons, Rush, & Law, 2010; Weitzman, Roy & Walls, et al 2004); citiamo, a riguardo, l'indagine PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) condotta dall'International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) nel 2006 su 40 nazioni, delle quali 19 europee, e tesa a valutare il livello delle abilità di lettura al quarto anno di scuola primaria, la quale, nel report conclusivo, ribadisce il legame positivo tra i risultati raggiunti nel test e il numero di libri presenti a casa, il tempo investito dai genitori in attività di early literacy nel periodo prescolastico (leggere libri, cantare canzoni e filastrocche, proporre giochi linguistici), il livello di lettura personale dei genitori (Martin, Mullis, Kennedy & Foy, 2007, p.5; Agricoli, 2008, pp 73-77)

Tuttavia, nella prospettiva della nostra ricerca, ci interessa andare oltre questo primo livello interpretativo per approfondire se si possa parlare di uno specifico ruolo maschile in tale contesto.

Un interessante apporto viene dai risultati di due importanti recenti indagini che si sono interrogate sul possibile legame tra la ridotta lettura dei padri e la ridotta lettura dei figli maschi. Questi studi sono nati a seguito dei risultati dell'inchiesta PISA 2009 (Programme for International Student Assessment) che ha evidenziato come non solo le competenze di comprensione siano più basse nei maschi che nelle femmine in tutti gli stati dell'Unione Europea, ma soprattutto che tale disparità è andata aumentando dal 2000 al 2009 in tutti i paesi dell'EU ad eccezione del Belgio:

On average, European girls are about one year ahead of boys in reading performance by the age of 15. The gap between boys and girls is so large

that, if only girls were being counted, Europe would have already achieved its Europe 2020 goal of 85 % of 15-year-olds having adequate reading skills: only 13 % of European girls are poor readers. This is in stark contrast to boys, 27% of whom have low skills.

Adolescent boys lag well behind girls in all Member States – and in all but one EU Member State boys have failed to reach the Europe 2020 goal of 85 % good readers.

This gender gap is much larger in reading than in mathematics and science and is growing than shrinking in adolescence. (Eu high level group of experts on literacy, 2012, p.48)

La serietà di questa situazione ha dunque spinto a cercare le cause possibili di questo squilibrio tra maschi e femmine, analizzando anche il ruolo della famiglia.

La commissione parlamentare inglese "Boys' Reading Commission", creata nel gennaio 2012 dal National Literacy Trust e dal All-Party Parliamentary Literacy Group appositamente per comprendere i motivi del minor interesse dei ragazzi verso la lettura e il conseguente livello inferiore di competenze di literacy, ha concluso il suo lavoro affermando che, tra i fattori che determinano queste differenze, un ruolo fondamentale va attribuito al diverso atteggiamento che madri e padri hanno nei confronti della lettura. Oltre alle differenze nell'incoraggiamento sopra riportate, sembra giocare un ruolo importante l'identificazione di genere: le madri, che generalmente leggono di più, per sé e per i figli, offrono alle bambine un modello di lettrice con cui identificarsi, legittimando in questo modo il tempo speso con un libro in mano; al contrario i padri, lettori deboli e con atteggiamenti poco incoraggianti verso la lettura, allontanano i bambini dai libri affermando implicitamente che la lettura sia "da femmine". Pertanto, nelle Raccomandazioni finali che la commissione ha stilato, la settima afferma che ogni bambino dovrebbe avere un modello maschile di supporto alla lettura:

Every boy should have weekly support from a male reading role model.

One boy in five thinks reading is more for girls than boys. This reflects the fact that mothers are more likely to support their children's reading than fathers, that mothers are more likely to read in front of their children and that the teacher who teaches a child to read is more likely to be a woman. Many boys will be supported in their reading by males within the home, but for those who aren't, the recruitment of male reading volunteers is a vital strategy. The Government should use volunteering initiatives such as the National Citizen Service and the newly announced Decade of Social Action to engage young men in the support of boys' reading. (Boys' reading commission, 2012, p.25)

Parere analogo è fornito dal gruppo di lavoro "EU high level group of experts on literacy" istituito nel 2011 dalla Commissione Europea per riflettere e stabilire linee di azione a fronte dei risultati PISA 2009; nel rapporto conclusivo, parlando delle strategie per aumentare la lettura dei ragazzi, si afferma l'importanza dei modelli di genere e degli stereotipi connessi quali fattori che influenzano l'approccio maschile alla lettura:

Ensuring visibility of male role models showing reading as a masculine activity is crucial. (EU high level group of experts on literacy, 2012, p.49)

Parlando dunque di paternità e lettura, il quadro attuale italiano ed europeo presenta un universo maschile poco interessato ai libri, nel quale è possibile ipotizzare, in assenza di teorie di riferimento, un modello culturale che si tramanda implicitamente di padre in figlio: i padri che non leggono difficilmente incoraggiano i figli a farlo e soprattutto non promuovono l'immagine del maschio lettore nelle nuove generazioni creando così uno stereotipo che si consolida nel tempo (Clark, 2012).

In termini storici, forse questa riluttanza maschile verso la lettura non ha radici recenti, lo storico della lettura Lyons (1995) afferma infatti che, nei secoli passati, quando la mancanza di un'istruzione di massa favoriva l'apprendimento di lettura e scrittura come attività separate ed indipendenti, non era insolito che fossero le donne in famiglia ad imparare a leggere, mentre gli uomini si occupavano della scrittura indispensabile nella gestione degli affari:

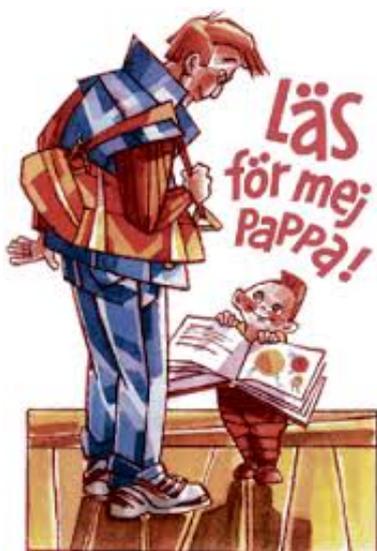
l'indicatore costituito dalle sottoscrizioni, adoperato comunemente dagli storici per misurare l'alfabetismo, nasconde alla vista tutti quelli che sapevano leggere, ma erano ancora incapaci di firmare. Questo gruppo era composto essenzialmente di individui di sesso femminile. La Chiesa Cattolica aveva fatto il possibile per incoraggiare la lettura ma non la scrittura. [...] In alcune famiglie l'attività letteraria era soggetta ad una rigida divisione sessuale che incaricava le donne della lettura familiare, mentre lasciava agli uomini la scrittura e la gestione dei conti. (Lyons, 2009, p.374)

Questo potrebbe far pensare che, in assenza di una motivazione professionale, la lettura veniva considerata di poca utilità e attrattiva per gli uomini e conseguentemente per i figli maschi in sede educativa; ma si tratta solo di riflessioni, senza alcuna pretesa di addentrarci nella ricerca di possibili cause, compito che esula dagli obiettivi del nostro lavoro.

2.3.2. Educare alla lettura: campagne di sensibilizzazione dedicate ai padri

In questo contesto caratterizzato da un ridotto investimento maschile sulla lettura, le associazioni impegnate nella promozione alla lettura stanno rivolgendo molta attenzione ai padri per motivarli a sostenere le pratiche di lettura in famiglia (Savioli, 2012, 2013).

Oltre alle indicazioni sopra riportate, negli ultimi quindici anni sono state realizzate, in diversi paesi europei, numerose campagne rivolte espressamente a sensibilizzare i padri a leggere ad alta voce a figli e figlie.



Dal 1990 è attivo in **Svezia** il progetto *Leggi per me, papà!*, nato all'interno del sindacato e rivolto a tutti i padri lavoratori, soprattutto immigrati, con figli e figlie da zero a dieci anni. In questa iniziativa, ai padri vengono regalati libri per loro e per i loro bambini e bambine, inoltre sono state costituite biblioteche sui luoghi di lavoro, con un'ampia sezione di testi per l'infanzia.

L'utilizzo delle sedi lavorative come luoghi di sensibilizzazione verso la lettura ricorda le letture pubbliche nelle botteghe e nelle fabbriche, nei secoli passati.

Fig.2.3 locandina del progetto "Leggi per me, papà!"

Un progetto analogo è stato lanciato nel 2010 in **Germania** dalla Stiftung Lesen (Fondazione per la Lettura) in collaborazione con la regione dell'Hessen. Anche se l'iniziativa è ufficialmente rivolta ai genitori, già dal titolo *Mein Papa liest vor!*- (*Mio padre legge ad alta voce!*) si evidenzia che i destinatari primari sono i padri lavoratori con figli e figlie da zero a dodici anni. Come in Svezia, questo progetto si svolge nei luoghi di lavoro, nel tentativo di ovviare in parte alla mancanza di tempo spesso lamentata dai genitori. Le fabbriche che aderiscono, ricevono settimanalmente dalla Fondazione materiale informativo e una nuova storia che i dipendenti possono scaricare da internet e portare a casa da leggere.

La Germania, dove, in un sondaggio del 2008, solo 8 bambini su 100 hanno dichiarato che i padri leggono loro regolarmente ad alta voce (Encke, 2011) l'attenzione alla sensibilizzazione maschile è alta come si può notare osservando il manifesto per la Giornata nazionale della lettura, introdotta nel 2004.



Fig. 2.4 Manifesto per la Giornata nazionale della lettura



Fig. 2.5 Locandina per la campagna nazionale "Tutta la Polonia legge ai bambini"

In **Polonia**, la fondazione ABCXXI in collaborazione con il Ministero della Cultura nella sua opera di sensibilizzazione a favore della lettura dedica un'attenzione particolare al coinvolgimento dei padri, sia in forma indiretta come nella scelta dell'immagine per la locandina ufficiale della campagna *Cala Polska czyta dzieciom - Tutta la Polonia legge ai bambini*, sia esplicitamente come nella scelta del soggetto di alcuni spot promozionali. E' del 2001 il video *Dad, can you read?* e del 2004 *Men's conversation*. In uno di questi filmati il protagonista è il padre che legge la sera sul divano tenendo in braccio suo figlio e sua figlia, e mentre scorrono le immagini una voce in sottofondo recita:

c'era una volta una famiglia, tutti erano felici e si volevano molto bene. Ogni giorno il papà leggeva una storia ai suoi bambini. Sai perché erano una famiglia così felice? Perché il papà leggeva tutti i giorni per i suoi bambini. (citato in Savioli, 2013, p.10)

In **Italia** il progetto Nati per Leggere, il cui logo, disegnato da Altan, mostra invece una connotazione materna della lettura, ha tuttavia realizzato nel 2013



Fig. 2.6 Logo di Nati per Leggere

uno spot televisivo che vede in primo piano un padre che, mentre lascia l'ufficio, racconta al telefono Cappuccetto Rosso al figlio.

(www.natiperleggere.it/comunicazione/spotnpl; blog Topittori, 2013)

Alle origini di queste campagne vi è innanzitutto la consapevolezza del basso numero di padri coinvolto nella lettura in famiglia, unitamente alla consapevolezza dell'importanza che rivestono i padri nella promozione alla lettura.

L'investimento sui padri è un tentativo di offrire un modello maschile di lettore per incrementare il numero dei ragazzi che leggono.

Emerge inoltre da queste campagne la percezione dei cambiamenti in atto nel ruolo paterno: la disponibilità dei nuovi padri ad occuparsi direttamente di figli e figlie fin da piccoli e la loro partecipazione attiva nei momenti di tempo libero più che nelle mansioni di accudimento; tale novità nelle dinamiche familiari ha consentito di poter pensare esplicitamente anche ai padri come soggetti da sensibilizzare rispetto alla lettura in famiglia. Contemporaneamente, la necessità di rivolgere un invito specifico ai padri, testimonia come tale cambiamento non sia ancora radicato e diffuso, in linea con i dati sociologici riportati nel paragrafo iniziale.

Infine, come già rilevato nel capitolo precedente sul coinvolgimento della famiglia nella lettura precoce, le campagne di sensibilizzazione mirano a coinvolgere i padri soprattutto in funzione dei benefici che ricaveranno figli e figlie, benefici che affiorano nel presente in termini di consolidamento dell'interesse per i libri e della relazione con l'adulto e che permarranno nel futuro, come aumentate capacità di literacy, miglior rendimento scolastico e maggior autostima; i padri divengono strumento per migliorare direttamente le prospettive individuali di bambini e bambine ed indirettamente il futuro assetto sociale.

A conclusione

In questo capitolo si è evidenziato come attraverso i mutamenti economici, sociali e culturali stiano emergendo esperienze di paternità che ricercano nuovi modi di relazione con figli e figlie, nella tensione tra il rifiuto dei modelli del *Pater familias* e il timore di perdere la propria specificità di padri assumendo un paradigma materno.

Nell'intersezione tra paternità e lettura, ci affascina l'idea di esplorare se la lettura ad alta voce, che i padri praticano e sono invitati a praticare a favore di figli e figlie, possa avere rilevanza per loro stessi, nel percorso di costruzione di un nuovo ruolo paterno.

Capitolo 3

L'esperienza della lettura: i saperi di riferimento

Dopo aver delineato, nei capitoli precedenti, i temi della lettura ad alta voce e della paternità, presentiamo ora, sulla soglia della sezione metodologica, i saperi di riferimento per esplorare l'esperienza che connette padri e lettura, ossia l'azione di leggere a figli e figlie, che costituisce il punto di partenza di questo studio.

Tale esperienza verrà osservata attraverso tre prospettive.

Uno sguardo pedagogico che, a partire dalla riflessione di Massa (1986), considera la pratica di lettura come un dispositivo e ne evidenzia gli elementi materiali che ne costituiscono e ne determinano l'accadere ossia tempi, spazi, corpi e simboli.

Uno sguardo psicologico, importante soprattutto per affrontare i vissuti emotivi dei padri lettori con particolare attenzione al costrutto di benessere (Delle Fave, 2007), che si ritiene interessante indagare per analogia con i risultati delle ricerche su bambini e bambine nell'ambito dell'Early Reading Promotion.

Uno sguardo letterario che darà spazio agli studi sulla letteratura dell'infanzia (Terrusi, 2012; Campagnaro, 2012) per definire e riflettere sulle caratteristiche dell'albo illustrato, in quanto tipologia di libro utilizzato dai padri. Nel percorso di lavoro, all'albo sono state attribuite due differenti funzioni: all'interno delle pratiche di lettura è oggetto di osservazione, poiché viene considerato un *medium* (Palmieri, 2003) fondamentale nell'accadere dell'esperienza; dall'esterno costituirà invece un punto di osservazione sui padri lettori.

Quest'approccio multidisciplinare ha come cornice teorica di riferimento la prospettiva dell'arcipelago pedagogico (Massa, 1997), ovvero una relazione tra le scienze umane e sociali non gerarchica ma dialogica, costruita a partire dalla specificità epistemologica di ciascuna.

3.1 Leggere ad alta voce come dispositivo? La prospettiva pedagogica

A partire dall'assunto che leggere ad alta voce costituisca un'esperienza pedagogica (Dewey, 2000), intendendo con quest'espressione un evento intenzionalmente istituito, si è scelto di accostarlo attraverso la lezione di Massa e di considerare le pratiche di lettura ad alta voce come un dispositivo.

In questo paragrafo delinearemo gli elementi cardine del pensiero di Massa, mentre nella sezione metodologica verranno esplicitati i criteri interpretativi personali, in quanto non verrà svolto un lavoro clinico ma ci si muoverà all'interno del suo orizzonte di riferimento.

3.1.1 La posizione di R.Massa nel dibattito pedagogico italiano

La riflessione di Massa, fin dal 1975 (Rezzara, 2004), è volta a definire il dominio specifico della pedagogia, nel tentativo di fondarne l'autonomia scientifica e di sostenerne l'autorevolezza tra le scienze umane:

L'esigenza fondamentale [...] consiste nel rivendicare, per la prassi educativa e per la ricerca pedagogica, una propria regione esistenziale e una irriducibile disciplinarietà scientifica. (Massa, 1975, p.3)

In questo testo si assume che l'oggetto specifico del sapere pedagogico, che a sua volta contribuisce a determinare la peculiarità stessa della pedagogia, istituendola come autonoma rispetto alle altre scienze umane, sia rappresentato dalla metodologia dell'educazione.

Scrive infatti Massa:

Gli effetti della prassi educativa ricadono nell'ordine di altre scienze, ma le sue modalità procedurali non sono totalmente riducibili a tecniche di apprendimento, di socializzazione, di inculturazione. (Massa, 1975, p.112)

La specificità del saper pedagogico sta nel cogliere l'istanza procedurale, le dinamiche che strutturano un evento formativo, in quanto il sistema procedurale in atto non può essere né ricondotto né esaurito dalle altre scienze umane.

La ricerca sulla dimensione epistemologica della pedagogia costituisce per Massa una sfida complessa in quanto ritiene che sia necessario ripensare i fondamenti di tale disciplina per evitare che si smarrisca tra discorsi moralistici sui fini o elenchi di tecniche e precetti concreti, riecheggando il dibattito ottocentesco tra scienze della natura e scienze dello spirito.

Nel 1996, scrive con Piero Bertolini, per la nuova edizione della *Storia del pensiero filosofico e scientifico* di L.Geymonat, il capitolo intitolato *Il dibattito epistemologico sulla pedagogia e le scienze dell'educazione*, nel quale, ricostruendo il dibattito dagli anni Settanta agli anni Novanta, colloca la propria proposta pedagogica nell'orientamento materialista, indicandola come possibile terza via tra la prospettiva empirista e quella umanista.

Per la tradizione empirista gli eventi educativi sono:

fenomeni osservabili tramite strumenti adeguati, [...] regolabili e manipolabili rispetto a obiettivi verificati. E' questo che giustifica qualunque attività pedagogica: la messa a punto di tecniche efficaci di intervento (Massa & Bertolini, 1996, p338).

L'istanza dominante è l'elemento razionale e questo porta alla delegittimazione epistemologica sia del contingente, dell'ambiguo, del residuale, sia delle dimensioni affettive ed emotive. Nasce in questo ambito la nozione di scienze dell'educazione ma, su modello dell'anglosassone educational research, ci si concentra sull'ambito scolastico, privilegiando istruzione ad educazione.

Nella prospettiva umanista, al di là delle differenze di correnti e scuole, viene considerato irrinunciabile:

il riferimento a componenti specificamente umane della realtà educativa, in quanto non rilevabili con il metodo delle scienze naturali. [...] Scopo della pedagogia non è trattare dati in funzione tecnica, ma esprimere e far valere dimensioni capaci di guidare l'azione educativa proprio in quanto trascendono l'oggettività effettuale. (Massa & Bertolini, 1996, p345)

In contrapposizione all'assunto nomotetico della tradizione empirista, gli orientamenti umanisti privilegiano la comprensione idiografica, pur sostenuta dalla possibilità della generalizzazione. Sostengono il primato dell'educazione sull'istruzione e della pedagogia, identificabile con la filosofia dell'educazione, sulla didattica

La terza via è invece rappresentata dall'orientamento materialista in quanto:

ribadisce che l'esperienza educativa (cognitiva e affettiva nel medesimo tempo) è null'altro che una continua generazione, connessione, trasformazione ed estinzione di costrutti pratico-sociali operanti su eventi fisici ed emotivi. (Massa & Bertolini, 1996, p.351).

In questa prospettiva, l'esperienza educativa è rappresentata, attraverso una metafora che rimarrà forte nell'opera massiana, come una "macchina teatrale di strutture materiali a specifica valenza simbolica che si esprimono in sistemi relazionali complessi" (Massa & Bertolini, 1996, p.351)

L'oggetto della pedagogia è dunque il sistema delle procedure, la loro conoscenza il fine ultimo:

L'attenzione si deve spostare sulla strutturazione sempre in fieri delle procedure che inducono tali processi, nelle loro regolarità e significazioni affettive, simboliche e culturali (Massa & Bertolini, 1996, p.352)

Nella discussione tra universale e particolare, gli orientamenti materialisti propongono una dinamica continua di vincoli e possibilità, uno scambio continuo tra sapere pedagogico ed esperienza educativa: dal momento che l'educazione accade sempre "all'interno di un'esperienza agita" (Massa, 1986, p.22), non è possibile prescindere dalla materialità educativa (Barone, 1997) per una conoscenza pedagogica; d'altro canto però il contingente, il casuale, l'individuale "rinvia alla centralità di una dinamica organizzativa sempre provvisoria, invece che ad un ordine necessario e garantito."(Massa & Bertolini, 1996 p.352)

In questo contesto, la scientificità non rinvia ad un'idea di verità ma, richiamandosi a Foucault (2007), alla soglia di scientificità, ovvero ad una pratica discorsiva nella quale vengono fatte valere norme di verifica e coerenza, regole archeologiche di formazione e leggi di costruzione delle preposizioni (Mantegazza, 1998).

Al di là della contrapposizione istruzione-educazione, si parla ora di formazione, ponendo attenzione a contesti extrascolastici, alla dimensioni informali dell'accadere educativo nonché alle componenti pedagogiche insite in ogni produzione culturale.

Nell'orientamento materialista Massa inserisce esplicitamente il proprio gruppo di lavoro, citando anche i nomi dei suoi collaboratori (1996, p.356). Ribadendo idee già espresse nel testo del 1975, dichiara come oggetto della pedagogia siano i dispositivi in atto nell'evento educativo, indica il metodo clinico come pratica di ricerca e intervento, dichiara i suoi maestri in Lacan a cui si rifà in prospettiva psicanalitica in particolare per il tema del desiderio (Orsenigo, 2010), in Althusser (2006) per la lettura sintomale a cui si riferisce la Clinica nell'interpretare le latenze, ed in particolare Foucault (1988, 2007, 2011) del quale Massa propone un'originale lettura pedagogica traendone concetti chiave per l'architettura del proprio pensiero (Cappa, 2009).

3.1.2 L'educazione come dispositivo

Oltre ad interrogarsi sul ruolo e sulla natura della pedagogia, l'altra grande domanda ricorrente nell'opera di Massa è che cosa sia educazione.

A partire dall'etimologia del termine, Massa sottolinea la *densità concettuale* (1997) di questa parola. Educazione in senso primario deriva dal latino *educare* che significa allevare, nutrire, curare; è però possibile pensarlo in relazione al verbo *educere*, da *ex duco*, portare via, portare fuori a richiamare la metafora della levatrice utilizzata da Socrate per definire il maestro come colui che aiuta a far uscire ciò che è dentro l'altro. Due significati che rimandano ai due termini greci usati per educazione: *trofè* e *paideia* come allevamento e formazione, che possono, secondo Massa, essere tradotte anche come cura e cultura laddove, se intendiamo per cultura l'insieme degli insegnamenti che danno forma all'uomo, è possibile inserire in questa sfera anche il termine istruzione che non risulta dunque contrapposto ad educazione ma implicito in essa. Mentre gli psicanalisti⁸ potrebbero associare il codice materno a *educare* e quello paterno a *educere*, Massa rimarca la necessaria interconnessione, non priva di conflitto e tensione, tra questi tre significati fondamentali del termine educazione ovvero prendersi cura, portar via ed insegnare:

è come suggerire che, per condurre via, bisogna prima accudire e nutrire ; così come che, dopo essere stati accuditi e nutriti, occorra il venir portati via dal luogo della nutrizione e della cura. (Massa, 1997,p25)

Nel tentativo di cogliere la complessità dell'evento educativo, sottraendolo a schematismi che ritiene arbitrari, come appunto quello tra educare e istruire, o a dibattiti moralistici, come quelli sulla buona e cattiva educazione, Massa ricorre a Foucault e definisce l'educazione come un dispositivo (1986)⁹:

L'educazione è un dispositivo. Essa consiste cioè in un insieme strutturato di componenti dimensionali che svolge una propria azione rispetto a molteplici livelli di riferimento. L'educazione richiede pertanto di essere considerata come un dispositivo complesso la cui efficacia risulta presente nell'ambito di ciascuno di tali livelli e delle dimensioni fondamentali, nell'ambito

8 Si veda in particolare il lavoro di Franco Fornari, (1921-1985), psicanalista, docente e direttore dell'Istituto di Psicologia della facoltà di Lettere e Filosofia dell'Università di Milano (1972-85). Attraverso una profonda rilettura dell'opera di Freud, Fornari elaborò nel corso degli anni una teoria della conoscenza e del linguaggio, secondo la quale ogni discorso e ogni comunicazione umana implica l'attivazione di soggiacenti strutture affettive innate che Fornari ricavò dal simbolismo onirico e che definì coinemi (I fondamenti di una teoria psicoanalitica del linguaggio, 1979; Coinema e icona, 1979). Fornari sviluppò ulteriormente la teoria coinemica (Il codice vivente, 1981; La lezione freudiana, 1983) articolandola con una più generale teoria dei "codici affettivi": si tratta, secondo Fornari, di codici di origine filogenetica che presiedono alla sopravvivenza della specie (codici sessuali, derivati dal simbolismo onirico) e della famiglia (codici familiari, distinti in paterno, materno, fraterno e infantile). (Maggiolini, 1988)

9 Il concetto di dispositivo è introdotto da Foucault in Sorvegliare e punire (2011) e messo a fuoco ne La volontà di sapere (1988)

dell'interdipendenza di essi, e nell'ambito della propria struttura specifica e peculiare. (Massa, 1986, p.17)

Dispositivo rimanda in italiano a tre universi semantici: in ambito giuridico è il meccanismo attraverso il quale la legge universale viene applicata ad un caso particolare, in ambito tecnico è il congegno che provvede a determinate funzioni, in ambito militare e strategico, è l'azione e l'effetto dell'organizzazione delle forze (Orsenigo, 2006, p.119); in tutte e tre le sfere rimanda però ad una procedura in atto ed è in questo senso che Massa la utilizza in educazione definendo il dispositivo come *"il sistema incorporeo delle procedure in atto"*(Massa, 1997, p.130).

La *struttura specifica e peculiare* del dispositivo si ritrova nella materialità ultima di ogni evento educativo come un *dispositivo strutturale* che dispone *spazi, tempi, corpi e simboli*, quali elementi *materiali*, invariati ed elementari.

Questa struttura *"impersonale ed elementare, invariate e inconsapevole"* (Massa, 1986, p.25) costituisce l'oggetto del sapere pedagogico sia per conoscerlo teoricamente sia per agirlo nella costruzione di un setting educativo. Ciò che Massa qui sottolinea è come l'educazione non venga determinata in maniera diretta da idee, norme, leggi ma che tale determinazione avvenga attraverso procedure incorporee (dispositivi) che strutturano una materialità soggiacente e ineludibile, ossia tempi, spazi, corpi e simboli:

E' dal tipo di strutturazioni dello spazio, del tempo, della corporeità e della simbolizzazione [...] che dipende in ultima analisi l'efficacia dell'educazione, o comunque la sua fattualità e le sue implicazioni ideali. (Massa, 1986, p.24)

Considerando la dimensione del dispositivo da diversi livelli di riferimento, vengono definiti alcuni dispositivi ciascuno dotato di proprie regole e di un proprio regime.

L'educazione è innanzitutto dispositivo esistenziale dal quale dipende *la qualità della vita come concretamente vissuta da un individuo* (Massa, 1986, p. 17). In tale dimensione l'educazione come dispositivo di intersoggettività e di trascendimento:

fa assumere all'esistenza il carattere di progettualità e di intenzionalità, che dispiega il mondo e costringe a scontrarsi con l'altruità, all'interno di una anticipazione estatica del futuro, che assegna alla vita il suo essere cura, che ne determina lo scacco e la deiezione, [...] che proviene da un sapore di morte e che esige di essere assunta come destino. (Massa, 1986, p.17)

Questo è il piano del mondo della vita, viene qui individuato come l'educazione per me intrinsecamente l'esistenza di ciascuno, nella contingenza della propria storia.

Ma è come dispositivo funzionale che l'educazione mostra il proprio ruolo di rendere possibile il passaggio da natura a cultura, consentendo l'incontro tra le dimensioni studiate

Questo dispositivo rimanda ad un ulteriore livello, ovvero al considerare l'educazione come un dispositivo transazionale:

come un dispositivo che istituisce relazioni tali fra i termini in gioco da rendere impossibili considerarli separatamente al di fuori di esse, e che realizza attraverso di esse l'accadere educativo. (Massa, 1986, p.19)

L'educazione si configura dunque come sistemica e processuale, oltre che dialettica.

Il contributo della psicanalisi ha invece portato alla scoperta dell'educazione come dispositivo inconscio, rivelando che:

nell'esperienza dell'educare, dell'essere educato e dell'educarsi sono sempre agenti una dimensione generativa e distruttiva, conflittuale, riparatori, oltre che in particolare sedativa, fantasmatica e transferale. Qui l'educazione svela il suo volto di possessione e di perversione. (Massa, 1986, p.19)

L'educazione come dispositivo inconscio non solo riabilita la dimensione affettiva dell'educazione ma ne mostra anche l'aspetto passionale (di piacere e sofferenza) quale componente ineliminabile.

Il materialismo storico ha inoltre portato a svelare l'educazione come dispositivo ideologico, questo significa:

comprendere che la sua essenza è quella di una relazione di potere, volta alla trasmissione di modelli interpretativi e comportamentali (Massa, 1986, p.20).

Mentre i dispositivi finora esposti si riferiscono, scrive Massa, ad una intenzionalità educativa in senso lato e quindi alle esperienze che attraversiamo e pratichiamo durante tutta la vita, pensando invece alle azioni educative deliberatamente realizzate è necessario introdurre un'intenzionalità specifica considerando l'educazione come un dispositivo progettuale, metodologico e pragmatico.

Il gesto consapevolmente educativo si differenzia per "l'intenzionalità in senso stretto" ma è reso possibile e si fonda sull'efficacia materiale dell'educazione inintenzionale, in altri termini "è perché l'educazione accade che la si può presidiare, dirigere e/o allestire". (Orsenigo, 2006, p.131)

Il dispositivo progettuale evidenzia

il carattere dell'educazione come dispositivo di modificazione e di controllo rispetto alla interazione funzionale di fattori diversi, con una rigorosa definizione di obiettivi e contenuti, in rapporto a condizioni e strumenti determinati, attraverso un impegno di programmazione e l'apprestamento di un curriculum. (Massa, 1986, p.21)

Il dispositivo metodologico richiama l'attenzione al piano di un'architettura complessiva della metodologia educativa, *come intreccio di procedure, di tecniche, di strumenti e di mezzi secondo una trama unitaria e progrediente*, (Massa, 1986, p.21), sottolineando la necessità di uno specifico livello metodologico che non può essere ridotto a procedure giustapposte, finalisticamente giustificate.

Infine il dispositivo pragmatico rimarca la fattualità necessaria ed ineliminabile di ogni esperienza educativa intenzionale, ciò definisce la peculiarità dell'esperienza educativa *rispetto a quella indotta da altre pratiche di professionalità psico-sociale* (Massa, 1986, p.22) e per questo *la pedagogia si qualifica come una teoria dell'azione*.

Parlando di educazione come dispositivo, la prassi educativa viene liberata dalle finalità moralistiche per essere riconosciuta nella sua materialità come luogo di incontro e scontro di saperi e poteri.

Riteniamo interessante innanzitutto lo spostamento dell'attenzione sulla dimensione materiale (Cappa, 2009) nell'idea che

ciò che davvero educa non sono tanto i propositi, le volontà o gli auspici formativi ma la materialità dei vincoli spaziali, temporali, corporei e simbolici nei quali abbiamo vissuto. (Orsenigo, 2006, p130)

Questo porta a pensare che nell'educazione formale e informale, intenzionale ed inintenzionale nel linguaggio di Massa, operino analoghi dispositivi che agiscono sui medesimi elementi strutturali.

Il sistema procedurale in atto [...] risulta latente non solo in ogni processo educativo e formativo, indipendentemente dai fini, dagli obiettivi, dai contenuti, dagli esiti, dall'età e dai contesti considerati, ma anche in ogni situazione vitale priva di qualsiasi intenzionalità e di qualsiasi consapevolezza educativa. (Massa, 1986, p.22)

Ciò che differenzia allora l'accadere educativo nel mondo della vita dall'azione educativa nel mondo della formazione è la dimensione della

finzionalità ovvero l'allestimento teatrale e la messa in scena di copioni che paiono duplicare il mondo della vita (Antonacci & Cappa, 2001).

Scrive Massa riguardo al dispositivo pragmatico

L'esperienza educativa è sì una esperienza reale, ma cui si accompagna un carattere di finzione e di artificiosità rispetto al trascorrimento diffuso della vita reale medesima, tale però da interferire direttamente in essa. (Massa, 1986, p.22)

Inoltre viene esplicitata la dimensione del potere in ambito educativo: il concetto di dispositivo rimanda ad una volontà e ad un sapere che allestisce, che governa, che dirige. Questo potere non ha una connotazione etica, non è buono o cattivo (anche se può esserlo o diventarlo) ma costituisce una condizione necessaria dell'evento educativo, intenzionale o inintenzionale, in una dinamica di assoggettamento e soggettivazione¹⁰.

3.1.3 Il metodo clinico

Per conoscere e analizzare il dispositivo si propone il metodo clinico. Ancora una volta il riferimento è a Foucault (2007), quando, parlando delle scienze mediche, delinea come importante cambio di prospettiva il passaggio dalla medicina di Galeno, che interpretava la malattia a partire dalla classificazione teorica contenuta nei libri, alla pratica clinica nella quale il medico si china sul corpo del malato, lo studia e lo cura, guardandolo e toccandolo nella sua singolarità e materialità.

Centrale diventa la pratica dell'esame (Foucault, 2011) che produce un sapere a partire dall'analisi del singolare e nella relazione tra una domanda che fa parlare e una risposta che esige di essere ascoltata.

L'idea è che il pedagogo, come il medico, sia un clinico e come tale non possa essere né solo un teorico né solo un pratico, ma fondi la propria specificità metodologica e disciplinare sul conoscere in situazione:

Non solo applica sapere o adotta procedure per sapere, ma anche produce e impara un sapere legato al contesto, cioè a tempi e spazi determinati. Agisce in base ai segni che appaiono in esso e rispetto ai protagonisti che lo abitano. In pedagogia il sapere si fa clinico se è referenziale a ogni situazione che lo interpella e lo reclama. (Orsenigo, in press)

¹⁰Il richiamo può essere con la dialettica Legge-desiderio in Lacan, cui abbiamo fatto riferimento nel capitolo sulla paternità: è la Legge a fondare la possibilità del desiderio che non esisterebbe senza interdizione (Recalcati, 2012).

In ambito pedagogico, Massa e il suo gruppo propongono la Clinica della Formazione come pratica di ricerca, consulenza e formazione per riportare *l'istanza critico-riflessiva a un concreto lavoro sul campo, che presenta nel contempo, valenza euristica e formativa* (Massa & Bertolini, 1996, p.356)

La Clinica viene definita come *ermeneutica empirica*, poiché mira a produrre discorsi sull'educazione, restando ancorata ai testi ovvero alla materialità educativa e consapevole che non vi potrà mai essere uno svelamento definitivo e univoco dei dispositivi pedagogici e della loro struttura latente ma solo una maggior consapevolezza nei loro riguardi (Massa, 1996); pertanto i discorsi sull'educazione sono *senza fine e senza fini*.

La metodologia della Clinica (Massa, 1992; Riva, 2000) prevede cinque regole e quattro fuochi di attenzione.

Le regole rappresentano il contratto che sottoscrivono i partecipanti, conduttore incluso, e stabiliscono l'oggetto della ricerca clinica e l'atteggiamento dei partecipanti; si parte dalla regola dell'intransività che stabilisce che non vi sia un sapere da trasmettere e quindi un maestro che insegna ma che il gruppo si appresti a costruire il proprio sapere sull'evento educativo che non è mai considerato in astratto ma definito e analizzato nella sua concretezza materiale di episodio accaduto, e questo costituisce le regole della referenzialità e dell'oggettivazione. Ai partecipanti viene chiesto di esprimersi liberamente, senza censure e pertanto vale la regola dell'impudicizia e conseguentemente dell'avalutatività ovvero della sospensione del giudizio.

Il lavoro clinico si esplica poi attorno a quattro fuochi di attenzione, chiamati stanze: nella prima stanza si guarda il contesto in cui l'evento accade e quindi gli spazi e i tempi, gli arredi e gli attori, l'inizio e la fine, le salienze..., è la stanza della narrazione perché prevede il racconto di un particolare episodio educativo personale e professionale sul quale si innesterà il lavoro clinico; la seconda è la stanza della categorizzazione nella quale ci si interroga su quali significati (visioni del mondo, filosofie, modelli pedagogici...) siano agiti ed emergano in quella situazione narrata; la terza è la stanza dell'interpretazione nella quale si analizzano le dinamiche affettive; la quarta è la stanza dell'elaborazione ed in questa ci si interroga sull'ordine pedagogico agito e che agisce nell'episodio, compito di questa stanza è rileggere ciò che è affiorato nelle altre stanze per individuare il sistema incorporeo delle procedure in atto, quale oggetto specifico dello sguardo pedagogico.

Elemento centrale nella teoria e nella pratica della Clinica della Formazione è la dinamica tra manifesto e latente. Questa poggia sulla lezione di Freud che, nell'*Interpretazione dei sogni* (2011), distingue tra contenuto manifesto e contenuto latente: il manifesto è l'esperienza vissuta nel sogno, ciò che si sperimenta e si ricorda al risveglio, il latente è ciò che, pur non aparendo, influisce sulla forma del manifesto. Il contenuto onirico latente comprende le impressioni sensoriali della notte, i pensieri coscienti diurni, i desideri e gli impulsi profondi dell'inconscio. Mentre del manifesto si è coscienti e consapevoli, il latente può essere colto attraverso un lavoro di analisi che, in un contesto di valutatività, faccia emergere gli elementi sottesi alla nostra rappresentazione razionale.

In ambito pedagogico il binomio manifesto-latente rimanda all'idea che ogni evento pedagogico non possa essere ridotto a ciò che è evidente agli occhi in quanto nel suo accadere vi è sempre una dimensione inconscia (Massa, 1987, Freud, 2011, Althusser, 2006), implicita (La Perla, 2010; Laneve, 2012; Riva, 2000) e non detta (Heidegger, 1987), che condiziona e influenza al pari degli elementi evidenti. Pertanto nella Clinica della Formazione si rivolge lo sguardo non solo al manifesto ma anche a quanto, nel manifesto, può costituire, con la sua presenza o la sua assenza, indizio di un contenuto latente, ritenendo che il divenire consapevoli di tale dimensione costituisca un passaggio fondamentale per una comprensione in grado di produrre cambiamento (Bodei, 1979)

In anni successivi gli allievi di Massa hanno messo a punto una griglia sintetica di queste quattro stanze, chiamata *Quadrante*.



Fig.3.1 Quadrante

Il Quadrante fornisce uno strumento sintetico e visivamente omogeneo per l'interpretazione dei testi prodotti all'interno di un percorso di Clinica della

Formazione attraverso tre modalità chiamate deissi: la composizione da parte dei partecipanti di un breve testo che racconti un episodio di formazione, di volta in volta specificato (deissi interna), la presa in esame di un testo già predisposto sul tema della formazione che porta alla stesura di un testo collettivo (deissi esterna), la costruzione di un testo sulla formazione utilizzando linguaggi non verbali come il disegno, l'assemblaggio, il corpo (deissi simbolico-proiettiva).

Ciò che risulta interessante, anche se ancora poco sperimentato, è che il Quadrante possa essere applicato anche ad altre tipologie di testi elaborati durante una ricerca, quali le trascrizioni delle interviste o dei focus group, i diari, le osservazioni, oppure prodotti nella pratica educativa come i materiali di documentazione, le schede...

Nella nostra ricerca si è utilizzato il Quadrante come strumento di analisi delle interviste e si rinvia al capitolo metodologico per una trattazione specifica.

3.2 Un'esperienza di benessere? La prospettiva psicologica

In questo lavoro mutueremo dalla psicologia gli strumenti teorici e metodologici per comprendere le valenze emotive della lettura per i padri e in particolari la dimensione del benessere.

Non essendo l'oggetto primario del nostro lavoro non approfondiremo il complesso dibattito psicologico sullo studio delle emozioni che ha inizio alla fine dell'Ottocento con James che dà una prima definizione di emozione come la percezione dei cambiamenti corporei in seguito ad un fatto eccitante (Steca, 2012).

Utilizzeremo dunque una definizione generale di emozione come una risposta complessa (in quanto nasce dall'attivazione di dimensioni cognitive, affettive e fisiologiche) ad un evento significativo per il soggetto, risposta di breve durata ma che influenza l'azione (Steca, 2012).

Nel tempo la psicologia ha messo a punto test per misurare le emozioni, questi possono basarsi sull'autodescrizione (self report) fornita dal soggetto, o su una misura di performance. Per quanto i primi risultino una misurazione ritenuta più debole in quanto il rispondente può essere influenzato dalla desiderabilità sociale o da una memoria selettiva (Del Giudice, 2004), tuttavia sono stati ritenuti i più idonei per gli obiettivi del nostro lavoro che intende indagare la percezione paterna rispetto all'esperienza di lettura ad alta voce.

Tra i test a disposizione, si è fatto riferimento al PANAS (Positive and Negative Affect Schedule, Watson, Clark & Tellegen, 1988) nella versione a venti item che presenta venti emozioni ripartite in dieci positive e dieci negative, individuate secondo la teoria di riferimento degli autori, sulle quali viene chiesto ai soggetti di esprimersi in termini frequenza, stabilita secondo una scala Likert a cinque intervalli. Si tratta di un test di semplice somministrazione, molto usato per valutare la valenza dello stato emozionale in una determinata situazione (Del Giudice, 2004).

Per affrontare invece il concetto di benessere si è fatto riferimento alla Psicologia Positiva, un filone della psicologia nato negli anni '60 negli Stati Uniti e in via di diffusione anche in Italia, che ha posto il benessere al centro delle proprie ricerche.

Mentre la psicologia si è sempre occupata dei disturbi, delle patologie e del disagio psicologico, M.Seligman, considerato il fondatore ed il maggior esponente di questo indirizzo, ritiene che sia altrettanto importante studiare scientificamente gli stati positivi dell'animo umano al fine di comprendere quali siano gli elementi che costituiscono il benessere umano e quali le strategie per incrementarli.

Seligman e Csikszentmihalyi (2000) sostengono che la Psicologia Positiva non proponga un cambio di paradigma o di metodologia quanto piuttosto una diversa prospettiva, sottolineando l'importanza di occuparsi delle risorse e delle condizioni positive, individuali e collettive, per favorire la risoluzione di situazioni problematiche o per prevenirne la formazione.

"We believe that a psychology of positive human functioning will arise that achieves a scientific understanding and effective interventions to build thriving in individuals, families, and communities" (www.enpp.eu)

La Psicologia Positiva è stata ufficialmente riconosciuta nel 2000 da un numero monografico di *American Psychologist* (1, 2000), nel 2002 si è costituito lo European Network of Positive Psychology (ENPP) e nel 2004 è stata fondata la Società Italiana di Psicologia Positiva (SIPP).

In questo contesto, centrato sulla conoscenza e la promozione del benessere, si è svolto un acceso dibattito sulla definizione di tale costrutto e attualmente vengono accettate due diverse definizioni sulle quali si fondano studi e ricerche, si parla infatti di benessere edonico e benessere eudaimonico (Delle Fave, 2007).

Il benessere edonico è inteso come benessere soggettivo (SBW ovvero subjective well being, Diener, 2000), riferito principalmente alla dimensione affettiva, ovvero alla presenza di emozioni positive e all'assenza di quelle negative (Kahneman, Diener & Schwarz, 1999). E' un benessere puntuale, legato a singoli momenti della vita.

Con il termine benessere eudaimonico (Ryan & Deci, 2001) si intende invece la soddisfazione complessiva derivata dall'autorealizzazione di potenzialità, risorse e predisposizioni individuali e dalla costruzione di significati (Goldwurm, Baruffi & Colombo, 2004); il riferimento è al benessere psicologico (PWB, Psychological Well Being, Ryff, & Keyes, 1995).

Il recupero del concetto aristotelico di eudaimonia come ciò che arricchisce la personalità apre inoltre, nella nostra prospettiva, ad altre riflessioni che sottolineano come il ben-essere possa essere concepito solo nei termini relazionali del ben-essere- con altri. (Mortari, 2006)

3.3. Il libro come *medium*. La prospettiva della letteratura per l'infanzia

Perché un padre divenga lettore è condizione necessaria la presenza di un libro da leggere.

Riteniamo che il libro nelle pratiche di lettura ad alta voce costituisca un oggetto mediatore, ovvero si ponga tra i soggetti permettendo loro di incontrarsi su un terreno familiare e significativo per entrambi (Canevaro, 2007; Palmieri, 2003); per "oggetti mediatori" intendiamo "*oggetti comuni che, divenendo mediatori di una relazione e organizzatori di uno spazio, sembrano da un lato sottrarsi ad una condizione di pura utilizzabilità per assumere un significato simbolico*". (Palmieri, 2003, p.96)

A partire da tale considerazione crediamo che il libro possa avere un ruolo importante nel connotare la pratica di lettura e l'esperienza dei padri che leggono, e sia dunque importante delineare e riflettere sulle sue caratteristiche.

All'interno del vasto universo della letteratura per l'infanzia, prenderemo in considerazione i testi rivolti alla fascia che va dai tre ai sei anni, in quanto l'oggetto dell'indagine sono i padri che leggono ad almeno un figlio o una figlia di quest'età. Questo porta a concentrarsi sui pictures books o albi illustrati.

3.3.1 Raccontare con le immagini: cenni storici

Scrive Marcella Terrusi, studiosa italiana di picturebook:

Si può considerare il picturebook una forma letteraria relativamente recente con radici solidamente ancorate al passato. (2012, p.93)

Pertanto in questo paragrafo proveremo a ricercare nel passato le tracce delle radici dell'albo.

3.3.1.1 Dal mondo antico al Medioevo: tra arte e libri

Da sempre l'uomo si serve di immagini per raccontare ciò che conosce e per provare a dire e ad esorcizzare ciò che è ignoto: le pitture rupestri risalgono al Paleolitico superiore, 40-35.000 anni fa. L'arte greca racconta le gesta di dei ed eroi, mentre nel mondo romano si afferma l'idea di utilizzare l'arte per rappresentare le imprese umane, dalle scene di vita quotidiana di Pompei alle pitture trionfali che, su grandi pannelli dipinti, narravano le vicende del generale vittorioso e venivano portate lungo il corteo trionfale affinché tutti potessero conoscere l'accaduto, la Colonna Traiana si inserisce in questa tradizione.

Questa funzione narrativa dell'immagine viene ripresa dal cristianesimo, dapprima come intuizione di alcuni, come il monaco San Nilo (IV-V sec d.C) che consiglia al vescovo Olimpiodoro di adornare una nuova chiesa con immagini del Vecchio e del Nuovo Testamento disposte ai lati della croce perché *avrebbero fatto da libro agli illetterati (Manguel, 2009, p.94)*, e successivamente accolta e promossa consapevolmente dall'autorità ecclesiastica. Nel VI secolo Gregorio Magno scrive:

Una cosa è adorare un'immagine; un'altra imparare una storia edificante per mezzo delle immagini. Perché ciò che la scrittura insegna al lettore, le immagini insegnano all'illetterato, a colui che può imparare solo vedendo; nelle immagini l'ignorante vede la storia che deve seguire, e coloro che non conoscono l'alfabeto scoprono di poter leggere in questa guisa. Onde, specie per il popolo minuto, le immagini sono l'equivalente della lettura. (citato in Manguel, 2009, p.94)

Emerge un'analogia con la pratica di lettura ad alta voce: al pari delle voce anche le immagini costituiscono un medium che permette anche a chi non sa leggere di accedere alle storie e ai significati fissati dalla parola scritta. La narrazione per figure non nasce dunque per i bambini ma per gli adulti illetterati e la sua funzione primaria non è quella di semplificare il contenuto ma di

trasmetterlo attraverso un canale non verbale; solo successivamente sarà rivolta ai piccoli perché anch'essi analfabeti.

Ci interessa proporre due osservazioni su quanto emerge da questa modalità di servirsi dell'immagine: da un lato il linguaggio iconografico, che pure è un prodotto di cultura in quanto ogni disegno è segno e rappresentazione, viene percepito come innato e naturale nell'uomo poiché la sua fruizione appare alla portata di tutti senza la mediazione dell'istruzione necessaria invece per acquisire una competenza alfabetica (Berger, 2003); dall'altro, forse anche per questa sua presunta semplicità, viene ritenuto di secondo livello rispetto alla parola scritta, stabilendo una gerarchia di codici espressivi che ancora oggi abita la nostra cultura, che relega i testi illustrati (albi, fumetti...) ad una letteratura minore, a prescindere dalla loro qualità (Farnè, 2006).

Fin dal passato però questa visione semplicistica della figura non è così netta come la si vorrebbe, si coglie, anche implicitamente, come l'immagine non si limiti a riprodurre ciò che è scritto ma, raffigurandolo, lo interpreti, proponendo un altro testo, libero a sua volta di suggerire in chi osserva pensieri e connessioni. Si avverte il potenziale creativo dell'immagine ed è significativo a questo proposito l'intervento dei vescovi del Concilio di Nicea, nel 787, nel tentativo di normare la rappresentazione artistica ed arginarne la potenzialità espressiva:

Le pitture non devono essere invenzione dell'artista, ma una riconosciuta proclamazione delle leggi e della tradizione della Chiesa universale. Furono gli antichi padri a farle eseguire sui muri delle chiese; è il loro pensiero e tradizione quello che vediamo, non quello del pittore. Al pittore spetta l'arte, ma l'ordinamento del contenuto spetta ai Padri della Chiesa. (citato in Manguel, 2009, p.96)

Concentrandoci invece sui libri corredati da figure, per quanto si trovino esempi di illustrazione già nell'antica Grecia e nel mondo romano, è in età medievale che iniziano a comparire con regolarità, dapprima solo nelle miniature che segnavano l'inizio del paragrafo e man mano diffondendosi nel testo. Nella prima metà del Trecento, lungo le sponde del Basso Reno, miniatori e incisori creano libri composti quasi esclusivamente da immagini, corredate da rudimentali fumetti e brevissimi testi. Alla fine del secolo, questi libri, di differenti formati, conoscono ampia diffusione e nel Quattrocento vengono riprodotti dalla stampa. Questi volumi, chiamati poi *Bibliae Pauperum* (Bibbie dei Poveri), erano generalmente di grande formato, ogni pagina conteneva una o più

scene a seconda dell'architettura generale dell'opera (a volte si accostavano scene dell'Antico a quelle del Nuovo per suggerire un parallelismo) e venivano posti in Chiesa, incatenati su un leggio, aperti alla pagina del giorno, a disposizione di tutti. (Manguel, 2009)

Compaiono negli stessi anni, occasionalmente, anche alcuni testi per bambini corredati da immagini, come il *Book of Courtesye* (1477), raccolta di poemetti sul comportamento per il bambino saggio, e il *Kunst und Lehrbuchlein* (1580), libro illustrato per l'apprendimento (Terrusi, 2012).

3.3.1.2 L'Orbis Sensalium Pictus: il primo albo illustrato

La maggior parte degli studiosi (Boero & De Luca, 2009; Lollo, 2002) è concorde nel far risalire la nascita dell'albo illustrato alla pubblicazione, nel 1658 a Norimberga, dell'opera *Orbis Sensualium Pictus* (*Il mondo figurato delle cose sensibili*), scritta e illustrata da Jan Amos Komensky, noto con il nome latino di Comenio. Questo libro, che ha come sottotitolo *Omnium fundamentalium in mundo rerum et in vita actionum, Pictura et Nomenclatura*, vuole raccontare il mondo ai bambini, attraverso centocinquanta argomenti accompagnati da incisioni.



Fig. 3.2 Pagina dell'Orbis Sensalium Pictus

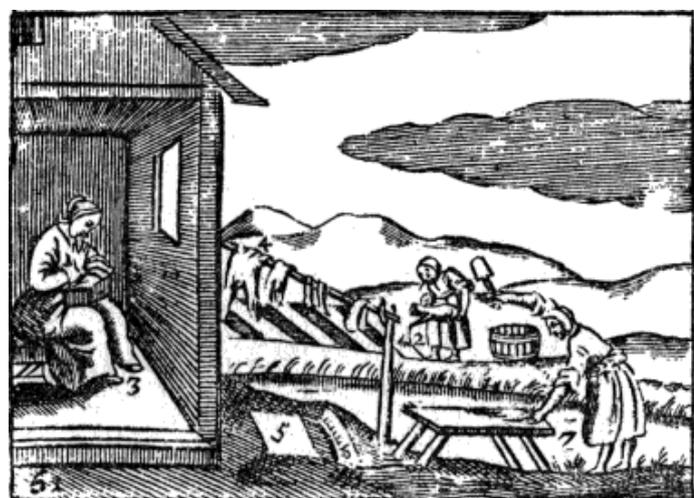


Fig. 3.3 Particolare di pagina dell'Orbis Sensalium Pictus che mostra l'interno dell'oggetto

L'importanza di questo testo sta indubbiamente nell'originalità della sua realizzazione, infatti in tutte le pagine le figure dominano sul testo ridotto a nomenclatura o a didascalie, e sono utilizzate alcune tecniche illustrative che rimarranno nei secoli a venire, come la trasparenza per mostrare l'interno degli oggetti che anticipa il disegno esplosivo dei libri scientifici divulgativi.

Ma soprattutto è rilevante il pensiero che precede l'opera e che costituisce probabilmente la prima riflessione pedagogica sull'albo illustrato per l'infanzia, non priva di modernità per le questioni che individua e che appaiono anticipare le considerazioni attuali sulla lettura in età pre-scolare

Per il pedagogo boemo, sostenitore dell'istruzione universale e della necessità di avvicinare i bambini alla cultura fin da piccoli, tre sono i motivi per utilizzare libri con immagini:

Un libro del genere avrà tre scopi fondamentali: 1. rafforzare le impressioni delle cose, come si è già detto; 2. invogliare le menti ancora tenere a cercare cose piacevoli in altri libri; 3. far imparare a leggere più facilmente. Poiché infatti le singole immagini avranno scritto sopra i rispettivi nomi, potrà di qui cominciare l'insegnamento della lettura. (citato in Terrusi, 2012, p.64)

Tutte queste affermazioni continuano ad essere valide a secoli di distanza e ad agire sia nella progettazione di libri, si pensi all'abbinamento di parola e immagine diffusissima nei libri per la prima infanzia, sia nella riflessione sulla lettura, infatti l'intuizione forte che la lettura di testi piacevoli possa generare curiosità e interesse verso i libri, unita alla considerazione dell'importanza della famiglia nell'educazione in età prescolare, richiama i punti cardine delle attuali campagne di promozione alla lettura.

Inoltre il ricorso alle immagini poggia sulla considerazione delle peculiari modalità di apprendimento da zero a sei anni, età segnata, secondo Comenio, dalla sensorialità e in particolare dalla vista:

A questa età infatti si devono esercitare moltissimo i sensi in rapporto alle impressioni degli oggetti esterni e, fra questi, soprattutto la vista: otterremo questo se metteremo sotto i loro occhi tutte le nozioni basilari della fisica, dell'ottica, dell'astronomia, della geometria [...]. (citato in Terrusi, 2012, p.64)

A partire dall'attenzione per la produzione di un testo che sia adeguato alle caratteristiche cognitive proprie dell'età, troviamo, tra le righe, l'idea che si possa parlare di tutto ai bambini e alle bambine a condizione di usare modalità che facciano chiarezza e la convinzione che le immagini assolvano efficacemente questa specifica funzione di medium; andando oltre questa funzione conoscitiva

di primo livello (mostrare il mondo), è possibile inoltre individuare una funzione di secondo livello di natura metacognitiva in quanto il libro con le immagini non serve solo a far conoscere un oggetto attraverso l'uso dei sensi ma a stimolare ed esercitare i sensi stessi, attraverso l'uso dell'immagine.

Proprio per l'accostamento di accuratezza estetica e riflessione pedagogica, l'opera di Comenio resta una pietra miliare nella storia della letteratura dell'infanzia.

3.3.1.2 L'editoria per l'infanzia tra Ottocento e Novecento

Nei secoli successivi vengono pubblicati altri occasionali testi ma sarà solo nell'Ottocento che autori ed editori iniziano a dedicarsi alla produzione di albi illustrati, grazie all'intrecciarsi di molti elementi favorevoli quali le ampie possibilità tecniche della stampa di immagini (Terrusi, 2012), l'affermarsi di una classe media alfabetizzata in grado di leggere ai figli e con una buona disponibilità economica per l'acquisto di libri, e contemporaneamente la diffusione del modello della famiglia borghese (Barbagli & Kertzer, 2003) e di un nuovo sentimento dell'infanzia come età con caratteristiche peculiari e bisogni specifici (Ariés, 1999).

In Inghilterra, luogo di nascita dell'editoria per ragazzi, già dall'inizio del XIX sec, venivano stampati libretti colorati di 6/8 pagine dal formato quadrato chiamati toy-books (libri giocattolo), opere semplici ma stampati in tirature altissime, circa 10.000 copie contro le 3000 medie di un albo pubblicato oggi in Italia.

Intorno al 1870, a Londra, lo stampatore ed editore Edmund Evans riunì intorno alla sua bottega illustratori che posero le basi dell'albo moderno impostando l'unità compositiva della doppia pagina (W.Crane):

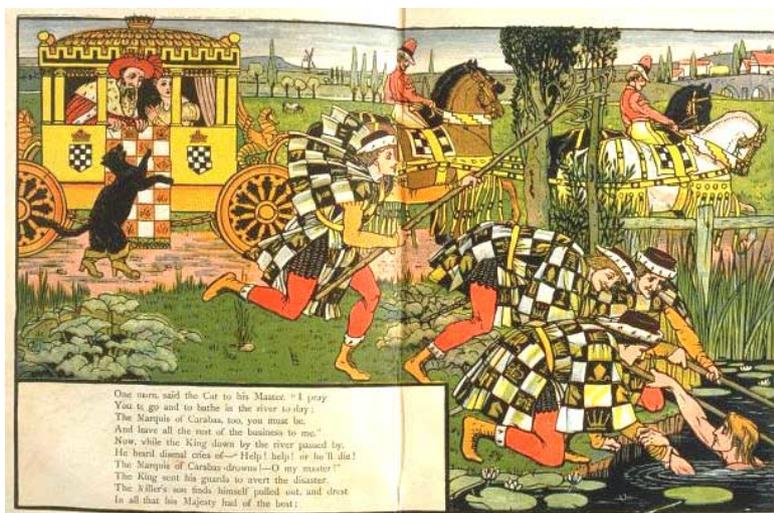
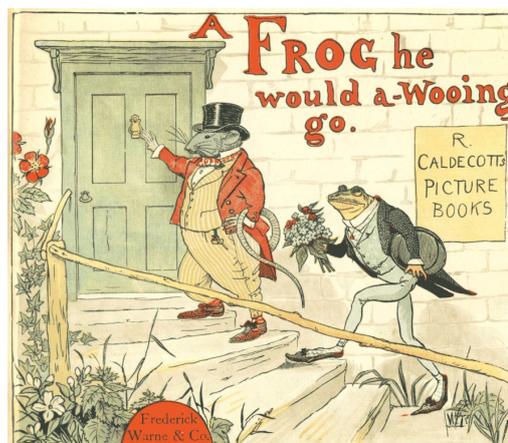


Fig. 3.4, Crane, The Marquis Of Carabas: His Picture Book, 1974.

e proponendo l'illustrazione non come riproduzione ma come ampliamento del testo scritto (R.Caldecott).:

Fig. 3.5 Caldecott, A Frog he would a-woeing go, 1877.



La diffusione di testi corredati da immagini è testimoniata, nell'incipit di *Alice nel paese delle meraviglie*, dalla domanda di Alice che, commentando la lettura della sorella, si chiede a cosa serva un libro senza figure né dialoghi:

Alice was beginning to get very tired of sitting by her sister on the bank, and of having nothing to do: once or twice she had peeped into the book her sister was reading, but it had no pictures or conversations in it, 'and what is the use of a book,' thought Alice 'without pictures or conversation?' (Carroll, 2008, p. 1)

Il Novecento, che si apre con la pubblicazione nel 1902 di *The Tale of Peter Rabbit* di Beatrix Potter, consacra definitivamente l'albo illustrato nella letteratura dell'infanzia.

Nel secolo del cinema e della televisione, l'immagine ha assunto un ruolo centrale nella narrazione; i progressi tecnici della stampa favoriscono la produzione di testi e figure e a volte è proprio l'innovazione tecnologica che apre nuove strade alla sperimentazione grafica.

Vi sono autori, illustratori, ed editori che si dedicano prevalentemente a questo genere di libri, ne è stata riconosciuta la peculiarità all'interno del vasto mondo della letteratura per l'infanzia, sono stati istituiti premi specifici ed è divenuto oggetto di studi scientifici (Nodelman, 1988) che hanno dovuto dotarsi di nuovi strumenti concettuali per comprendere questa forma narrativa che vive nell'intreccio di immagine e parola.

La varietà e la complessità degli albi illustrati pubblicati nel Novecento è tale che sugli scaffali di librerie e biblioteche si trovano fianco a fianco testi con date

di nascita distanti nel tempo, e bambini e adulti continuano a leggerli senza avvertirne l'età.

3.3.2 L'albo illustrato: caratteristiche

L'albo illustrato così come lo conosciamo oggi, pur avendo illustri antenati, è un prodotto editoriale recente e ancor più recenti sono gli studi critici¹¹ dedicati a questa forma espressiva; pertanto ampio e vivace è ancora il dibattito su definizioni, tassonomie, ambiti disciplinari da utilizzare nell'analisi.

In questo lavoro, per connotare l'albo illustrato si farà riferimento alle parole di Barbara Bader che, nel suo volume sulla storia del picturebook americano, così lo definisce:

A picturebook is text, illustrations, total design; an item of manufacture and a commercial product; a social, cultural, historical document; and, foremost, an experience for a child. As an art format hinges on the interdependence of pictures and words, on the simultaneous display of two facing pages, and on the drama of the turning of the page. On its own terms its possibilities are limitless. (Bader, 1976, p.1)

L'albo non costituisce un genere letterario (Terrusi, 2012) ma una forma con peculiari caratteristiche che può contenere generi diversi, dall'approccio biografico de *Il fazzoletto bianco* (Boldis & Toffolo, 2010) al giallo de *L'investigatore John Gattoni* (Pommaux, 2002) e registri vari, dall'umorismo de *Il mio gatto è proprio matto* (Gilles, 2005) alla riflessione filosofica de *La grande domanda* (Erlbruch, 2004); attraverso una scelta ponderata e personale di autori e titoli, si andrà ad approfondirne gli elementi costitutivi presentati nella descrizione sopra citata.

3.3.2.1 Text, illustration, total design...the interdependance of picture and words

Gli albi illustrati ospitano testi estremamente vari per stile e contenuto: troviamo albi che trattano temi aderenti alla realtà (novel) e altri che esplorano i territori del fantastico (romance) (Lombello Soffiato, 2011), albi trasgressivi e albi che intendono trasmettere valori e comportamenti, albi che raccontano di piccoli eventi quotidiani ed altri che si interrogano su temi esistenziali, altrettanto variegata è la sperimentazione stilistica pertanto abbiamo testi di

11 Il saggio *Words about Pictures. The Narrative Art of Children's Picture Book* pubblicato dal canadese Peter Nodelman nel 1988, viene considerato il primo studio critico dedicato specificatamente all'albo illustrato e alle dinamiche tra parole e immagini

varia lunghezza, testi in prosa e in poesia, fumetti, presenza di stili diversi nello stesso albo...

Analoga è la varietà delle immagini che offrono formati e stili espressivi differenti a seconda della ricerca espressiva dell'illustratore o delle scelte grafiche dell'editore.

All'interno di questa ampia ricchezza, ciò che caratterizza l'albo illustrato, prima e al di là del suo contenuto testuale e visivo, è la dialettica tra parole e immagini attraverso la quale si sviluppa il racconto; infatti è stata coniata l'espressione "iconotesto" (Nicolajeva & Scott, 2001, p6) per descrivere questa tipologia di libro e definirne l'approccio.

Non vi è però un legame unico ed univoco tra testo e disegni ma, ancora una volta, molte sono le relazioni possibili, anche all'interno dello stesso albo. Sintetizzando e generalizzando vi è innanzitutto una relazione temporale: i testi possono essere anteriori alle immagini quando queste si affiancano a storie già esistenti, come nel caso di fiabe o racconti classici; la narrazione verbale giunge invece a posteriori quando serve a sostenere immagini già note e popolari al punto da costituire un'icona (è il caso di albi che hanno per protagonisti personaggi di grande successo mediatico); infine vi può essere contemporaneità tra i due codici quando l'albo nasce come un unico progetto editoriale, spesso in questo caso autore ed illustratore sono la stessa figura (Campagnaro, 2011).

Anche sul piano del significato, le relazioni tra testo e immagini offrono numerosi modelli: simmetria, complementarità, contrappunto...

Se, quando vi è totale corrispondenza delle figure alle parole, la funzione narrativa primaria è assolta dal testo e le immagini hanno il compito secondario di rappresentarlo a chi non sa leggere; man mano che i disegni si discostano dal testo acquisiscono una propria funzione discorsiva e divengono indispensabili per la comprensione del significato anche di chi sa leggere.

E' l'interdipendenza di forma e testo a costruire allora la narrazione, come mostra la tavola (Fig.3.6) tratta dall'albo *Papa!* di P.Corentin, se si togliesse uno dei due registri, si dovrebbe modificare profondamente l'altro per mantenere la comprensione della storia ma si perderebbe irrimediabilmente l'effetto prodotto dalla sintesi dell'albo.

Sendak, autore de *Il paese dei mostri selvaggi*, albo riconosciuto come pietra miliare, parlando della ricerca dell'equilibrio tra i due codici sostiene che sia "a damned difficult thing to do, very much like a complicate poetic form that requires absolute concentration and control" (Sendak, 1988, p.186)

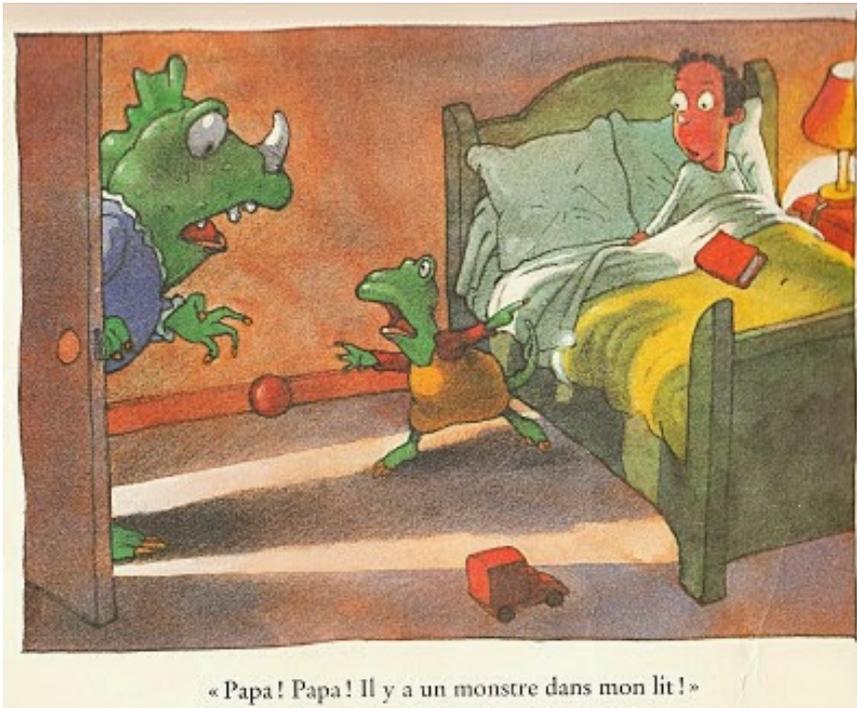


Fig.3.6 Correntin, Papa!, 1999

3.3.2.2 An item of manufacture: la materialità del libro

Per riflettere attorno a questo aspetto, muoviamo dal lavoro di Munari che, da designer, ha sempre posto attenzione al libro come oggetto, evidenziandone la materialità come limite e risorsa della narrazione e sottolineando il valore e il senso di una stretta relazione, negli albi, tra la storia e la fisicità del libro.

Nell'opera di Munari questo tema rappresenta un nodo centrale che attraversa fin dall'inizio la sua ricerca: nel 1945 pubblica Toc Toc in cui la storia sembra scaturire dalle dimensioni delle pagine che, diventando sempre più piccole, rimandano ad un incastro di contenitori:

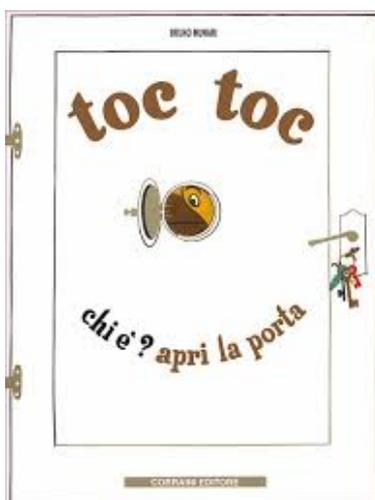


Fig. 3.7 e 3.8 Munari, Toc Toc, 2008.

Nel 1968 esce la *Nebbia di Milano* libro-oggetto per ragazzi illustrato con carte di diverso tipo nel quale l'effetto visivo della nebbia viene realizzato con fogli trasparenti in modo che le parti stampate si sovrappongano e sfumino in lontananza; nel 1981 scrive Cappuccetto Bianco dove è la pagina completamente bianca a sostenere la narrazione.



Fig.3.9 Munari, Nella nebbia di Milano, 2008

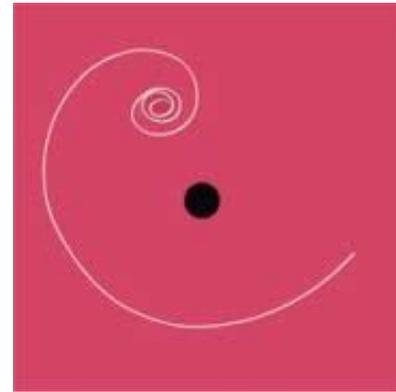


Fig.3.10 Munari, Libro Illeggibile, N.Y. 1, 1967

Vi è in Munari una duplice tensione verso la ricerca di materiali che possano rappresentare la storia e verso le storie che i materiali stessi portano con sé, tanto che, per tutto l'arco della vita, si dedica alla costruzione di Libri Illeggibili *così chiamati perchè non c'è niente da leggere ma molto da conoscere attraverso i sensi* (Munari, 1993, p.25)

Quando li espone per la prima volta nel 1949 alla Libreria Salto di Milano Alberto Mondadori, presentandoli, scrive:

Forme, colori, spazi, accordi, ritmi, possono essere usati come linguaggio per esprimere delle sensazioni, degli stati d'animo, per "raccontare" qualcosa. (...) Colori allegri, colori tristi, drammatici, pesanti, vaporosi, forme lievi, fragili, decise o accennate, angolose o morbide, pagine sottilissime, pagine rigide, molli o dure, opache o trasparenti, intatte o strappate, possono diventare un linguaggio comune ad ogni essere umano. (citato in topipittori.blogspot.it/2010/12/libro-illegibile-ny-1.html)

A testimoniare il legame dell'albo con la sua dimensione fisica, altri autori, come l'artista milanese, hanno sperimentato nel tempo le possibilità espressive della struttura materiale.

Si inizia nel 1912, anno di pubblicazione de *Il libro sbilenco* di Newell che utilizza il formato a parallelogramma della pagina per creare un piano inclinato

che mette in movimento e supporta l'intera vicenda che racconta della folle corsa di una carrozzina, sfuggita dalle mani della balia, giù per la discesa:



Fig. 3.11, 3.12, 3.13 Newell, Il libro sbilenco, 2007

Fino ad arrivare agli inizi del nuovo millennio quando vengono pubblicati *Mirror* (2003), *Wave* (2008) e *Shadow* (2010) che Susy Lee crea ridefinendo esplicitamente i limiti del foglio bianco. L'autrice infatti sceglie di ignorare una regola editoriale che chiede all'artista di non disegnare in mezzo alla doppia pagina per evitare di perdere particolari durante l'impaginazione. e prova invece a percorrere i vincoli fisici che la rilegatura impone. La storia nasce dalla sperimentazione dello spazio materiale del libro, e così lo stesso formato ospita il movimento dell'onda se usato in orizzontale e rilegato sul lato corto, il gioco dello specchio se posto in verticale, il rinvio alla dimensione sotterranea dell'ombra e dell'immaginazione se aperto ancora in orizzontale ma rilegato sul lato lungo.

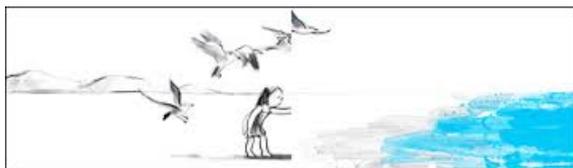


Fig.3.14 Lee, L'onda, 2008
 Fig.3.15 Lee, Mirror, 2003
 Fig.3.16 Lee, L'ombra, 2010



Anche quando gli autori rimangono nei limiti delle dimensioni canoniche, l'albo è comunque costruito con una padronanza complessiva degli spazi del libro: innanzitutto vi è la progettazione a pagina doppia legata alle dinamiche dello sguardo che coglie l'unità del foglio aperto, questo rimanda ad una competenza cartotecnica volta a favorire l'apertura completa dell'albo e soprattutto investe l'atto di girare pagina di una specifica funzione narrativa, in quanto non si tratta solo di andare oltre ma di aprire un nuovo scenario. Pure la copertina e i risguardi¹², non sono lasciati all'editore ma rientrano in un'unica progettazione e vengono disseminati di indizi e suggestioni che ampliano la comprensione della storia (Casella, 2008). Quest'attenzione complessiva agli spazi fisici dell'opera accompagna l'albo fin dalle sue origini, tanto che, a fine Ottocento, l'illustratore Crane forniva indicazioni sull'uso dei risguardi scrivendo:

deve essere considerata come una corte, o anche un giardino, o un specie di terreno erboso davanti all'ingresso. Non si vuole che vi si indugi a lungo, ma dovremo cogliere qualche accenno di incoraggiamento per procedere ad entrare nel libro. (citato in Terrusi, 2012, p.129)

Diversamente dai libri per adulti e anche da molta letteratura dell'infanzia per fasce d'età successive, l'albo illustrato non è indipendente dalla sua dimensione materiale: la modifica del formato originale che a volte avviene per esigenze editoriali, come il proporre una versione ridotta ed economica di alcuni titoli o il ripresentare un titolo celebre in altre vesti, determina un cambiamento nella percezione estetica del libro che influisce nell'impatto con il lettore e pertanto non risulta proponibile per tutti i titoli; infatti, mentre è comune nelle case editrici per adulti la pubblicazione in diversi formati, sono poche le case editrici di albi che prevedono tale possibilità¹³.

Infatti la quarta rivoluzione in atto nel mondo del libro con la comparsa del supporto digitale (Roncaglia, 2010), nell'ambito degli albi illustrati sta sollevando riflessioni¹⁴ (Campagnaro, 2013a) e ricerche artistiche (Tessaro, 2009¹⁵) in

¹² In legatoria i **risguardi**, le carte che separano il libro vero e proprio dalla legatura. Sono posti all'inizio e alla fine di un libro ma non ne fanno parte e perciò non vanno contate come pagine (fonte: garzanti linguistica).

¹³ Babalibri pubblica Bababum, versione economica e in formato ridotto dei suoi titoli più celebri; l'editore EL compie un'operazione analoga nella collana "un libro in tasca" o "gli Albumini"

¹⁴ La edizione del Convegno internazionale The Child and the Book, tenutasi a Padova il marzo 2014 ha visto ricercatori di svariate nazionalità confrontarsi sul tema: Children's Literature, Technology and Imagination. Research, Problems and Perspectives. (Campagnaro, 2013a)

¹⁵ Gek Tessaro ha realizzato un video a partire da un proprio albo <https://www.youtube.com/watch?v=hF6k7HYhe6o>

quanto non sembra possibile una mera trasposizione del picturebook a schermo, come avviene per testi solo verbali, proprio a partire dalla consapevolezza del legame stretto dell'albo con la sua connotazione fisica.

3.3.2.3 An art form

L'importanza della dimensione estetica nei picturebooks è unanimemente riconosciuta dalla critica, tanto che il valore dell'aspetto artistico costituisce uno degli elementi di discriminazione della loro qualità (Faeti, 2001; Hamelin, 2012).

L'apertura dichiarata alla sperimentazione dei linguaggi artistici nell'albo avviene con la pubblicazione, il 1 gennaio 1959, di *Piccolo blu e piccolo giallo* di Leo Lionni; questo albo, con le sue innovative immagini che si rifanno all'astrattismo, dà inizio alla sperimentazione dei codici dell'arte per realizzare illustrazioni simboliche e metaforiche.



I frammenti di carta colorata da un lato sono immediatamente riconducibili al testo poiché evocano l'essenzialità della situazione narrata, come nella rappresentazione della classe scolastica, ma, dall'altro, lasciano libera l'immaginazione evitando rappresentazioni definite. Questo è uno dei temi centrali della ricerca espressiva di Lionni.

Fig. 3.17 Lionni, *Piccolo Giallo* e *Piccolo Blu*, 1959

Sono convinto che sia molto più facile per un bambino identificarsi nell'immagine di un topo, o di un pezzetto di carta colorata, piuttosto che in quella di un bambino. Il problema dell'immedesimazione è enorme: se il bambino che legge è nero e il protagonista del libro è bianco come è possibile l'immedesimazione? Se il protagonista del libro è un topo il problema non esiste, perché è un simbolo, come lo è Piccolo Blu. (citato in Rauch, 2009, p. 113)

Molti autori di albi hanno attinto e attingono all'arte, soprattutto moderna e contemporanea, utilizzando tecniche di illustrazione originali e varie e proponendo figure, non stereotipate e non banali, che sanno suscitare curiosità e stupore e ampliano il repertorio di immagini e di simboli. In termini educativi

questo favorisce la sensibilità estetica e la familiarità con la dimensione artistica, a questo proposito l'illustratrice Kveta Pakovska afferma che l'albo può essere considerato *"la prima galleria d'arte del bambino"* (citato in Terrusi, 2012, p.119)



Fig. 3.18 Pakovska, Hansel e Gretel, 2009

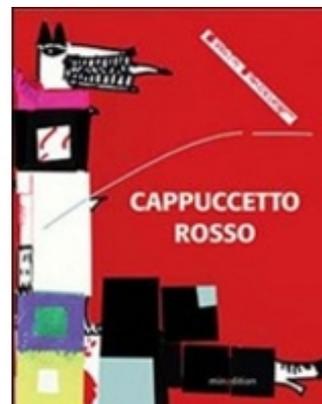


Fig. 3.19 Pakovska, Cappuccetto Rosso, 2008

Ma soprattutto, la tensione artistica nel cercare e proporre modalità di raffigurazione non convenzionali nutre l'idea che non vi sia un'interpretazione univoca del reale ed invita continuamente a guardare da nuovi e differenti punti di vista; la sperimentazione della molteplicità possibile diviene condizione per lo sviluppo di un pensiero divergente (Dallari, 2008b).

Per approfondire ulteriormente la relazione tra parole e immagini proponiamo l'utilizzo delle categorie di denotazione e connotazione: il termine denotazione si riferisce agli albi in cui le immagini hanno la funzione di descrivere e rispecchiare il testo che costituisce l'elemento primario del libro, il linguaggio iconico è referenziale e predilige una grafica figurativa; la rappresentazione iconica denotativa, anche quando contiene elementi di ampliamento e di sfumature emotive, rimane fedele e vincolata alle parole che ha il compito di rendere visibili (Campagnaro, 2013, p.64). Si recupera qui la funzione esplicativa e comunicativa dell'arte come modalità di narrazione non verbale, dalle tavole di trionfo di età romana ai cicli di affreschi delle chiese cristiane.

Tra i moltissimi esempi, proponiamo alcune tavole tratte da Cricor di Tomi Ungerer che racconta di un serpente ricevuto in dono e adottato da un'anziana signora; in questo albo le immagini, raffinate e curate, aggiungono particolari mantenendo tuttavia aderenza al testo, come in questa pagina dove si legge che Madame Bodot prepara un caldo gilet per il serpente.

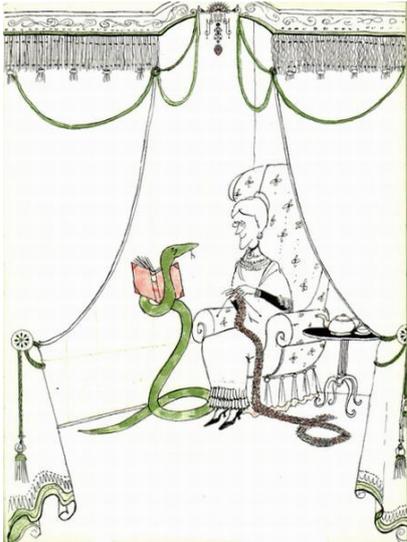


Fig.3.20 Ungerer, *CriCTOR*, 2012

Nella relazione connotativa, invece, le immagini si affiancano al testo proponendo una narrazione parallela, che non si limita a descrivere il testo ma dialoga con questo, proponendo interpretazioni, sollevando domande e riflessioni. Il linguaggio usato è simbolico e metaforico, gli stili grafici spesso innovativi e sperimentali (Campagnaro, 2014).

Forte è il riferimento alla ricerca espressiva propria dell'arte contemporanea (Dallari, 2013).

Presentiamo, come riferimento i disegni di Chiara Carrer per l'albo *I tre porcellini* scritto da Giusi Quarenghi.

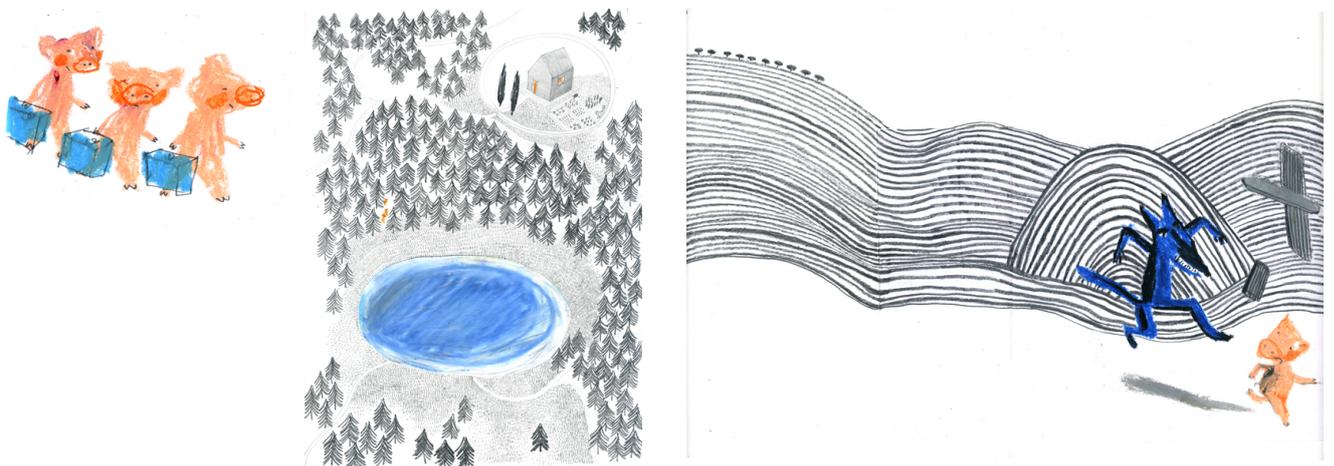


Fig.3.21, 3.22, Quarenghi & Carrer, *I tre porcellini*, 2012

Affiancandosi alle parole di Giusi Quarenghi che rileggono la tradizionale fiaba, i disegni di Chiara Carrer non riproducono il testo ma, a partire da questo, offrono un'altra narrazione, densa di altri rimandi; così da un lato l'autrice

riscrive la fiaba, interrogandosi e interrogando su cosa sia casa e propone come terza abitazione un falò acceso sotto le stelle, scelta che rinvia a dimensioni antiche (il fuoco come inizio della civiltà e della comunità umana, impegnata a non farlo spegnere) e profonde (l'anima come fiammella di vita), benigne (il fuoco che scalda e protegge) e pericolose (l'incendio e la distruzione); dall'altro l'illustratrice non disegna un fuoco ma un campo di energia che racchiude e protegge i tre porcellini. Si affianca alla ricerca e alla riflessione della scrittrice, ne condivide lo spirito e propone liberamente la propria metafora a dilatare le possibili interpretazioni, ad aprire nuove domande.



Fig.3.23, 3.24, Quarenghi & Carrer, I tre porcellini, 2012

Appare qui la potenza dell'immagine che, nella sintesi di forme e colori, diviene costruttrice di significati, potenza già intravista, e subito considerata pericolosa, dai vescovi del concilio di Nicea.

3.3.2.4 An experience for a child

L'albo illustrato costituisce per il lettore un'occasione per fare esperienza. E' possibile interpretare questa affermazione a due livelli: ad un primo livello si tratta di un'esperienza plurisensoriale che coinvolge l'ascolto, la vista, a volte anche il tatto.

Un libro di H.Tullet chiede direttamente ai lettori e alle lettrici di compiere azioni precise che consentono di realizzare il percorso di senso del libro. Pensato come un libro gioco e come risposta ironica ai touch screen e a testi in formato di app, in questa sede lo presentiamo come paradigma di un coinvolgimento dei sensi del lettore.

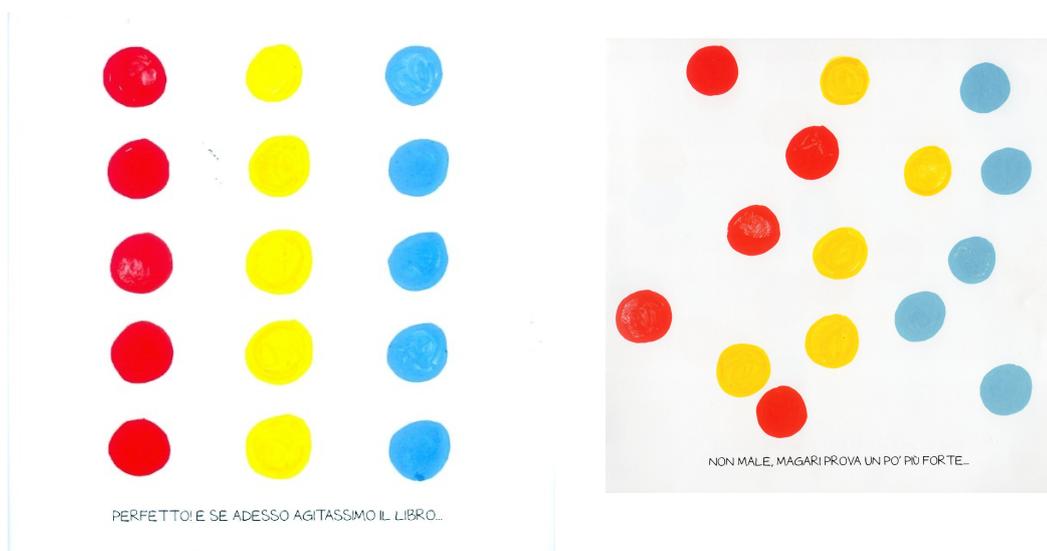


Fig.3.25, 3.26 Tullet, Un libro, 2010

Ad un secondo livello, però, l'esperienza può essere intesa come il ruolo attivo del lettore nella costruzione del senso dell'albo. Nessun testo si attua senza l'intervento del lettore che interagisce con lo scritto attraverso le proprie competenze e conoscenze pregresse ad innescare un processo di interpretazione (Eco, 2002). Ogni lettore è sempre *in fabula*, non perché trasportato dalla

narrazione ma perché impegnato a tradurla da potenza in atto, in maniera autonoma e personale. Se lo scrittore scrive pensando ad un Lettore Modello, sarà poi il lettore reale ad intervenire nell'operazione ermeneutica utilizzando la propria competenza enciclopedica.



Fig.3.27 Muntean & Lemaitre, Non aprire questo libro, 2010

Molti albi illustrati esplicitano la necessità della presenza del lettore, oltrepassando la quarta parete¹⁶ (per usare un linguaggio cinematografico) e interpellandolo direttamente; in questi libri la trama si regge su questo legame, creando un meta registro curioso e acuto: pensiamo a *Non aprire questo libro* nel quale la storia si snoda

¹⁶ nel linguaggio cinematografico è la parete dietro la quale sta lo spettatore oggettivo ovvero colui che osserva dall'esterno senza identificarsi in nessuno dei protagonisti

attraverso i continui tentativi del maialino protagonista di convincere il lettore a chiudere il libro perché non è ancora scritto e all'autore servono concentrazione e tranquillità per terminarlo.

Nell'albo illustrato, il doppio registro di parole e immagini chiede al lettore di intervenire in entrambi gli universi di discorso.

Le competenze richieste al destinatario sono dunque molteplici in quanto occorre interpretare sia il codice linguistico sia il codice visivo; accanto alle abilità di literacy, intesa come la capacità di leggere, capire e interpretare testi scritti, si rende necessaria l'abilità di visual literacy ovvero di alfabetizzazione visiva *intesa come la capacità di leggere, comprendere e interpretare le immagini (il testo iconico) per creare conoscenza e concepire nuovi modi di rappresentazione* (Campagnaro, 2013, p.62).

Per la comprensione dell'albo illustrato non è però sufficiente possedere queste due abilità distinte, il lavoro del lettore deve proseguire nel confronto tra i due linguaggi perché è solo da questo che scaturisce il senso della narrazione. La presenza delle immagini dunque non semplifica ma rende più complessa l'operazione di decodifica del lettore.

Interviene poi la qualità dell'opera: molti libri in commercio, costruiti pensando ad un Lettore bambino Modello con ridotte competenze, presentano testi semplici nel contenuto e nel lessico, spesso accompagnati da immagini altrettanto elementari che si limitano a riprodurre le frasi; in questi casi la decodifica è veloce e chiede meno impegno al lettore, ma offre anche meno stimoli. Altri autori ritengono, deliberatamente, che occorra invece incuriosire il Lettore proponendogli un'opera complessa, in grado di sfidarne le capacità interpretative anche attraverso uno spazio di mistero. Scrive Lionni:

Nei libri per bambini ci deve essere una metafora decifrabile ma anche qualcosa di indecifrabile... Penso che le cose che un bambino non capisce subito agitano la sua immaginazione, accendano la curiosità: questo è importantissimo. (citato in Rauch, 2009, p.113)

Ciò che non si capisce subito costituisce quello spazio bianco indispensabile per l'attivazione del lettore (Eco, 1994). Nei picturebooks di qualità, la sfida è rappresentata, oltre che dalla rilevanza di testi e immagini, dalle molteplici relazioni di volta in volta istituite tra i due codici (Nicolajeva e Scott, 2001).

E' nello scarto tra parole e disegni che diviene indispensabile la presenza attiva del lettore per dar vita al gioco narrativo allestito dall'albo.

3.3.2.5 A commercial product: *Topo Tip e Peppa Pig*

Le caratteristiche che abbiamo fin qui esaminato possono essere declinate in modi qualitativamente differenti; poiché il nostro intento è la descrizione delle caratteristiche degli albi oggi a disposizione, occorre soffermarsi anche su prodotti che, nonostante la critica letteraria riconosca come di minor qualità (Beseghi, 2011), tuttavia affollano spesso scaffali di librerie e supermercati, anche a causa di precise scelte editoriali.

Sono spesso libri senza autore di riferimento ma nati da redazioni che costruiscono storie a partire da temi specifici vicini alle esperienze dei bambini, si tratta in genere di storie brevi e stereotipate, confezionate pensando che la lettura ai piccoli debba essere "facilitata" attraverso l'uso di linguaggi verbali semplici, accompagnati da illustrazioni chiare e univoche.

In particolare soffermiamo l'attenzione su due categorie di libri che rientrano in questo gruppo.

La prima, rappresentata dalla serie di Topo Tip, comprende i libri



Fig. 3.28, Campanella, Topo Tip non vuole lavarsi i denti, 2007

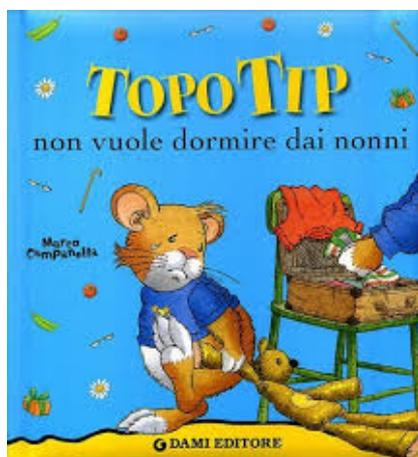


Fig. 3.29 Campanella, Topo Tip non vuole lavarsi i denti, 2006

appositamente costruiti per veicolare precisi messaggi educativi. La struttura della storia prevede uno schema fisso: situazione iniziale, cattivo comportamento del protagonista, conseguenza negativa delle sue azioni, ravvedimento finale e ristabilimento della morale. Spesso molto ricercati da educatori e genitori alla ricerca di modelli da trasmettere, questi testi presentano una narrazione povera, senza mistero e senza risonanze metaforiche; le immagini hanno la funzione di illustrare e spiegare il testo, non vi sono giochi di rimandi e allusioni tra la dimensione verbale e quella iconica quanto piuttosto una sovrapposizione esplicitiva.

Questi testi si inseriscono nella tradizione della letteratura didascalica a cui appartengono le favole di Esopo e Fedro e, in particolare, richiamano la dimensione moralistica che ha fortemente connotato la letteratura per l'infanzia alle sue origini, proponendosi tra Seicento e Settecento, come racconto morale e successivamente, tra

Risorgimento e Romanticismo, come racconto che modella a valori comuni e ideali sociali (Cambi, 2011). Scrive a questo proposito A.Lurie:

Sarah Trimmer, che alla fine del Settecento era un'autorità in campo didattico, raccomandava ai genitori di non permettere che i loro figli ascoltassero o leggessero fiabe, secondo lei immorali perché insegnavano ambizione, violenza, amore per le ricchezze e desiderio di sposare persone al di sopra della propria condizione. Cenerentola-scriveva- dipinge alcune delle peggiori ambizioni che possano radicarsi nell'animo umano, e di cui i bambini dovrebbero restare all'oscuro nei limiti del possibile, come invidia, gelosia, avversione per matrigne e sorellastre, vanità, amore per i begli abiti, ecc. (Lurie, 1999, p.25)

Dalla seconda metà dell'Ottocento la letteratura dell'infanzia si svincola in modo sempre più netto da questa componente per raccontare infanzie ribelli e libere da stereotipi; i classici della letteratura per ragazzi, da Tom Sawyer (1876) a Pippi Calzelunghe (1945), propongono bambini e bambine che si confrontano con modelli educativi e valoriali attraverso percorsi originali e personali, a stimolare nei lettori immaginazione e riflessione anziché proporre un esempio da imitare.

L'istanza moralistica e didascalica tuttavia non scompare, sostenuta soprattutto da una richiesta adulta che concepisce l'educazione come trasmissione di valori e, oggi, questi testi possono essere associati ad una pedagogia mediatica che propone soluzioni immediate e pronte per ogni situazione.

La seconda categoria comprende quegli albi che si limitano a riprodurre personaggi televisivi o cinematografici di successo: il caso di Peppa Pig negli ultimi anni o i vari eroi disney indicano come siano fenomeni commerciali legati

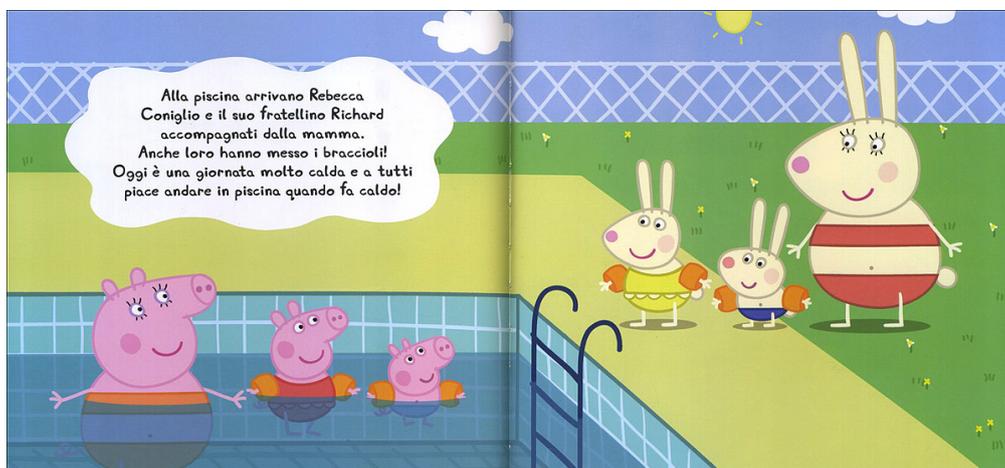


Fig. 3.30 D'Achille, Peppa Pig in piscina, 2013

alla moda del momento. Le storie e i disegni si limitano spesso a riassumere o a riproporre i contenuti dei video, senza alcun elemento di novità e di variazione.

Tuttavia la loro diffusione è ampia e questo per diversi motivi: innanzitutto vengono distribuiti in ogni tipo di librerie ed anche nei reparti appositi dei supermercati, e questo assicura loro grande visibilità; inoltre sono associati in modo stereotipato ai gusti dell'infanzia e pertanto vengono acquistati con sicurezza soprattutto da quanti non hanno dimestichezza con il mondo della letteratura per l'infanzia; infine sono richiesti da bambini e bambine sia perché, come tutte le letture seriali, propongono una lettura rassicurante in quanto fondata su personaggi e situazioni note, sia perché, in una sorta di circolo vizioso, l'immaginazione è vincolata a ciò che la nutre. Condividiamo qui il pensiero di Marnie Campagnaro che, rileggendo *Immaginazione e creatività nell'età infantile* di Vygotskij (1983), afferma:

Un bambino è in grado d'immaginare assai meno dell'adulto: ...infatti, egli dispone di minore "materia prima" (meno esperienza) (Campagnaro, 2013,p. 77)

La richiesta di bambini e bambine non è dunque indice di preferenza per questi testi a scapito di altri ma dell'appartenenza pregressa di alcuni personaggi alla loro sfera di conoscenza.

I libri di questa categoria sono beni di consumo che esauriscono presto la loro funzione, infatti il sopraggiungere di un nuovo personaggio televisivo o più semplicemente la naturale crescita di lettori e lettrici rendono velocemente "vecchi" questi testi che spesso finiscono per essere passati a fratelli o cugini più piccoli. D'altro canto però, la loro presenza diffusa contribuisce a rinforzare lo stereotipo dei libri per l'infanzia come di un prodotto di bassa qualità, sul quale non investire economicamente perché di breve durata, e senza interesse per un pubblico adulto.

3.3.2.6 A social, cultural, historical document

Quando un autore si rappresenta il suo Lettore bambino Modello (Eco, 1994) come destinatario, in questa visione confluiscono immagini d'infanzia, convinzioni e saperi sull'universo infantile, desideri e modelli educativi. Questi elementi si radicano all'esperienza personale, attraverso i ricordi e le esperienze vissute, ma parimenti rimandano alla dimensione sociale, culturale, politica di quel periodo storico.

I libri per l'infanzia, e gli albi tra questi, costituiscono una fonte documentale importante attraverso la quale osservare i costumi e le abitudini, le politiche educative e sociali del contesto in cui sono stati creati.

In particolare però questi testi contengono metafore d'infanzia (Terrusi, 2012) e pertanto offrono uno specchio attraverso il quale leggere l'immaginario singolare e collettivo, funzione storica che può essere assolta primariamente da fonti narrative.

Scrive Anna Ascenzi:

è merito non secondario della recente storiografia sulla letteratura dell'infanzia l'aver offerto agli storici dell'educazione spunti rilevanti per l'analisi e la comprensione di fenomeni e processi fino a quel momento solo sfiorati [...]: basterebbe qui far riferimento all'immaginario infantile o a quello degli adulti sull'infanzia [...] ma si potrebbe anche accennare alla storia della mentalità, ovvero al ruolo della letteratura infantile nella costruzioni di schemi mentali, di universi simbolici (Ascenzi, 2013, p.30)

In Italia, gli studi sulla storia della letteratura dell'infanzia di Boero e De Luca (2009), così come quelli di Faeti (2001) sulla storia dell'illustrazione hanno collocato la letteratura per l'infanzia sullo sfondo più vasto della storia socio-culturale e della storia dell'educazione, a partire da tale prospettiva si sono sviluppate numerose ricerche (Montino, 2007; Mattioni, 2011, Fava, 2011) nei testi e nelle immagini di libri per bambini e ragazzi che hanno fornito originali contributi alla storia dell'educazione attraverso l'esplorazione dell'immaginario (Ascenzi, 2013).

A conclusione

Al termine di questo capitolo che ha delineato i saperi di riferimento che verranno utilizzati per indagare l'esperienza dei padri che leggono ad alta voce a figli e figlie, la nostra ipotesi di lavoro è considerare le pratiche di lettura come come un dispositivo ossia un sistema incorporeo che connette tra loro le dimensioni originarie e materiali dell'accadere educativo: tempi, spazi, corpi e simboli (la voce, il rito) attraverso il libro come oggetto mediatore.

Osserveremo dunque, nel lavoro di ricerca, come affiorino questi elementi nei racconti dei padri e soprattutto come influiscano nella qualità della loro esperienza.

Parte II

Metodologia e Strumenti

Capitolo 1

Il disegno di ricerca

1.1 Il tema di ricerca

Dopo aver compiuto una review della letteratura scientifica nell'ambito dell'Early Reading Promotion, la finalità generale di questo studio è di focalizzare l'attenzione sugli effetti della lettura non più verso i bambini, oggetto di moltissime ricerche (Evans, Shaw & Bell, 2000; Ronfani, Sila, Malgaroli, Causa, Manetti, Garofolo et al 2006; High, P. C., Klass, P., Donoghue, Glassy, DelConte, Earls & Williams, 2014) ma verso l'adulto che promuove la lettura.

L'ipotesi implicita che guida lo studio è che l'abitare una dimensione narrativa, insieme a figli e figlie, costituisca un'esperienza significativa, in termini emotivi, formativi e simbolici, anche per il genitore che legge.

Nello specifico si è scelto di concentrarsi esclusivamente sulle figure dei padri spinti da diverse sollecitazioni: da un lato la sottolineatura dell'importanza della figura paterna per la promozione della lettura, soprattutto verso i figli maschi, emersa da due recenti ricerche europee (National Literacy Trust, 2012; Eu high level group of experts on literacy, 2012); dall'altro la curiosità per il legame che la narrativa, per l'infanzia e per adulti, sembra tessere tra paternità e lettura. Infatti, in un iniziale confronto di ricordi letterari con lettori e ricercatori¹⁷ del settore, sono affiorate figure di padri lettori ma non di madri lettrici; tale aspetto, forse una coincidenza, ha aperto pensieri e domande, stimolati anche dalla relazione che Recalcati istituisce tra il padre e il linguaggio (2011).

Pertanto questo lavoro si è posto l'obiettivo di approfondire e analizzare l'esperienza dei padri lettori ovvero dei padri che leggono ad alta voce a figli e figlie, di età compresa tra i tre e i sei anni, con l'intento di esplorare la dimensione sociale del fenomeno, la prospettiva individuale dei padri che leggono ed infine la loro rappresentazione nell'immaginario letterario.

¹⁷in questo ci si è avvalsi della consulenza della professoressa G.Benvenuti, ricercatrice e del dott. M.Negri, docente a contratto, presso il Dipartimento di Scienze umane per la formazione "R.Massa", dell'Università di Milano Bicocca.

1.2 Le domande di ricerca

Il progetto di questa ricerca prevede dapprima di esplorare la dimensione sociale analizzando il ruolo paterno nelle abitudini di lettura familiari e provando a comprendere se vi siano caratteristiche che accomunino i padri lettori; successivamente ci si concentrerà sull'esperienza individuale dei padri per capire se e come l'esperienza della lettura condivisa possa essere significativa in termini emotive e formativi anche per i padri e non solo per i bambini e le bambine; si rifletterà infine sui legami simbolici tra lettura e paternità, a partire dall'esperienza dei padri per confrontarsi poi con la rappresentazione dei padri lettori che la narrativa per l'infanzia offre e con una pratica unica di lettura da padri a figli che si ripete puntuale da oltre un millennio.

Infatti, si è deciso di introdurre, in questa ricerca empirica, una digressione teorica che descriva e rifletta sull'esperienza dei padri ebrei che, a partire dal IX sec a.C, ogni anno leggono a figli e figlie l'Haggadah di Pesach, ovvero il Racconto della Pasqua, durante il Seder, la cena rituale che apre le celebrazioni della Pasqua ebraica.

I temi presentati sopra sono stati declinati nelle seguenti domande:

1. Qual è il ruolo dei padri nella lettura in famiglia e quali sono le caratteristiche dei padri che leggono ad alta voce ai propri figli e figlie?
2. E' possibile rintracciare, nelle narrazioni che i padri danno di questa esperienza, valenze emotive e formative rilevanti per i padri coinvolti?
3. E' possibile parlare di dimensioni simboliche che legano paternità e lettura?
4. Quale rappresentazione offre la letteratura dell'infanzia (limitatamente agli albi illustrati) della figura del padre lettore?

1.3 Mixed Methods Research

Per poter rispondere con metodi adeguati a ciascuna delle domande di ricerca ed arrivare, attraverso i quesiti posti, ad un'analisi complessiva dell'esperienza dei padri che leggono ad alta voce, si è scelto come metodologia di lavoro la Mixed Methods Research (Creswell & Plano-Clark, 2011; Tashakkori & Teddlie, 2010) che propone l'uso combinato e programmato di metodi qualitativi e quantitativi all'interno di un unico progetto.

I Mixed Methods si sono sviluppati negli ultimi vent'anni soprattutto in ambito statunitense proponendosi come la terza comunità di ricerca (Teddlie e

Tashakkori, 2009) rispetto all'alternativa costituita dagli approcci qualitativo e quantitativo che, soprattutto tra gli anni Settanta e Novanta, venivano contrapposti in un dibattito spesso segnato da antagonismo e incomunicabilità, tanto da esser stato denominato dai alcuni sociologi "the Paradigm wars" (Pellerey, 1990).

In questo lavoro, si è deciso di utilizzare tale metodologia non solo per riuscire ad esplorare il tema dalle diverse prospettive sociale ed individuale ma anche per poter confrontare le due linee di indagine, andando ad interpretare i dati quantitativi attraverso le voci dei padri intervistati e collocando l'esperienza dei singoli all'interno di una rappresentazione collettiva.

La ricerca nell'immaginario letterario degli albi illustrati si inserisce in questo dialogo mantenendo, anche al suo interno, un'analisi quantitativa ed una qualitativa.

La Mixed Methods Research, oltre a richiedere rigore nelle procedure quantitative e qualitative adottate, necessita attenzione alle modalità con cui vengono raccolti e confrontati i corpora di dati.

In questo lavoro si è scelto di utilizzare il triangulation design (Creswell & Clark, 2007), ovvero il modello che prevede che i dati qualitativi e quantitativi siano raccolti in maniera indipendente e parallela e successivamente confrontati ed integrati in fase di analisi, tenendo come filo conduttore le domande di ricerca.

Capitolo 2

Azioni di ricerca, strumenti e modalità di analisi

In questo percorso, a partire dalle domande delineate, quattro sono le azioni di ricerca compiute parallelamente tra loro: l'indagine quantitativa attraverso il questionario, l'indagine qualitativa attraverso le interviste semi-strutturate, l'analisi quantitativa e qualitativa degli albi illustrati e la ricerca teorica sulla lettura dell'Haggadah di Pesach.

Al termine, i risultati emersi in ciascuna linea di lavoro sono stati posti in dialogo per rispondere alle domande di ricerca.

Vengono ora descritti, per ciascun campo di indagine, gli obiettivi specifici, gli strumenti utilizzati e le analisi svolte

2.1 La ricerca quantitativa

La fase quantitativa della ricerca¹⁸ (Gattico & Mantovani, 1998) intende descrivere le dimensioni sociali dell'esperienza dei padri lettori, ovvero il ruolo del padre nella lettura in famiglia e l'identificazione delle caratteristiche del padre lettore attraverso gli strumenti dell'analisi statistica (Pedrabissi & Santinello, 1997; Corbetta, Gasperoni & Pisati, 2001).

In questo paragrafo viene descritto il questionario utilizzato e le modalità di diffusione; si riportano inoltre le fasi di raccolta e analisi dei dati che si sono effettuate, con le relative scelte metodologiche compiute.

2.1.1 Il questionario: obiettivi d'indagine e costruzione degli item

Il questionario (in appendice) è stato costruito ex novo con l'intento di raccogliere dati intorno a quattro aree:

1. la descrizione delle abitudini di lettura ad alta voce in famiglia;
2. la rilevazione del ruolo dei padri in questo contesto, in comparazione con il ruolo svolto dalle madri;

¹⁸ Per questa parte della ricerca ci si è avvalsi della consulenza del dott. A. Pepe, docente a contratto presso il Dipartimento di Psicologia dell'Università di Milano Bicocca, che ha tenuto il corso di metodologia della ricerca quantitativa durante il percorso di dottorato.

3. la descrizione di alcune caratteristiche dei padri lettori;
4. la raccolta delle opinioni dei padri sulla lettura e i loro vissuti emotivi durante tale pratica;

Per rispondere agli obiettivi sopra elencati sono state approntate quattro sezioni:

1. La prima sezione mira a raccogliere i dati socio-demografici della famiglia (item 2-7): l'età, la nazione di nascita, il titolo di studio, il lavoro e la modalità di occupazione (tempo pieno, part time, libera professione, senza occupazione) di entrambe i genitori. Riguardo al lavoro si è scelto di approfondire i tempi di occupazione dal momento che alcune campagne di sensibilizzazione rivolte ai padri partono dal presupposto che gli orari di lavoro influiscano sulla disponibilità paterna alla lettura (Eu high level group of experts on literacy, 2012). Inoltre si sono registrati l'età, il numero e il genere dei figli e delle figlie.

I dati di questa prima sezione consentono sia di descrivere il gruppo dei partecipanti sia di avere a disposizione informazioni socio demografiche da utilizzare nelle successive analisi statistiche per comprendere se vi siano caratteristiche che accomunano i padri lettori.

2. La seconda sezione indaga le abitudini di lettura in famiglia (item 8-12), nello specifico:
 - la frequenza con cui padre, madre, nonni o altri leggono ai bambini e alle bambine. Si è scelto di codificare le risposte attraverso una scala Likert a 6 punti che non utilizzi gli avverbi di frequenza ma descriva il numero di volte in cui avviene la lettura (1=tutti i giorni, 2=3/4 volte la settimana, 3=1/2 volte la settimana, 4=1/2 volte al mese, 5=raramente nell'anno, 6= mai);
 - il momento solitamente dedicato alla lettura;
 - chi propone l'attività;
 - altre pratiche connesse alla lettura ad alta voce quali la frequenza con cui si accompagnano bambini e bambine in biblioteca e in libreria, utilizzando una scala Likert a 4 punti (1=tutte le settimane, 2= 1/2 volte al mese, 3=raramente, 4= mai)

3. La terza sezione prende in considerazione l'atteggiamento intellettuale ed emotivo dell'adulto nei confronti della lettura condivisa (item 13-17) andando ad esplorare:

- le opinioni verso la lettura attraverso la richiesta di esprimere il proprio grado di accordo (scala Likert a 4 punti: 1=totalmente d'accordo, 4=per nulla d'accordo) sul legame della lettura con lo sviluppo di linguaggio, fantasia, intelligenza e relazione con l'adulto, oltre alla relazione tra lettura e piacere per adulti e bambini.
- l'opinione verso i libri per l'infanzia
- il vissuto di benessere di chi legge all'inizio, durante e al termine della lettura (scala Likert a 5 punti: 1=nessun benessere, 5=benessere totale)
- l'atteggiamento verso il leggere ad alta voce
- le emozioni durante il momento della lettura: viene chiesta la frequenza con cui si provano emozioni positive (entusiasmo, soddisfazione, curiosità, interesse, orgoglio) e negative (preoccupazione, imbarazzo, inferiorità, rassegnazione, vergogna) attraverso una scala Likert a 5 punti (1=sempre, 5=mai). Per costruire questo item si è fatto riferimento al Positive Affect and Negative Affect Scales (PANAS, Crawford & Henry, 2004) nella versione italiana di Terracciano, McCrae, & Costa (2003).

4. La quarta ed ultima sezione esplora infine la relazione personale dell'adulto con la lettura oggi e nell'infanzia (item 18-19), attraverso:

- il numero di libri che ciascuno legge per sé in un anno
- la frequenza con cui, da piccolo, il padre, la madre, i nonni o altre figure familiari gli leggevano storie (scala Likert a 5 punti, 1=tutti i giorni, 2=alcune volte la settimana, 3=alcune volte al mese, 4=raramente, 5=mai)

All'inizio del questionario, è stata posta una breve premessa che, oltre ad illustrare le linee generali della ricerca, chiedeva esplicitamente che fossero i padri a procedere alla compilazione.

Si è comunque lasciata anche alle madri la facoltà di rispondere (l'item 1 permetteva infatti di identificare il compilatore all'interno del nucleo familiare: padre, madre o altre figure da specificare.)

Questa scelta ha diverse ragioni: innanzitutto visto che uno degli obiettivi era descrivere le abitudini di lettura ad alta voce in famiglia si è ritenuto che entrambe i genitori fossero in grado di fornire risposte agli item 2-12, inoltre ciò ha consentito di avere a disposizione due insiemi di dati, uno paterno e uno materno, per eventuali future comparazioni.

2.1.2 Somministrazione: tempi, luoghi e modalità

Il questionario è stato distribuito da maggio 2013 a febbraio 2014 sia in formato cartaceo che on line.

Nella distribuzione si è scelto un campione di convenienza.

Il questionario cartaceo è stato somministrato tra aprile e giugno 2013 in sei scuole dell'infanzia pubbliche e paritarie, tre nel territorio di Trezzo sull'Adda, comune di circa 15.000 abitanti in provincia di Milano, due a Melzo, comune di circa 20.000 abitanti sempre in provincia di Milano, e una Bergamo (circa 119.000 abitanti) .

La diffusione online ha invece visto due fasi: la prima, da marzo a settembre 2013, è avvenuta tramite il sito del sistema bibliotecario dell'Area Nord-Ovest della Provincia di Bergamo (www.sbi.nordovest.bg.it), il sito di una mamma blogger della provincia bergamasca (www.mammacanguro.com) e il sito dell'Associazione Genitori "InOltre" del comune di Cornate d'Adda (MI) (www.inoltreag.it); in questi mesi inoltre il questionario è stato messo in circolazione tramite il passaparola utilizzando canali informali quali la posta elettronica e facebook grazie anche alla collaborazione di alcuni papà blogger, intervistati per la fase qualitativa della ricerca. La seconda fase, realizzata da dicembre 2013 a marzo 2014, si è aperta in seguito alla proposta di collaborazione giunta da *Nati per Leggere*, associazione che promuove a livello nazionale la lettura nella fascia d'età che va da zero a sei anni. Interessata alla ricerca, la segreteria dell'associazione ha inviato per tre volte consecutive (dicembre, gennaio e febbraio) il questionario a tutti gli iscritti alla propria mailing list. La diffusione attraverso questo canale ha avuto una notevole risonanza pubblicitaria ed infatti successivamente il progetto di ricerca e l'invito a compilare il questionario sono stati pubblicati sul sito dell'Osservatorio Mediamonitor Minori del Dipartimento di Comunicazione e Ricerca Sociale dell'Università La Sapienza di Roma (www.mediamonitorminori.it) e sul sito del progetto *InVitro* (www.progettoinvitro.it), progetto del Centro per il Libro e la

Lettura (Ministero dei Beni Culturali) dedicato alla promozione della lettura nella fascia zero-tre anni.

2.1.3 Le operazioni preliminari all'analisi statistica: data entry e data cleaning, analisi fattoriale e costruzione delle scale

Terminata la somministrazione, i dati raccolti sono stati ordinati, e poi analizzati, in maniera informatizzata utilizzando il programma per l'analisi statistica Spss (Barbaranelli, 2003, 2006).

Prima di procedere ad interrogare i dati in relazione agli obiettivi di ricerca, è stato necessario compiere diverse operazioni preliminari; tra queste il data entry è il primo passo e consiste nella creazione di una matrice dati nella quale ogni riga corrisponde ad un soggetto rispondente ed ogni colonna ad una variabile.

A questo database è stato poi associato un codebook, ovvero un elenco esaustivo di tutte le variabili, ciascuna associata alla descrizione della modalità di risposta (nominale, ordinale o scala), al range di valori previsto e alla codifica corrispettiva¹⁹.

Il codebook è un importante strumento di lavoro che offre una rappresentazione del database sintetica ed esaustiva, questo consente sia alla ricercatrice sia a quanti si accostano ai dati di avere sempre a disposizione il quadro d'insieme delle variabili d'indagine e la loro esaustiva descrizione. L'operazione successiva è detta data cleaning, ovvero il database è stato poi esplorato per individuare i valori out of range, quei valori cioè che risultano al di fuori del range ovvero dei parametri prospettati per quella specifica variabile, i valori trovati sono stati ricondotti al valore massimo; si è inoltre provveduto a stabilire una codifica corretta dei valori mancanti (missing) adottando la gestione convenzionale che prevede l'inserimento di 9 nella cella vuota laddove si preveda una risposta ad una cifra decimale, di 99 laddove la risposta sia a due cifre, di 999 se a tre cifre e così via.

Concluse le procedure di codifica della base dati, si è proseguito andando a verificare la struttura dimensionale della base dati raccolta, nonché la sua affidabilità. Tali operazioni, compiute sulla terza sezione del questionario, che esplora l'atteggiamento intellettuale ed emotivo dei padri lettori verso la lettura

¹⁹Esemplificando: variabile: compilatore del questionario; tipo di risposta: nominale; range di valori previsto e codifica: 1=padre, 2=madre, 3=altro familiare.

ai figli e alle figlie, sono necessarie sia perché il questionario è stato costruito ex novo e pertanto richiede procedure di calibrazione, ossia occorre verificare che sia in grado di rilevare adeguatamente i costrutti che intende analizzare, sia per ottenere delle scale sintetiche che mantengano la quantità iniziale di informazioni e contemporaneamente, passando da un livello ordinale a quello numerico, permettano le successive analisi parametriche.

Pertanto, per quanto riguarda l'atteggiamento intellettuale dei padri verso la lettura (item 13) si è proceduto ad una analisi fattoriale esplorativa (EFA), metodo di analisi dati che permette di individuare, rispetto ad un insieme di variabili date dagli item, le dimensioni sottostanti in grado di spiegare la maggior varianza possibile per quello specifico gruppo di dati.

La domanda 13 chiedeva ai padri di esprimere il proprio grado di accordo o disaccordo (utilizzando una scala Likert a 5 gradi) su una serie di 8 affermazioni (variabili) proposte.

Innanzitutto si è verificato il rispetto degli assunti necessari per l'analisi fattoriale attraverso la misura di adeguatezza campionaria di Kaiser-Meyer-Olkin (KMO = .732) e il test di sfericità di Bartlett (Chi-quadrato appross = 231,461, df = 28, p < .000).

Si è poi proceduto ad un'analisi delle componenti principali (fig. 1.1) che ha consentito di individuare tre fattori sottostanti le variabili che complessivamente spiegano quasi il 60% della varianza totale (58,616%). Si era infatti preliminarmente deciso di utilizzare il "criterio Kaiser" (1960) che indica di conservare i fattori o le componenti nel caso dell'analisi delle componenti

Varianza totale spiegata

Componente	Autovalori iniziali			Pesi dei fattori non ruotati			Pesi dei fattori ruotati		
	Totale	% di varianza	% cumulata	Totale	% di varianza	% cumulata	Totale	% di varianza	% cumulata
1	2,419	30,238	30,238	2,419	30,238	30,238	2,320	29,003	29,003
2	1,209	15,117	45,355	1,209	15,117	45,355	1,275	15,937	44,940
3	1,061	13,261	58,616	1,061	13,261	58,616	1,094	13,677	58,616
4	,839	10,482	69,099						
5	,699	8,742	77,841						
6	,673	8,417	86,258						
7	,576	7,194	93,452						
8	,524	6,548	100,000						

Metodo di estrazione: Analisi componenti principali.

Fig. 2.1 Analisi delle componenti principali

principali che presentino un autovalore superiore ad 1 (K1).

Successivamente è stata eseguita una rotazione Varimax (Fig.1.2), che è generalmente la più usata tra i metodi di analisi fattoriale, e per la costruzione

dei fattori sono stati presi in considerazione gli item con saturazione superiore a .40.

	Componente		
	1	2	3
23. quanto sei d'accordo con: "leggere ai bambini sviluppa il linguaggio"	,651	,008	,145
23a. quanto sei d'accordo con: "leggere ai bambini sviluppa l'intelligenza"	,707	-,095	-,026
23b. quanto sei d'accordo con: "leggere ai bambini sviluppa la fantasia"	,695	,256	-,005
23c. quanto sei d'accordo con: "leggere ai bambini è un modo per conoscersi"	,640	,300	-,096
23d. quanto sei d'accordo con: "è importante leggere ai bam anche se ai genitori non piace"	,571	-,412	,380
23e. quanto sei d'accordo con: "leggere ai bambini è un piacere anche per i genitori"	,418	,587	-,134
leggere troppo ricodificata	,017	,131	,905
leggere non piace ricodificato	-,048	,761	,288

Fig.2.2 Matrice delle componenti ruotata

Dal momento che è necessario (Barbaranelli, 2003) che un fattore sia composto da almeno due variabili con saturazione superiore a .60, come si può osservare nella tabella, a partire dagli item della domanda 13 è stato possibile costruire solo un fattore

Infine, eseguita l'analisi di affidabilità (alfa di Cronbach), si è scelto di comporre il fattore 1 solo con cinque delle sei variabili perché in questo modo l'alfa di Cronbach presenta un valore più alto e accettabile (alfa = .659) anche se leggermente inferiore a quanto generalmente richiesto (.70).

Attraverso queste operazioni a partire dagli 8 item della domanda 13 si è ricavato un unico fattore che misura in maniera scalare l'opinione positiva nei

confronti della lettura ad alta voce e sarà presente nelle successive analisi con il nome di opinioni_positive.

Per quanto riguarda invece il vissuto emotivo dei padri durante la lettura si sono create due nuove variabili cumulando le risposte dei rispettivi item.

Da un lato, a partire dall'item 16 che chiede di definire su scala Likert a 5 intervalli il grado di benessere vissuto all'inizio, durante e al termine della lettura (5=benessere totale, 1=nessun benessere) si è ottenuta la variabile benessere_totale composta dalla somma dei punteggi di benessere provato nei tre momenti.

L'analisi di affidabilità mostra la legittimità dell'operazione (alfa di Cronbach =.846).

Dall'altro, a partire dall'item 17 che chiede di indicare su scala Likert a 5 intervalli la frequenza con la quale si vivono emozioni positive e negative durante la lettura (1=sempre, 5=mai), si sono suddivise e sommate separatamente le emozioni positive e negative.

L'analisi di affidabilità mostra risultati accettabili per quanto riguarda le emozioni negative (alfa = .718), mentre nel caso delle emozioni positive si è visto come l'alfa di Cronbach passi da .688 conservando tutte le 5 emozioni prese in esame (soddisfazione, curiosità, interesse, entusiasmo, orgoglio) a .758 eliminando l'orgoglio. Tenendo conto sia degli studi (Tracy & Prehn, 2012) che mostrano come non sia netta la percezione dell'orgoglio come emozione positiva, sia del principio statistico di economia, l'orgoglio è stato escluso dalla nuova variabile, che, come indica il nome stesso ("tot_em_pos_4") è costituita solo dalle prime quattro emozioni sopra indicate.

Infine, su tutte le nuove variabili scalari ad intervalli equivalenti, ottenute attraverso le operazioni precedentemente descritte, sono state verificate le condizioni di normalità, andando ad osservare se i valori di Asimmetria e Curtosi rientrano nei range previsti (>-1 , <1).

Tab.2.1 Valori di Asimmetria e Curtosi

	Asimmetria	Curtosi
benessere totale	0,218	0,152
emozioni positive	-0,042	0,585
emozioni negative	0,873	-0,929
opinioni positive	0,988	0,223

Il rispetto dei criteri di normalità (tab.2.1) consente di proseguire nell'ambito della statistica parametrica e svolgere oltre alla ricerca delle correlazioni anche l'analisi della varianza (Anova).

2.1.4 Le analisi svolte

La analisi statistiche compiute sono state guidate dall'intento di rispondere ad alcuni precisi quesiti, che contribuiscono a rispondere alle domande di ricerca:

1. chi sono i padri dell'indagine e quali sono le loro abitudini di lettura in famiglia?
2. é possibile rintracciare alcune caratteristiche che connotano l'esperienza e la figura dei padri lettori?
3. la lettura ad alta voce ai figli costituisce un'esperienza positiva e di benessere per il padre che legge?

Per rispondere alla prima domanda sono state eseguite analisi di frequenza che hanno fornito una descrizione dei partecipanti all'indagine e delle abitudini di lettura nelle loro famiglie. Si sono inoltre comparate le azioni dei padri e delle madri relativamente al tema in questione.

Per rispondere alla seconda e alla terza domanda si è eseguita dapprima l'analisi delle correlazioni e successivamente l'analisi della varianza.

L'analisi della correlazione permette di vedere se due variabili distinte presentano un andamento congiunto ovvero se hanno una relazione statisticamente significativa. La relazione tra due variabili può essere diretta quando all'aumentare, o al diminuire dell'una, aumenta o diminuisce anche l'altra, oppure inversa quando all'aumentare della prima la seconda diminuisce e viceversa. E' poi possibile misurare la forza di questa relazione attraverso coefficienti specifici, diversi a seconda della tipologia di variabili considerate.

In questo lavoro si sono esplorate diverse possibilità di correlazioni, andando a verificare di volta in volta le ipotesi formulate.

Innanzitutto, con l'intento di comprendere se vi sia una relazione statisticamente significativa tra le caratteristiche biografiche dei padri e il loro atteggiamento verso la lettura, si sono ricercate possibili relazioni tra le variabili socio-demografiche e:

- le pratiche di lettura verso i figli e le figlie (intendiamo con pratiche non solo la lettura ma anche la frequenza nell'accompagnarli in biblioteca e libreria);

- la familiarità individuale con la lettura (ovvero quanti libri si leggono in un anno e quante volte qualcuno leggeva loro da piccoli);

- l'atteggiamento intellettuale ed emotivo verso la lettura.

Poi si è provato a verificare se l'abitudine di leggere costituisca un'azione isolata o si situi all'interno di un contesto più ampio di pratiche, paterne e familiari, connesse alla lettura; a tal fine si sono cercate correlazioni tra l'abitudine paterna di leggere ai figli e alle figlie e:

- la frequenza con cui i padri portano figli e figlie in biblioteca e libreria;

- la familiarità individuale con la lettura;

- le pratiche di lettura ai bambini messe in atto dalla madre, dai nonni e da altre figure.

Infine per osservare se la lettura ad alta voce ai figli costituisca un'esperienza positiva e di benessere anche per il padre che legge, si sono analizzate le correlazioni tra l'abitudine di leggere ai figli e alle figlie e l'atteggiamento intellettuale ed emotivo verso la lettura.

L'analisi delle correlazioni non fornisce indicazioni di causa-effetto, ma evidenzia se vi sono legami statisticamente significativi tra le variabili considerate, quale punto di partenza per successive riflessioni o operazioni statistiche.

L'analisi della varianza consente invece di confrontare le medie di due o più gruppi rispetto ad un'unica variabile e di verificare se la differenza tra le medie sia statisticamente significativa: con questa espressione si intende che, dati due o più gruppi creati sulla base di una variabile indipendente, le differenze tra le medie della variabile dipendente esaminata non possono essere attribuite al caso. Se emerge un risultato positivo, è possibile poi proseguire con ulteriori analisi oppure, come in questo studio, soffermarsi a riflettere sulle differenze emerse per evidenziarne i possibili significati.

L'analisi della varianza si esegue solo in ambiente parametrico, pertanto prima di procedere si è dovuto verificare la presenza di alcuni assunti preliminari: la numerosità del campione (garantita perché il minimo richiesto è di 50 unità mentre la nostra base dati è composta da 272 rispondenti), la distribuzione normale dei dati delle variabili dipendenti (verificata attraverso l'analisi di Asimmetria e Curtosi, i cui valori sono descritti nella tabella del paragrafo precedente), l'omogeneità delle varianze nei vari gruppi, attraverso il test di Levene che verrà riportato con le tabelle di ciascuna Anova.

In questa ricerca, l'analisi della varianza è stata utilizzata per approfondire alcune relazioni evidenziate dalle correlazioni e in particolare per individuare l'esistenza di fattori che contribuiscano al benessere dei padri o in generale all'atteggiamento verso la lettura.

A questi fini, si sono creati gruppi di padri sulla base di alcune caratteristiche socio-demografiche (il titolo di studio, i tempi di lavoro, il numero dei figli e delle figlie), della frequenza di lettura ai figli e del vissuto verso il leggere a voce alta (piacere, indifferenza o fastidio). Si sono poi confrontate le medie di questi gruppi relativamente al benessere, alle emozioni positive e negative, alle opinioni positive verso la lettura.

I risultati emersi dalle analisi quantitative sono stati interpretati sia attraverso le parole dei padri intervistati sia attraverso i saperi della ricerca teorica.

2.2 la ricerca qualitativa

La ricerca qualitativa si è avvalsa di interviste semi-strutturate per ascoltare dalla voce dei padri la narrazione dell'esperienza di lettura ad alta voce con l'obiettivo di approfondire le dimensioni affettive, formative e simboliche che i padri vivono in tale pratica, ciascuno nella propria singolarità (Mantovani, 1995).

2.2.1 Le interviste: obiettivi e modalità

Si è scelto di utilizzare lo strumento dell'intervista nella forma semi-strutturata per favorire la singolarità della narrazione individuale e, al tempo stesso, disporre di racconti paralleli su temi comuni. Infatti, questo tipo di intervista prevede che vi siano dei punti specifici che la ricercatrice debba affrontare con tutti gli intervistati, rispettando però le modalità e i tempi di racconto di ciascuno (Kanizsa, 1998).

L'intento generale era di raccogliere storie e vissuti, rappresentazioni, fantasie, emozioni e sentimenti, nonché le dimensioni strategiche in atto, con particolare attenzione a mettere a fuoco le seguenti tematiche:

- le abitudini di lettura: accanto ai dati del questionario che descrivono le abitudini di lettura in termini di frequenza, si è scelto di raccogliere le descrizioni del modo o meglio degli svariati modi in cui avviene la pratica di lettura nelle famiglie. In quest'ambito si è deciso inoltre di soffermarsi sulle

modalità con cui ha avuto inizio l'esperienza sia ritenendo che l'inizio mostri in nuce significati e strategie educative che danno forma alla pratica, sia che il racconto dell'inizio fornisca il tema (Mantovani,1995, p.212) e le "metafore organizzatrici" che conferiscono senso al vissuto (Bruner, 1995);

- il benessere (o malessere) dei padri che leggono: così come nel questionario anche nelle interviste viene affrontato il tema del benessere e delle emozioni dei padri lettori con l'intento di avere a disposizione i racconti e le interpretazioni dei vissuti. In questo modo i dati qualitativi e quantitativi potranno essere poi integrati in fasi di analisi, in quanto offriranno prospettive complementari su un identico aspetto;

- la formazione: se la pratica di lettura ad alta voce costituisca un'esperienza formativa anche per i padri è una delle domande cardine di questa ricerca e la sua risposta è interamente affidata allo strumento dell'intervista. Si è infatti ritenuto che il tema in questione potesse essere meglio affrontato da uno strumento qualitativo che non definisse a priori le possibilità di risposta e lasciasse invece ampia libertà ai padri di riflettere ed argomentare su questo punto. L'intervista prevedeva dunque domande dirette a raccogliere la consapevolezza adulta rispetto alla formazione, ovvero quegli elementi che i padri ritengono formativi per sé in maniera esplicita;

- il rapporto con la letteratura dell'infanzia: partendo dai capisaldi del pensiero narrativo che sostiene l'importanza di frequentare narrazioni per apprendere a narrare sé e il mondo, è sembrato interessante comprendere cosa avvenga nel momento in cui da adulti si frequentano narrazioni che non si sceglierebbe per sé e che sono state scritte esplicitamente per un diverso pubblico. Anche questo tema viene trattato esclusivamente nella ricerca qualitativa.

- il legame tra paternità e lettura: l'intento è di esplorare la percezione che i padri hanno di questa esperienza in rapporto al loro ruolo di padri. Il tema viene proposto sia in forma esplicita che in modo proiettivo attraverso la richiesta di consigli per altri padri.

Per affrontare queste tematiche, si è elaborata la seguente griglia di argomenti da trattare nell'intervista:

- l'inizio dell'esperienza e le abitudini attuali;
- motivazioni, piaceri e difficoltà;
- opinioni sui libri per bambini;

- lettura e relazione con i figli;
- lettura e formazione;
- lettura e paternità:
- consigli ad altri padri;

Secondo le modalità dell'intervista semistrutturata (Kanizsa, 1998, p.54), su questi temi non vi erano domande fisse ma sono stati introdotti in modo vario e senza un ordine fisso, privilegiando invece il rispetto della narrazione di ciascun padre.

Ogni intervista è cominciata con una spiegazione del disegno generale di ricerca e con la richiesta di partire descrivendo la propria esperienza dall'inizio; nel proseguire del racconto molti di questi temi sono stati autonomamente affrontati dai padri, altri sono stati introdotti, anche in forma di domanda diretta, dall'intervistatrice.

2.2.2 I padri intervistati: criteri di scelta, luoghi e tempi dell'incontro

Si sono intervistati dieci padri e i criteri per la scelta dei partecipanti sono stati diversi: il primo elemento discriminante che ha reso il gruppo omogeneo, è stato di avere un'esperienza in atto di padre lettore rivolta ad almeno un figlio o una figlia di età compresa tra i tre e i sei anni; questo implica che non si è lavorato sul ricordo di esperienze passate ma sulla narrazione di ciò che avviene nel presente. A partire da questo dato di omogeneità si è poi deciso di privilegiare l'eterogeneità, pertanto si è posta attenzione a contattare padri differenti tra loro per età, titolo di studio e tipo di lavoro. Si è inoltre curato che differissero anche per numero, età e genere dei figli e delle figlie, con particolare riguardo affinché risultassero di età diverse i figli e le figlie tra i tre e i sei anni così da garantire eterogeneità nei padri anche rispetto alle esperienze di lettura vissute attualmente, dal momento che vi sono differenze strutturali tra il leggere ad un bambino/a di tre anni o ad uno/a di sei (Valentino Merletti, 2001).

L'ultimo criterio utilizzato è stata la relazione personale con l'intervistatrice: tre dei padri intervistati rientravano nella sfera delle conoscenze personali e sono stati scelti perché presentavano situazioni lavorative insolite (attore-scrittore, un padre in congedo per ricoprire a tempo pieno l'incarico di assessore ai servizi sociali, un padre che ha scelto di lavorare part-time e che da tempo compie letture pubbliche per bambini e adulti), gli altri sette sono stati incontrati per la prima volta per l'intervista. Tra questi si sono contattati anche due padri blogger:

da alcuni anni, accanto alla vasta produzione di blog curati da mamme, stanno iniziando a comparire in rete blog di padri. Inferiori per numero, alcuni sono molto letti soprattutto dai neo padri (e spesso anche dalle neo-madri) e sono diventati una voce di riferimento anche attraverso canali diversi dal web. Si è scelto di contattarne alcuni, che avessero le caratteristiche richieste dal progetto, incuriositi soprattutto dal legame letterario e narrativo che costoro hanno istituito con l'esperienza della paternità.

Nessuno si è auto candidato, ma tutti hanno accettato immediatamente la proposta. Tra questi sei sono stati contattati direttamente dalla ricercatrice, mentre quattro sono stati raggiunti attraverso la mediazione delle mogli che, venute a conoscenza della ricerca tramite il questionario, hanno proposto ai mariti di prendervi parte. Tutti i padri intervistati avevano precedentemente compilato il questionario.

I luoghi in cui si sono svolte le interviste sono stati sempre decisi dai padri: in sei casi l'incontro ha avuto luogo nella casa dell'intervistato, in due occasioni si è privilegiato un luogo pubblico discreto e silenzioso, mentre le interviste ai due padri blogger sono avvenute tramite skype per motivi di distanza.

Le interviste sono state svolte parallelamente alla prima fase di distribuzione dei questionari, ovvero da aprile ad agosto 2013.

Tutte le interviste sono state condotte e poi trascritte dalla ricercatrice, le regole di codifica degli elementi non verbali utilizzate fanno riferimento alle norme convenzionali (Amaturo, 2012; Gianturco, 2004).

2.2.3 Il Quadrante come strumento di analisi

A partire dalla prospettiva teorica adottata, la pratica di lettura ad alta voce tra padre e figlio viene considerata un dispositivo pedagogico e conseguentemente si è deciso di analizzare i testi delle dieci interviste realizzate facendo riferimento alla Clinica come metodo di ricerca (Massa, 1992).

Precisiamo che non è stato svolto un lavoro clinico ma si è elaborata una procedura di analisi a partire da strumenti e linee portanti della Clinica.

Secondo quanto Foucault dice ne *La volontà di sapere (1988)*, elementi fondamentali del metodo clinico sono la presenza di due interlocutori, uno curioso e uno disponibile a parlare, la codificazione clinica del discorso attraverso la categorizzazione, la postulazione di una causalità generale e di una latenza

diffusa (Barone, Orsenigo & Palmieri, 2002). Pertanto, raccolto il materiale testuale, si è proceduto all'operazione di categorizzazione.

Come strumento di lavoro per l'analisi ci si è avvalsi del Quadrante messo a punto dal gruppo di allievi di Massa, soci fondatori del Centro Studi Riccardo Massa e utilizzato nell'analisi dei testi individuali e di gruppo prodotti in contesti di formazione o supervisione (Marcialis, in press).

Il Quadrante, a partire dalla sua peculiare forma grafica (fig.2.3), consente di rendere espliciti gli elementi del dispositivo ovvero il contesto materiale, i significati attribuiti all'esperienza, le strategie pedagogiche messe in atto e gli affetti vissuti. Ciascuno di questi elementi è descritto nel suo contenuto manifesto e latente: per manifesto si intende ciò che viene dichiarato in maniera evidente dalle parole del testo, che viene letto, riletto e suddiviso per aree tematiche. Per quanto riguarda invece il contenuto latente, ci si è riferiti alla lezione di Franza (1992) che, richiamando il termine latino *later*, definisce la latenza come i mattoni che, pur non visibili, costituiscono tuttavia la struttura dell'evento, dal momento che ogni accadere pedagogico non si esaurisce in ciò che è evidente ma rimanda ad una dimensione inconscia e non dichiarata. Per individuare il latente, al ricercatore è chiesto di sporgersi al di là del dichiarato e interpretare il testo; come un *lector in fabula*, (Eco, 2002) partecipa attivamente al processo di comprensione, inseguendo spie e tracce secondo il modello indiziario (Ginsburg, 1986), attraverso le proprie conoscenze e le proprie sensibilità.

Dal momento che il Quadrante è stato finora poco usato in un contesto di analisi di interviste, non è ampia la letteratura scientifica a cui fare riferimento (Cappa 2014, Marcialis, in press) pertanto si è proceduto a definire le modalità di lavoro, confrontandosi con la sapienza esperienziale di chi da tempo se ne serve.

Si è utilizzata la versione del Quadrante in formato Excel messa a punto e sperimentata da Giorgio Prada nel 2006 "*come primo tentativo di approcciare con sistematicità il lavoro di interpretazione clinica dei materiali prodotti nel corso di una deissi interna relativa ad un compito di ricerca definito*" (Prada, nota al Quadrante, 2006).

L'assunto di fondo è la considerazione del testo dell'intervista come una deissi interna, ovvero una narrazione personale che abbia per oggetto la propria esperienza.



Fig. 2.3 Il Quadrante

Ogni foglio di lavoro di excel corrisponde ad una intervista, mentre al termine è stato predisposto un foglio di sintesi che consente il raccordo e la visione di insieme delle singole analisi.

In ogni singolo foglio si trova il Quadrante, una costruzione geometrica che riporta in forma grafica la struttura dell'analisi svolta.

Al centro troviamo un primo nucleo di quattro quadrati, in ciascuno dei quali verrà iscritta una specifica categoria di elementi, identificata nel testo: il Contesto, i Significati, gli Affetti, le Strategie quali dimensioni costitutive di ogni evento educativo ovvero la materialità dell'esperienza, l'ideologia, le valenze relazionali ed emotive, le scelte strategiche .

Nel Contesto confluiscono i tempi (ossia l'inizio e la fine dell'esperienza, i riti e i rituali...), gli spazi (l'ambiente, gli arredi...), gli attori con i loro ruoli; nei Significati si riportano le visioni del mondo, le rappresentazioni, i giudizi e i pregiudizi; negli Affetti si collocano le dinamiche relazionali, i vissuti emotivi i desideri e le fantasie ed infine nelle Strategie vengono posizionate le scelte e gli strumenti educativi consapevolmente progettati ed agiti.

Relativamente ai contenuti delle nostre interviste, i temi dei quattro quadrati sono dunque stati definiti come appare nella figura 2.4:

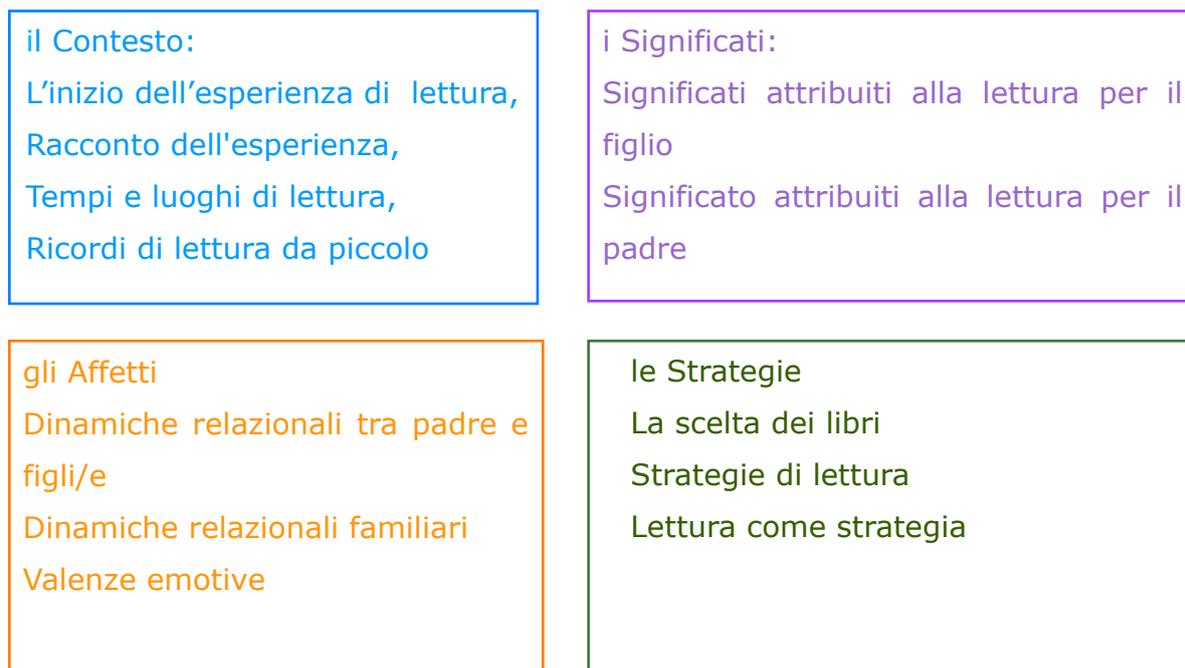


Fig.2.4 I temi del Quadrante

Appoggiandoci allo strumento, a partire dai molti livelli del dispositivo complesso (Massa, 1986), si è scelto di concentrarsi sul dispositivo ideologico e inconscio, sul dispositivo progettuale, metodologico e pragmatico che costituiscono la dimensione pedagogica "in senso stretto" (Massa, 1986, p.20), nonché sul dispositivo strutturale che concerne la materialità ineludibile di ogni esperienza educativa.

All'interno dei singoli quadranti si procede poi per categorizzazioni successive, dalle parole del testo all'individuazione di etichette di sintesi, in maniera analoga alle procedure della Grounded Theory (Glaser & Strauss, 2009).

Accanto ad ognuno vi è poi un quadrato più piccolo, della stessa tonalità di colore, nel quale vengono annotate le "latenze", seguendo le indicazioni sopra specificate, qui è evidente la maggior compromissione del ricercatore in quanto interprete.

Le parti in grigio prevedono una sintesi finale e la definizione di un titolo per la narrazione. Tale operazione è definita "categorizzazione" in quanto, nella procedura clinica, al ricercatore viene richiesto di raccogliere e fissare gli elementi cardine emergenti che possano connotare la specificità pedagogica di quell'episodio; in questo passaggio emerge l'unicità irriducibile di ciascuna storia.

In termini di successione, la prima fase del lavoro consiste nell'analizzare i testi delle interviste, riportando nei quadrati centrali gli elementi pertinenti, a partire dalle parole originarie. Successivamente si esplora ogni quadrato interrogandosi sulle latenze a cui rimanda. Infine si procede a compilare le parti grigie che costituiscono una sintesi dei temi emersi. Gli automatismi di excel consentono poi la compilazione automatica dei fogli di sintesi finali che permettono di confrontare fra loro le interviste.

Nella comparazione finale, la lettura è avvenuta a due livelli: da un lato si sono osservati i dispositivi in atto, così da notare differenze ed analogie nel modo con cui i padri approntano il momento della lettura, le strategie agite, le opinioni e i vissuti emotivi; dall'altro ci si è soffermati sui temi che ricorrono per individuare, a partire dall'individualità specifica di ciascun testo, la presenza, o l'assenza, di nodi tematici comuni, in relazione ai temi proposti nella traccia dell'intervista e soprattutto alle domande di ricerca.

In questo percorso la mancanza di un sapere codificato intorno a questo strumento relativamente all'analisi di trascrizioni di interviste ha creato momenti di difficoltà che hanno richiesto continue soste e riflessioni durante il percorso (Mortari, 2011) per comprendere come servirsi del Quadrante e ridefinire con cura le procedure fino a trovare una modalità adatta a questo lavoro.

2.3 La ricerca documentale: gli albi illustrati

L'ultima azione di ricerca prevede di esplorare gli albi illustrati con l'intento di cercare la presenza, o l'assenza, della figura del padre lettore nelle storie e nelle immagini, per riflettere sulla sua rappresentazione, in relazione anche ai dati emersi dalle due azioni di ricerca precedentemente descritte.

I fondamenti metodologici di quest'azione sono da rintracciare in quanto esposto nel capitolo precedente sulla considerazione dell'albo illustrato come "*a social, cultural, historical document*" (Bader, 1976, p.1)

Riferendoci alla lezione di Anna Ascenzi (2013), riteniamo che la letteratura dell'infanzia possa essere considerata fonte documentale per riflettere sui processi culturali, pertanto la nostra indagine si situa in una corrente di ricerche italiane (Mattioni, 2011; Assirelli, 2011; Loparco, 2011) e straniere (Buckner & Caster, 2011; Engel, 1982) che, a partire dalla letteratura e spesso proprio dagli albi, provano ad indagare una specifica realtà, citiamo in particolare, per

analogia tematica, alcuni studi che hanno utilizzato libri e picturebooks per esplorare la rappresentazione della figura maschile e paterna, anche con riferimento all'etnia di provenienza (Herb, 1998; Heller & Heller 1998; Heller, Cunningham & Heller, 2003; Flannery Quinn, 2006; Armengol Carrera, J. M. 2008).

Crediamo inoltre che, proprio perché attraverso la narrazione l'uomo attribuisce significato a sé e al mondo (Bruner, 2006), sia possibile leggere le narrative per rintracciare nelle storie e nelle immagini percorsi di significati, riconoscendo così alla letteratura quella funzione conoscitiva, che, con decisione, rivendica Sciascia ne *La strega e il capitano* quando scrive: *"poichè nulla di sé e del mondo sa la generalità degli uomini, se la letteratura non glielo apprende."* (Sciascia, 1999, p.17)

2.3.1 Gli albi: criteri di scelta

Nella vastità dei testi destinati ai bambini pubblicati in Italia, è stato necessario definire dei criteri per delimitare l'ambito di indagine: innanzitutto si è scelto di analizzare solo testi rivolti alla fascia d'età compresa tra i tre e i sei anni, in quanto è l'età di riferimento per la scelta dei padri lettori; all'interno di questa prima selezione si è deciso poi di limitarsi ai libri descritti come albi illustrati dagli editori; infine, si è stabilito di soffermarsi solo su alcune case editrici, privilegiando consapevolmente la qualità delle pubblicazioni piuttosto che la loro diffusione commerciale. Desiderando approfondire la dimensione simbolica, è sembrato importante rivolgerci ad editori ed autori che deliberatamente utilizzano l'albo illustrato come narrazione del mondo, che padroneggiano il linguaggio dell'arte sperimentandone le possibilità e allontanandosi da logiche e mode commerciali.

A partire da questa presa di posizione si è deciso di esaminare gli albi pubblicati in Italia dalle case editrici Babalibri, la Margherita, Topipittori e Arka (limitatamente alla collana "Le Perle") dal 1999 al 2013.

La scelta²⁰ di queste specifiche case editrici è legata al riconoscimento della qualità dei loro albi da parte di esperti italiani di letteratura per l'infanzia (Beseghi, 2011; Campagnaro, 2011; Hamelin, 2012). Il 1999, come data di inizio della periodo da esplorare, rappresenta invece una data simbolica, in

20 La scelta è stata compiuta con la consulenza della prof.ssa Caputo che insegna Letteratura Italiana presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione dell'Università di Milano Bicocca.

quanto corrisponde alla fondazione di Babalibri, piccola casa editrice milanese fondata da Francesca Archinto che, raccogliendo l'eredità della madre, Rosellina Archinto, e delle Emme Edizioni, decide di specializzarsi nella pubblicazione di albi illustrati di qualità; un passaggio significativo nella promozione e nella diffusione anche in Italia dei Picture Books (Terrusi, 2012).

Potrebbe essere altrettanto interessante, in prospettiva futura, valutare la rappresentazione della lettura in famiglia in un panorama più ampio di libri per bambini, che comprenda testi inseriti in differenti logiche di produzione e in altri circuiti commerciali.

2.3.2 Le modalità di indagine

Sugli albi illustrati sono state compiute due indagini, una quantitativa e una qualitativa.

L'analisi quantitativa aveva come obiettivo l'individuazione di adulti che leggono o raccontano storie a bambini e bambine per valutare la presenza dei padri lettori nelle pagine. A tal fine è stata costruita una matrice in Spss nella quale per ogni albo, oltre a titolo, autore, illustratore ed anno di pubblicazione, veniva annotata la presenza di una figura genitoriale (padre e/o madre) e di eventuali altre figure familiari (nonni...), di queste si è specificato se leggevano per sé, se leggevano a bambini e bambine, se raccontavano storie.

Al termine si è proceduto a calcolare la frequenza di lettura di ciascuna figura in relazione alla loro presenza nelle pagine.

I risultati emersi da questa sessione di lavoro sono poi stati interpretati interpellando, come testimone privilegiato, Bruno Tognolini, poeta e scrittore per l'infanzia, vincitore del premio Andersen nel 2007 e a sua volta padre lettore, esperienza che ha raccontato nel libro *Leggimi forte* (2006).

L'analisi qualitativa intendeva invece osservare come erano ritratti i padri lettori per riflettere sulla loro rappresentazione e cogliere analogie e differenze tra l'esperienza raffigurata e quella narrata dai padri.

Per consultare gli albi ci si è avvalsi del sistema bibliotecario del Vimercatese e, parzialmente, di quello della provincia di Bergamo, pertanto qualora di un testo fossero state realizzate più edizioni, abbiamo consultato quella presente nei cataloghi di uno dei sistemi.

2.4 Una digressione teorica: i padri ebrei che leggono l'Haggadah di Pesach. Motivi e modalità

In questa ricerca centrata sull'esperienza dei padri che leggono ad alta voce a figli e figlie, si è inoltre scelto di inserire una digressione²¹ su una particolare e specifica esperienza di lettura paterna quale la lettura dell'Haggadah di Pesach (Racconto della Pasqua) durante il Seder, la rituale cena che apre i festeggiamenti della Pasqua ebraica.

Vari i sono i motivi alla base di questa decisione:

Innanzitutto parlando di lettura ad alta voce da padri a figli e figlie è sembrato interessante approfondire questa specifica pratica che si ripete da secoli, puntuale ogni anno, in differenti contesti sociali e geografici, sostanzialmente invariata almeno dal X sec d.C., conservando sia la dimensione dell'intimità familiare sia l'aspetto istituzionale e collettivo (Lowenenthal, 2009).

L'altro motivo è di ordine metodologico, guidati dalle riflessioni del filosofo Giorgio Agamben che in *Signatura Rerum* (2008) scrive che per indagare l'umano non si possa utilizzare né l'induzione né la deduzione ma occorra invece muoversi da particolare a particolare. Il nostro intento è l'approfondimento di questa esperienza particolare perché crediamo che proprio la sua singolarità di *exemplum* possa consentirci di scorgere alcune caratteristiche peculiari che connotano la lettura ad alta voce da padre a figli e figlie.

Pertanto abbiamo studiato la pratica della lettura dell'Haggadah di Pesach, collocandola all'interno del legame tra la cultura ebraica e il testo scritto (Yerushalmi, 2011; Oz & Oz-Salzemberg) e analizzandone le caratteristiche specifiche.

In particolare ci si è soffermati sugli aspetti simbolici e pedagogici insiti nell'esperienza di lettura dell'Haggadah, con particolare attenzione per la funzione del libro come *medium* nel dialogo tra padre e figli e per il ruolo del padre.

A partire da questi aspetti, in conclusione, si è aperta una riflessione per comprendere se e come si possano accostare le due esperienze e se da tale confronto possano emergere elementi che connotino in profondità la pratica di lettura da padre a figli, elementi insiti nell'atto dell'aprire e leggere un libro a figli e figlie più che nelle caratteristiche del contesto.

21 Questa parte è stata condotta con la consulenza della professoressa Claudia Rosenzweig che insegna letteratura yiddish all'Università di Bar Ilan a Ramat Gan (Israele)

Capitolo 3

I campioni della ricerca

3.1 I padri del questionario

Per la ricerca quantitativa si è utilizzato un campione di convenienza.

Complessivamente sono stati raccolti 447 questionari, di cui 192 compilati in formato cartaceo (43%) e 255 on line (57%).

Tra i compilatori 272 sono padri (60,9%), 172 madri (38,4 %), 3 sono altre figure (0,7%).

Dal momento che l'oggetto di indagine è l'esperienza dei padri lettori, per questa ricerca si sono utilizzati esclusivamente i dati emersi dall'analisi dei 272 questionari compilati direttamente dai padri. Pertanto, se non diversamente specificato, nel proseguo del lavoro si farà sempre riferimento a questo corpus di dati. Tra i 272 questionari paterni, 123 sono stati compilati on line (45, 2%) e 149 in formato cartaceo (54,8%).

I padri che hanno partecipato alla survey sono prevalentemente nati in Italia (nazione di nascita: Italia 96,7%, altri stati 3,3%) ed hanno un'età compresa tra i 26 e i 58 anni (Media 41,04; Ds 4,65).

Presentano un grado medio-alto di livello di istruzione, infatti per quanto riguarda il titolo di studio solo il 10,3% ha la licenza di scuola elementare o media, mentre il 46,7% ha un diploma e il 43% ha conseguito la laurea o titoli equivalenti e superiori (master o dottorato di ricerca).

La maggioranza dei padri lavora come dipendente (69,6%) e tra questi il 67% ha un impiego a tempo pieno mentre solo il 2,6% ha un contratto part time. I lavoratori autonomi e i liberi professionisti costituiscono un gruppo ridotto (27,4%), il 3 % è privo di occupazione.

Per quanto riguarda la situazione familiare, la quasi totalità dei padri è coniugato o convivente (97,8%) mentre solo il 2,2 % è separato o divorziato.

Per quanto riguarda il numero dei figli il 32,7% delle famiglie che hanno partecipato ha un solo figlio o figlia, il 48,9% ne ha due, il 16,2% ne ha 3, il 2,2% ne ha 4 o più. I dati sul numero di figli rientra nella media della popolazione italiana (Istat, Infanzia e vita quotidiana, 2011).

Tab. 3.1 Caratteristiche socio demografiche dei padri che hanno partecipato all'indagine e delle loro mogli o compagne

		PADRI		MADRI	
Età		41,3 m	(4,65 ds)	38,6 m	(4,00 ds)
Nazione di nascita	Italia	96,7		94,8	
	Altra nazione	3,3		5,2	
Titolo di studio	licenza di scuola elementare e media	10,3		8,2	
	diploma	46,7		44	
	laurea e post laurea	43		47,8	
Lavoro	dipendente tempo pieno	67,8		49,2	
	dipendente part time	2,6		16,5	
	libero professionista, lavoratore autonomo	26,7		16,5	
	non occupato	3		17,7	
Stato civile	coniugato, convivente	97,8			
	separato, divorziato	2,2			
Numero figli/e	uno	32,7			
	due	48,9			
	tre o più	18,4			

Per una miglior conoscenza delle famiglie partecipanti, forniamo anche i dati sulle mogli e compagne che sono anch'esse prevalentemente italiane, (94,8%) anche se tra le donne è leggermente più alta la percentuale di chi è nato

all'estero (5,2%). Le donne presentano livelli di istruzione lievemente più alti dei mariti e compagni (licenza elementare e media 8,2%, diploma 44%, laurea 47,8%) ma un tasso di occupazione più basso (il 65,8% lavora come dipendente e tra queste il 49,2/% ha un impiego a tempo pieno mentre il 16,5% ha un contratto part time. Le lavoratrici autonome sono il 16,5% mentre il 17,7 % è privo di occupazione.)

3.2 I padri intervistati

Tra i 272 padri che hanno risposto al questionario, sono presenti anche i dieci papà che hanno partecipato alle interviste e rientrano dunque nel quadro generale sopra presentato.

Ne diamo comunque una specifica descrizione per delinearne le caratteristiche.

Come già indicato nel capitolo sulle interviste, il criterio primario per la scelta degli intervistati è stato il garantire la maggior eterogeneità possibile dei partecipanti, accomunati dall'abitudine di leggere a figli e figlie.

L'età di questi dieci padri oscilla tra i 30 e i 51 anni e per quanto concerne il titolo di studio tre sono diplomati e sette laureati.

Professionalmente svolgono lavori differenti in svariati ambiti, abbiamo un chimico, un educatore professionale, un attore, un ingegnere, un infermiere, un consulente informatico, un impiegato, una guardia ecologica, un assicuratore, vi è infine un padre in congedo per ricoprire a tempo pieno la carica di assessore alle attività educative, cultura e partecipazione.

Rispetto ai tempi di lavoro, un solo padre è libero professionista mentre gli altri sono dipendenti a tempo indeterminato, tra questi uno lavora part-time (25-30 ore settimanali) ed uno su turni, uno, come già dichiarato, usufruisce di un'aspettativa.

Relativamente al tempo libero e agli interessi personali segnaliamo che due padri si occupano di lettura ad alta voce all'interno della propria sfera professionale, due invece l'hanno resa un'attività saltuaria extralavorativa; due padri fanno volontariato in ambito sociale e due curano un proprio blog sulla paternità. La maggioranza dei padri vive in Lombardia, sette in provincia di Milano e uno a Lodi, uno abita a Torino e uno a Napoli.

A proposito delle loro famiglie, tre hanno un solo figlio/a (due hanno una figlia e uno un figlio), quattro hanno due figli/e (due hanno solo figli, due hanno

un figlio e una figlia) tre hanno tre figli/e (uno ha tre figlie, uno tre figli e uno due figli e una figlia); l'età di figli e figlie varia complessivamente da sette mesi ad undici anni, i figli compresi tra tre e sei anni, (età richiesta dalla ricerca) sono tredici e in questi vi sono tre bambini/e di tre anni, quattro bambini/e di quattro anni, quattro bambini/e di cinque e due bambini/e di sei. Le differenze rispetto ai figli garantiscono indirettamente varietà tra le esperienze di lettura dei padri poiché nella lettura condivisa le caratteristiche dell'ascoltatore possono modificare le modalità dell'evento (Valentino Merletti, 2012)

Presentandoli a posteriori, ovvero dopo l'ascolto e l'analisi delle narrazioni, possiamo aggiungere che ciascuno di loro, inconsapevolmente e spontaneamente, ha sottolineato nella sua narrazione in particolare uno degli aspetti della lettura ad alta voce, come una personale prospettiva da cui osservare e, forse, vivere l'esperienza.

3.3 Gli albi illustrati

Per quanto riguarda la ricerca documentale, complessivamente sono stati esaminati 503 albi illustrati, così ripartiti tra le quattro case editrici: 62 nella collana Le Perle delle edizioni Arka, 225 presenti nel catalogo di Babalibri, 136 delle edizioni La Margherita, 80 pubblicati da Topipittori.

Tutti i testi sono in lingua italiana, di questi 135 sono stati scritti da autori italiani, 368 sono stati invece tradotti da altre lingue.

Parte III

I Risultati

Premessa

Nella terza parte presentiamo i risultati di questo lavoro.

Sulla base del triangulation design come impianto di lavoro (Creswell & Clark, 2007), i risultati delle diverse linee di ricerca e analisi sono stati confrontati e intrecciati per individuare risposte alle originarie domande di ricerca. Pertanto gli esiti finali saranno ora presentati a partire dalle osservazioni sintetiche a cui si è giunti, integrando le differenti tipologie di dati a disposizione; i risultati quantitativi e qualitativi non verranno dunque descritti in maniera separata e lineare ma saranno utilizzati per argomentare le conclusioni espresse.

Le storie e soprattutto le immagini degli albi illustrati, esito della ricerca documentale, si affiancheranno a numeri e parole ad offrire un'ulteriore prospettiva sul tema; si è scelto di non commentare le figure sia perché non sono state eseguite analisi specifiche su ciascuna tavola, sia per lasciare intatto il loro potenziale simbolico e suggestivo.

Presenteremo i risultati seguendo l'ordine delle domande di ricerca.

Dapprima si delinearà il profilo dei padri lettori, descrivendone le caratteristiche e le abitudini, e riflettendo sui dati raccolti anche alla luce delle recenti indagini nazionali e internazionali sulla lettura e la sua promozione.

Nella restituzione dei risultati con l'espressione "padri lettori" si intenderà riferirsi ai padri che leggono almeno con frequenza settimanale, dal momento che l'obiettivo del lavoro è di esplorare l'esperienza di chi ha familiarità con questa pratica.

Si mostrerà poi come per i padri coinvolti la lettura ad alta voce costituisca un'esperienza di benessere e di formazione personale, analogamente a quanto numerosi studi (Evans, Shaw & Bell, 2000; Leseman & Jong, 1998, Cardarello & Chiantera, 1989) dimostrano per bambini e bambine.

Infine verrà analizzato il legame simbolico tra paternità e lettura, dapprima attraverso i temi delle interviste e successivamente attraverso gli esiti della ricerca negli albi illustrati, commentati attraverso il colloquio con Bruno Tognolini, poeta per l'infanzia, come testimone qualificato. Questo tema sarà ulteriormente approfondito attraverso la digressione teorica sull'esperienza millenaria dei padri ebrei che leggono a figli e figlie l'Haggadah di Pesach durante la cena rituale della prima sera di Pasqua.

Capitolo 1

Leggere in famiglia: il ruolo dei padri

A partire dall'analisi degli item del questionario, confrontati poi coi risultati delle interviste, abbiamo innanzitutto cercato di descrivere le abitudini di lettura ad alta voce in famiglia, per avere un quadro complessivo nel quale inserire l'agito paterno e per individuare il ruolo dei padri in questo contesto.

1.1 Le abitudini di lettura in famiglia

Iniziando dal momento dedicato alla lettura, innanzitutto si nota quanto già dichiarato precedentemente ovvero che le famiglie che hanno partecipato all'indagine sono interessate al tema nel senso che sono effettivamente coinvolte in questa pratica, infatti solo nel 2% dei casi affermano di non leggere mai.

Definito tale aspetto, attraverso il grafico possiamo osservare come il 50% delle famiglie interpellate abbia dichiarato di avere un tempo specifico dedicato a questa pratica, identificando la lettura come rituale che precede il sonno.

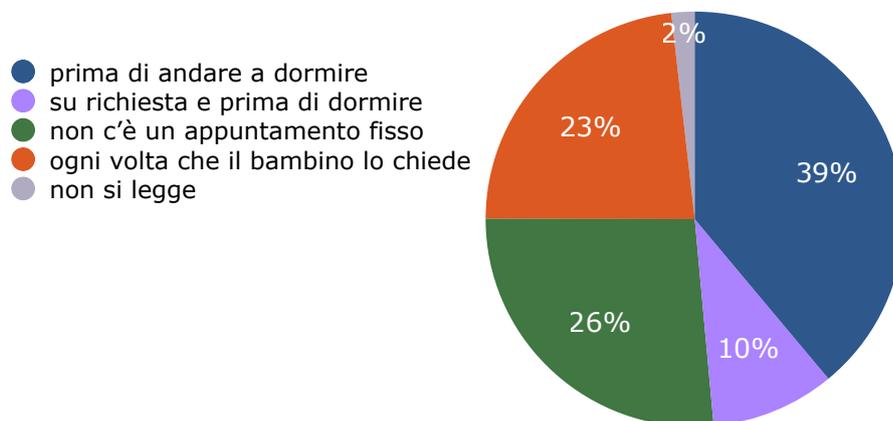


Fig. 1.1 Momento di lettura in famiglia

Questo dato è confermato dalle interviste:

Tutte le sere c'è una lettura di fiabe o comunque storie, classiche, meno classiche. Renato²²

²² I nomi dei padri che individuano i dieci autori delle interviste sono fittizi per rispetto dell'anonimato.

Allora alla sera alle 9 si spegne la televisione, [...] e io e Federico andiamo in camera a leggere. Fabio
 e dagli albi illustrati che mostrano generalmente immagini di lettura serale:



Fig.1.2 Crowther, *Grat grat cirp splash!* 2011

Il restante 50 % si divide in due gruppi: il primo non indica un appuntamento fisso e questo può essere spiegato sia pensando ad una bassa frequenza di lettura, sia al contrario ad una pratica molto diffusa o anche, come suggerito da alcuni padri nelle interviste, ad un utilizzo della lettura "al bisogno", ovvero per riempire spazi vuoti, distrarre, tranquillizzare:

Leggiamo la domenica mattina, a volte quando stiamo giocando, dalla mattina alla sera, succede anche che, non so, il magazine di Sette del Corriere della Sera, la mattina, quando io gli do il latte seduto in cucina sulla sedia, lo sfogliamo... Carlo

Il libro ci salva in situazioni assurde, cioè ... stai aspettando di far qualcosa in giro per il mondo e il libro è sempre nella borsa, nel mio zaino, nella borsa di Mara. Luca

Il secondo gruppo invece dichiara che la pratica della lettura avviene su richiesta dei figli e delle figlie:

Succede anche che le mattine di domenica magari lui si metta tranquillo sul divano, mi chiami e mi dica " papà mi leggi questo" e io leggo. Carlo

Questo dato trova corrispondenza con i risultati mostrati nella fig 1.3 su chi propone di leggere in famiglia.

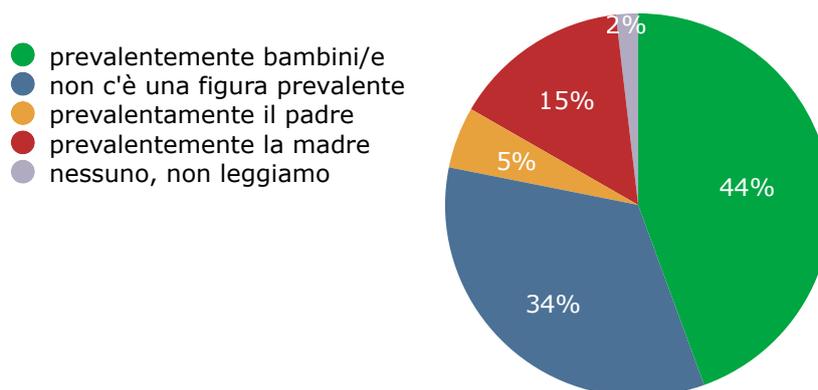


Fig.1.3 Chi propone di leggere in famiglia

I migliori promotori della lettura ad alta voce risultano essere proprio i bambini e le bambine, come confermano anche i padri intervistati che a volte legano l'origine della propria esperienza di padri lettori proprio alle richieste dei figli e delle figlie:

Probabilmente anche con la scuola, Sara ha iniziato a chiedermelo. Mirco

Questo dato sembra avvalorare la presenza di una circolarità positiva che si stabilisce laddove bambini e bambine sperimentano la lettura, in quanto l'interesse e il piacere provato li portano a ricercare attivamente quest'esperienza proponendola agli adulti di riferimento. Ciò sostiene l'importanza di attività di promozione alla lettura non legate al contesto familiare come le iniziative nei nidi o nelle scuole dell'infanzia.

Per quanto riguarda invece la scarsa rilevanza delle figure genitoriali nel proporre attivamente la lettura, riteniamo che questo dato sia coerente con il quadro generale che si va delineando e non sminuisca il ruolo degli adulti; infatti, dal momento che la lettura avviene per lo più o all'interno di un tempo rituale che si ripropone, di sera in sera o dietro richiesta dei bambini, rimane

poco spazio per la proposta genitoriale. Il gesto attivo degli adulti si colloca all'inizio del percorso laddove dà origine al rito serale, propone l'esperienza, o accoglie per la prima volta la domanda di lettura da parte di figli e figlie. E' il gesto che dichiara una disponibilità a leggere che rimane in potenza, pronto a tradursi in atto ogni volta che si rinnova il desiderio, o che si incarna nel rito serale, ormai parte dei gesti quotidiani al punto che non se ne percepisce più la dimensione di scelta individuale ma la naturalezza dell'accadere:

Ormai è entrata nel... come fare colazione, non so, boh, un momento, un rituale della giornata. Mirco

1.1.1 La lettura come esperienza educativa strutturata: riflessioni

In termini pedagogici sottolineiamo come leggere ad alta voce non sia per molte famiglie (almeno il 50%) una pratica spontanea, ma un'attività strutturata nel tempo e nello spazio, a cui viene dedicato un preciso momento della giornata; in un contesto di educazione informale (Tramma, 2009) la lettura si pone come un'attività che ricorda la strutturazione dell'educazione professionale.

Anche se ogni famiglia appronta modalità proprie, ciò che colpisce è la presenza di elementi ricorrenti nell'allestimento della pratica a partire dall'individuazione di un tempo e di un luogo destinati, per arrivare alla definizione di specifiche ritualità prima, dopo e durante la lettura. Questo ci porta a pensare che non si tratti di un'esperienza estemporanea e casuale ma di un dispositivo ovvero di un sistema incorporeo di procedure in atto (Massa, 1997, p.143).

Come mostra anche l'albo prima proposto, la lettura serale avviene al termine dei preparativi per il sonno, bambini e bambine sono già in pigiama, pronti per dormire:

Noi mangiamo, poi giochiamo un po' e poi, dopo che ci siamo lavati e tutto, la lettura è un po' un punto fermo. Bruno

Si sceglie una collocazione comoda (il letto, il pavimento con i cuscini, il divano...) e tranquilla, senza rumori o distrazioni e ci si posiziona:

Mettiamo tutti i cuscini per terra, ci sediamo appoggiati a uno dei due letti, io al centro e gli altri due uno accanto e così, così guardano le figure. Mirco

In ciascuna famiglia, in base all'età di figli e figlie e agli stili familiari, vi sono regole che presiedono alla scelta del testo:

[La scelta] è a turno, c'è il turno di S. per scegliere il libro e il turno di L.. Allora la domanda è "chi tocca stasera?" lo chiedono loro, oppure se lo

ricordano, oppure entrano in conflitto [...] e allora c'è la gestione del conflitto.
Mirco
Allora l'accordo è che lui legge un po' i libri della scuola e io poi gli leggo un altro libro a sua scelta. Fabio

alle modalità di lettura:

Allora gli ho detto "Facciamo così, un accordo: una pagina per uno per esempio!" allora così legge più volentieri! Fabio

Di solito il rituale prevede: lettura del libro, anche adesso che ha ... fra tre mesi ha quattro anni, lettura del libro e poi racconto della storia nel buio.
Carlo

ai ruoli degli attori:

Di solito ci dividiamo i compiti: io leggo e lei addormenta, facciamo questa scena qua. Mirco

Anche la lettura diurna, per quanto più soggetta ad imprevisti e variazioni, presenta modalità definite che si ripetono:

Quando siamo a casa il sabato e la domenica di solito leggiamo il libro della biblioteca [...] il libro della biblioteca non lo leggiamo mai la sera. Mirco

Al pomeriggio tornati da scuola. Matteo

Alcuni di questi gesti nascono casualmente e si consolidano per abitudine, molti però sono il risultato di riflessioni educative quotidiane, che maturano nell'osservazione attenta e nel continuo confronto di coppia:

Anche questa è stata un po' una scelta, quella di metterli a letto presto, però avere dei punti fermi in modo da condividere delle cose e insomma... mi rendo conto raccontandotelo, ma ogni tanto lo racconto anche ai miei colleghi, che ogni cosa che abbiamo fatto guardandola col senno di poi è stato tutto un passo sempre pensato. Bruno

Le pratiche di lettura rivelano dunque un pensiero e una progettualità educativa. Anche in un contesto di educazione informale agisce un dispositivo pedagogico in senso stretto (Massa, 1986) ovvero un dispositivo progettuale, metodologico e pragmatico che dispone intenzionalmente in un sapiente regia gli elementi strutturali della materialità educativa, ossia tempi, spazi, corpi e simboli (la voce, il rito...) attorno al libro che costituisce l'oggetto mediatore dell'esperienza (Palmieri, 2003).

Osserviamo infine come nello spazio privato delle famiglie mononucleari la lettura prima di dormire recuperi le antiche tradizioni delle veglie comunitarie di racconti (Orefice & Sarracino, 1981) segnando il confine tra il tempo diurno dell'attività e quello notturno del riposo, essa delinea un tempo di mezzo che allontana dalla realtà del giorno e accompagna ad affrontare il mistero del buio e del sonno.

1.2 Il ruolo dei padri

Per ciò che concerne invece il ruolo dei genitori nel leggere ai figli, la fig. 1.4 mostra come siano le madri le più assidue nella lettura: anche se tra le famiglie coinvolte nell'indagine si rileva un consistente numero di padri lettori, il grafico evidenzia comunque come le madri abbiano una costanza maggiore.

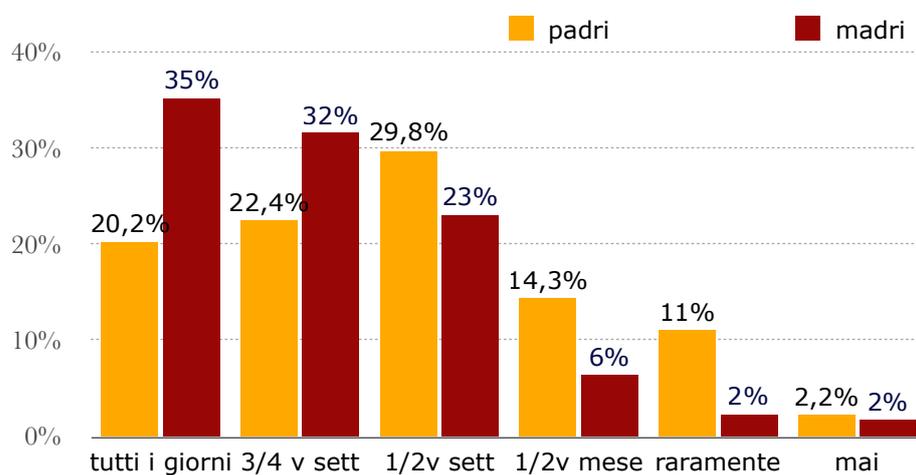


Fig.1.4. Frequenza di lettura a figli e figlie

Inoltre, come appare nelle fig. 1.5 e 1.6, le madri appaiono più presenti anche nelle pratiche connesse alla lettura come la frequentazione di biblioteche e librerie per la scelta dei libri.

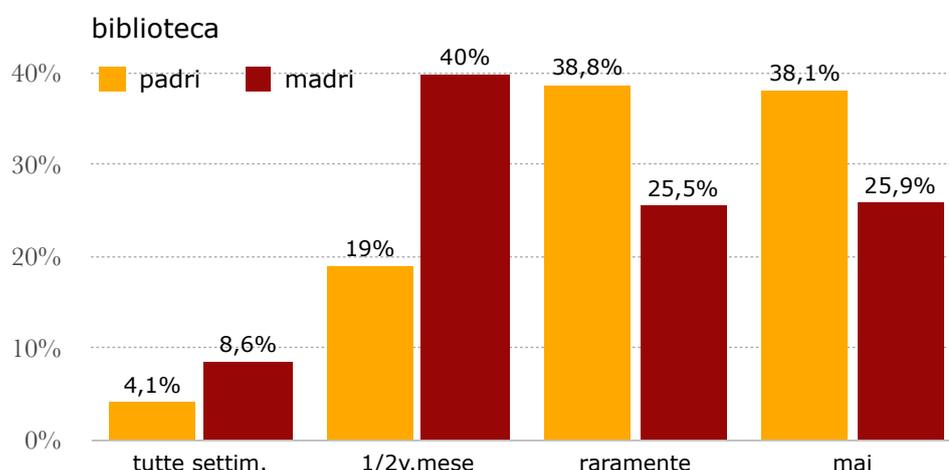


Fig1.5 Istogramma della frequenza con cui si accompagnano figli e figlie in biblioteca

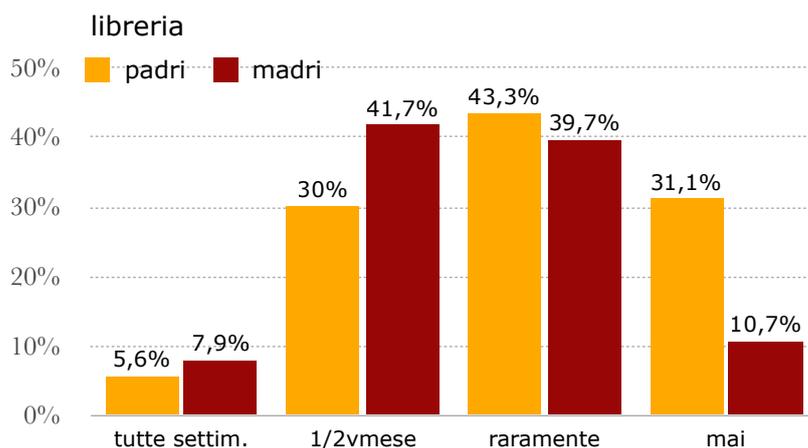


Fig 1.6 . Istogramma della frequenza con cui si accompagnano figli e figlie in libreria

Infine, riprendendo il grafico in fig 1.3 su chi propone di leggere in famiglia, si osserva come, anche in questo aspetto, i padri risultino meno attivi delle madri; dato che trova riscontro nelle interviste dove per lo più i padri dichiarano di leggere in risposta a richieste di figli e figlie oppure della propria compagna, spesso per esigenze di gestione familiare quali i turni di lavoro della madre o la nascita di un secondo figlio. Sono minoritari i racconti di una proposta autonoma del padre verso la lettura.

1.2.1 La presenza dei padri nella lettura in famiglia:riflessioni.

La domanda che ci siamo posti di fronte ai risultati è come valutare la frequenza della lettura dei padri in famiglia, non avendo a disposizione dati precedenti con i quali confrontarli; ci limitiamo dunque a notare come la presenza paterna non sia irrisoria ma risulti comunque inferiore a quella delle madri sia in termini di frequenza sia in termini di promozione del momento.

Se ci soffermiamo sul legame tra paternità e lettura, i risultati appaiono in linea con quanto emerge in altri ambiti: per quanto riguarda la lettura ai figli e alle figlie in Europa vi sono e vi sono state negli ultimi anni diverse campagne di promozione alla lettura nella fascia zero-sei anni esplicitamente rivolte ai papà (Savioli, 2013), questo fa pensare che i padri comincino ad essere figure presenti in tale ambito ma ancora da incoraggiare; anche in riferimento alla lettura personale i dati si allineano alle ricerche (Istat, 2013; Ipsos, 2015) che mostrano come le donne leggano più degli uomini.

Si potrebbe concludere che la minor presenza dei padri lettori in famiglia sia da inserire in un contesto generale, italiano ed europeo, che vede un minor interesse maschile per i libri.

Possiamo però analizzare questo dato dal punto di vista del coinvolgimento paterno nella cura dei figli nella prima infanzia. Anche da questa angolatura i risultati rilevati sono in linea con gli studi sociologici e statistici condotti sulle famiglie italiane che rilevano un progressivo aumento del coinvolgimento paterno nell'accudimento della prole sia in termini di interesse che di ore dedicate ma ancora inferiore all'impegno materno (Zajczyk & Ruspini, 2008; Istat, 2008-9). Dal momento che la lettura ad alta voce non rientra tra le cure fisiche e primarie, ci soffermiamo in particolare su un'indagine Istat del 2011 su Infanzia e vita quotidiana dove viene analizzato il tempo che i bambini e le bambine passano a giocare con i genitori: rispetto al 1998 si riscontra un aumento nella quota di bambini/e da tre a dieci anni che giocano con il papà tutti i giorni (dal 30,9% al 35,1%), ma la percentuale rimane sempre inferiore a quella di chi gioca quotidianamente con la mamma (55,6% nel 1998 e 57,3% nel 2011).

Limitatamente al contesto italiano e al campione della nostra ricerca, possiamo ipotizzare che la disparità sia dovuta sia ad una struttura familiare che per lunga tradizione assegna alle donne la cura della prole (Zanatta, 2011), sia ad una differente distribuzione degli orari lavorativi, infatti tra i soggetti coinvolti nel questionario si rileva che il 17,7% delle madri non ha un'occupazione e il 16,5 % è impiegata part time contro il 3% di disoccupati e il 2,6 di lavoratori part time dei padri. Se si considera che il 23% delle famiglie dichiara di leggere ogni volta che bambini e bambine lo chiedono, probabilmente la quantità di tempo che ciascun genitore trascorre a casa influenza la frequenza di lettura.

Pur ritenendo che sia ancora molta la distanza tra i generi nelle cure di figli e figlie, il dato da noi rilevato sulla lettura dei padri, così come il dato Istat sul gioco, mostrano tuttavia l'emergere di una nuova figura di padri che scelgono e accettano di essere presente anche nei riti quotidiani, figura al centro delle riflessioni sociologiche e pedagogiche degli ultimi 15 anni (Murgia & Poggio, 2012; Stramaglia, 2009).

A conclusione

A conclusione di questo capitolo che intendeva descrivere le abitudini di lettura in famiglia come contesto nel quale inserire l'esperienza dei padri lettori, possiamo dire che, nella quotidianità familiare, la lettura, nonostante sembri accadere "naturalmente", sia tuttavia istituita da un gesto adulto che accoglie in modo attivo la richiesta di bambini e bambine o che propone l'esperienza.

Nella descrizione di questa pratica che appartiene al mondo della vita (Massa, 1986) emergono, dalle singolarità dei vari racconti, gli elementi invariati, materiali ed originari di ogni esperienza educativa: tempo, spazio, corpi e simboli, a volte lasciati ad un accadere inintenzionale a volte invece sapientemente allestiti da un dispositivo progettuale, metodologico e pragmatico, come avviene nel rito della lettura serale.

Su questa scena, pur in misura minore rispetto alle madri, si affacciano anche i padri; leggiamo questa presenza come segno dei cambiamenti in atto nei gesti paterni e ricerca di modi per costruire nuove relazioni con figli e figlie.

Capitolo 2

I padri lettori: caratteristiche

Passiamo ora a tracciare una descrizione dei padri lettori attraverso i dati significativi che emergono intersecando i questionari e le interviste.

2.1 La familiarità con la lettura

Innanzitutto, si è notato come i padri che leggono ad alta voce presentino un buon grado di familiarità con la lettura.

Questa caratteristica emerge sia dall'analisi statistica delle correlazioni sia dall'analisi qualitativa delle interviste e può essere scomposta in tre elementi: l'interesse personale per la lettura, l'esperienza di lettura ricevuta da piccolo e il grado di scolarità.

Tab.2.1

Correlazione tra il livello di scolarità, la lettura personale e la lettura ricevuta da piccoli con la frequenza con cui i padri leggono ai figli e li accompagnano in biblioteca e in libreria.

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)
titolo di studio del padre (1)	1						
quanti libri il padre legge per se' in un anno (2)	-.34	1					
quante volte da piccolo tuo padre ti ha letto una storia (3)			1				
quante volte da piccolo tua madre ti ha letto una storia (4)			.58	1			
quante volte il padre legge ai figli/e (5)	-.24	-.31	.20	.18	1		
quante volte il padre accompagna figli/e in biblioteca (6)	-.14	-.36			.27	1	
quante volte il padre accompagna figli/e in libreria (7)	-.22	-.38	.15		.30	.32	1

Nota: * $p < .05$, ** $p < .005$, *** $p < .0005$. Si riportano solo i valori Rho di Spearman $> .15$

L'interesse personale per la lettura appare essere un tratto distintivo dei padri lettori, o, meglio, si può dire che la scelta di leggere ai propri figli si inserisce all'interno di una personale familiarità con i libri, anche legata alla propria storia di figlio e studente. La presenza di tali caratteristiche in un padre non determina necessariamente che divenga un padre lettore ma costituisce un ambiente favorevole affinché ciò possa accadere.

2.1.1 Buoni lettori

Innanzitutto possiamo dire che i padri che leggono a figli e figlie presentano anche un buon grado di lettura personale.

La colonna gialla della tabella 2.1 mostra come esista una correlazione statisticamente significativa tra il numero di libri che ciascun padre legge in un anno e la frequenza con cui ciascuno legge a figli e figlie, correlazione che si ripresenta anche tra la lettura personale e l'abitudine ad accompagnare figlie e figlie in biblioteca e in libreria. Il valore negativo della correlazione è legato alla formulazione degli indicatori ma il dato è da intendersi in termini di relazione diretta, ovvero all'aumentare del numero di libri che un padre legge per sé in un anno aumenta la frequenza con cui legge ai figli e li porta in biblioteca e in libreria.

Tale connessione emerge anche dalle parole dei padri che, pur con intensità differenti, esprimono il proprio interesse per la lettura ritenuta un momento di riposo e di intimità con se stessi, un piacere legato alla curiosità intellettuale e al gusto per le storie, una maniera privilegiata di comprendere la realtà:

E' un momento assolutamente mio! Amos

Quando prendo in mano un libro finché non vedo la fine non riesco a piantarlo lì. Aldo

Io non potrei esistere senza quest'altra parte che, come ti dicevo prima, mi rimette a posto o nella scrittura o nella lettura o nella visione di un film o ..che mi fa capire, mi fa comprendere quello che mi sta intorno in un'altra chiave. Luca

Alcuni lamentano che gli impegni quotidiani riducano spesso la lettura ad esigenze lavorative e limitino quindi i testi a materiale tecnico e non narrativo:

A me piace molto leggere, io poi viaggiando spesso in treno mi capita spesso di avere tempo per leggere. Anche la sera spesso alterno alla televisione...c'è sempre un libro sul comodino da leggere. Adesso poi ho cambiato lavoro, non

devo più prepararmi per i corsi, così ho meno da leggere per il lavoro e più tempo per leggere altre cose. Fabio

2.1.2 L'esperienza di lettura vissuta da bambini

In secondo luogo occorre segnalare come sia presente un legame, anche se più esile (sia a livello statistico che narrativo), tra l'esperienza attuale dei padri lettori e il ricordo di storie ascoltate da bambini. Come mostrano i riquadri arancio della tab. 1 vi è infatti una correlazione tra quante volte il papà legge un libro ai figli e quante volte da piccolo suo padre ha letto a lui, più debole la correlazione con il ricordo della lettura ascoltata dalla voce della madre.

La debolezza di questo legame si ritrova anche nelle interviste dove diversi padri dichiarano di non avere nessun ricordo di letture paterne, lasciando intravedere altri modelli familiari e differenti figure paterne dalle quali si sono distaccati (Deriu, 2005):

Sicuramente mio papà no! [risata] qualcosa mia mamma sicuramente, però così come facciamo noi... Amos

Mio padre no di sicuro perché arrivava tardi dal lavoro: quando, se lo vedevamo per salutarlo, era giusto prima di andare a letto, mio padre no di sicuro, non mi leggeva le storie. Aldo

Tuttavia, laddove vi è stata, questa esperienza è rimasta vivida nella memoria:

Da piccolo, avendo un fratello e una sorella che hanno 8 e 11 anni più di me spesso loro mi leggevano. Mi piaceva tantissimo. Fabio

2.1.3 Il livello di scolarità

Infine, situiamo in tale contesto anche la relazione tra gli elementi già citati (lettura ai figli, lettura personale, frequentazione di biblioteca e libreria) e il livello di scolarità.

I coefficienti di correlazione della tab 1.1 colonna verde mostrano come al crescere della scolarità corrisponda un aumento sia della lettura personale sia della frequenza di lettura ai figli. Esiste, ma è debole, una correlazione tra il titolo di studio e la frequenza con cui i padri accompagnano i figli in biblioteca, mentre è più forte la correlazione con il recarsi in libreria.

Se il legame tra lettura personale e livello di istruzione può apparire scontato, in quanto già confermato dalla letteratura (Istat, 2013), le interviste offrono interessanti spunti di riflessione sui legami tra l'esperienza scolastica e

l'interesse per i libri. Ciò che emerge è il valore non di una generica permanenza nell'istituzione scolastica ma dell'incontro con insegnanti carismatici che hanno saputo consigliare e stimolare il desiderio di leggere (Recalcati, 2014):

Questa cosa è stata forte dalle scuole medie dove io ho cominciato a leggere un libro datomi da un insegnante e questa storia mi ha molto, molto preso, tant'è che ancora oggi mi ricordo comunque diciamo la trama e questa cosa poi l'ho conservata; e per fortuna poi al liceo ho avuto dei professori che mi invitavano a leggere i classici. Ugo

Si intravede però anche il rischio, qui manifestato da chi ha compiuto studi tecnico-scientifici, di associare la lettura allo studio pertanto il libro veniva e viene letto per dovere professionale, lasciando poco tempo, e a volte anche poco interesse, per la narrativa:

ci sono due tipi di lettura: c'è la lettura tecnica e la lettura diciamo fantasiosa, mi dedico purtroppo di più adesso a quella tecnica! Aldo

Io ho sempre visto la lettura molto probabilmente come qualcosa che devi apprendere, perché io molto probabilmente ho sempre avuto questa visione scientifica di un libro che leggi, io probabilmente ho sempre avuto la visione del libro di testo, io leggo perché devo tirare fuori tutto quello che c'è. Carlo

2.1.4 Il confronto con le madri: riflessioni

Per comprendere se la familiarità con la lettura sia caratteristica comune dei genitori che leggono ad alta voce o se sia specifica dei padri, abbiamo ripetuto le medesime analisi sul corpus di questionari compilati dalle madri e si sono evidenziate differenze interessanti rispetto ai tre elementi di correlazione individuati per i padri.

1) La correlazione tra lettura a figli/e e lettura personale per le madri ha un coefficiente nettamente più debole ($r_s = -.20^*$ per le madri contro il valore $r_s = -.31^{**}$ dei padri).

A spiegazione di questo dato si può ipotizzare che per le madri la lettura ad alta voce trovi fondamento all'interno delle pratiche di cura piuttosto che in una disposizione personale; inoltre occorre tener conto che le madri trascorrendo più tempo con figli e figlie risultano più esposte alle loro richieste, e quindi si può pensare che leggano maggiormente in risposta ai bisogni di bambini e bambine, indipendentemente dal proprio livello di interesse.

Diversamente i padri, meno presenti nella routine quotidiana, sembrano leggere ad alta voce quando sussiste preliminarmente un personale interesse verso i libri. Si potrebbe pensare che siano meno esposti alle richieste di figli e figlie e possano invece permettersi di essere propositivi sulla base di propri interessi ed abilità.

2) La correlazione tra la lettura a bambini e bambine e l'ascolto di storie ricevuto nell'infanzia ha per padri e madri coefficienti di simile intensità, ciò che è interessante notare è che per i padri è più forte la correlazione tra la frequenza con cui leggono a voce alta e quella con cui da piccoli il padre ha letto loro ($r_s = .20^{**}$), mentre per le madri è più forte la correlazione con la lettura ricevuta dalla propria madre da piccola ($r_s = .21^{**}$).

Non è semplice interpretare questo dato, proponiamo il rimando ai risultati di due recenti commissioni di ricerca, la Boys' Reading Commission promossa dal parlamento inglese (National Literacy Trust, 2012) e l'High level group of experts on literacy (2012), che attribuiscono al padre un ruolo cruciale per lo sviluppo dell'interesse verso la lettura soprattutto nei figli maschi, riconoscendo nelle figure materne e paterne modelli di riferimento per lo sviluppo dell'immagine di lettore e lettrice nei figli.

3) Si riconferma invece sia la correlazione tra il livello di scolarità e la lettura ai figli ($r_s = .27^{**}$) sia quella tra il livello di scolarità e la lettura personale ($r_s = .31^{**}$) con coefficienti molto simili a quelli paterni; in accordo con le ricerche statistiche sul tema (Istat, 2013)

2.2 Non solo lettori: al centro delle pratiche

Un altro elemento che emerge dalla ricerca e che contribuisce a descrivere la figura del padre lettore è la connessione tra le pratiche legate alla lettura ad alta voce: i padri che leggono frequentano anche biblioteche e librerie insieme a figli e figlie.

La tabella 2.2 mostra infatti una correlazione diretta tra la frequenza di lettura e quella delle visite in biblioteca e libreria ovvero all'aumentare della frequenza di lettura a figli e figlie aumenta anche la frequenza con cui li si accompagna in biblioteca e in libreria.

Tab.2.2

Correlazione tra la frequenza con cui i padri leggono ai figli e quella con la quale li accompagnano in biblioteca e in libreria

	(1)	(2)	(3)
quante volte il padre legge ai figli/e (1)	1		
quante volte il padre accompagna figli/e in biblioteca (2)	. 27	1	
quante volte il padre accompagna figli/e in libreria (3)	. 30	. 32	1

Nota: * $p < .05$ *, $p < .005$ **, $p < .0005$ *** Si riportano solo i valori Rho di Spearman $> .20$

Questo legame è rintracciabile anche nelle interviste dei padri che nel descrivere la propria esperienza di padre lettore hanno spontaneamente inserito l'abitudine dell'andare in biblioteca o in libreria:

E poi...andiamo in biblioteca! E anche lì prendiamo due libri alla volta e la frequenza è una volta ogni due settimane. Mirco

Ogni 15 giorni andiamo al cinema con loro, dopo essere andati al cinema, poiché andiamo in un centro commerciale molto grande con un multisala, dopo c'è la Mondadori quindi noi, è un rito ormai da, diciamo, più di un anno, dopo essere andati al cinema, andiamo in libreria e loro si mettono lì per diciamo 3/4 d'ora a sfogliare e a leggere i libri. Ugo

Come per la lettura, anche la frequentazione di librerie e biblioteche non avviene casualmente ma assume specifici tempi e modalità, fino a diventare rituale consolidato e specifico di quella coppia padre-bambino:

Andiamo in biblioteca una volta alla settimana, in biblioteca il rituale invernale è che poi lei si siede sulla tartaruga lì in biblioteca e gli leggo i libri, il rituale estivo è che scegliamo in fretta e furia i libri che le piacciono e poi si va al parco a giocare. Luca

Questo risultato affonda le proprie radici nella familiarità personale con la lettura emersa nel paragrafo precedente: dal momento che i padri lettori risultano essere personalmente interessati ai libri e con un livello di scolarità medio-alta, appare coerente la frequentazione di biblioteche e librerie; tuttavia dalle interviste emerge come sia stata spesso la pratica della lettura a figli e figlie a spingere i padri a recuperare luoghi e abitudini che avevano trascurato da tempo:

La biblioteca è un luogo dove forse sono andato alle medie quando facevo la ricerca, vent'anni fa! Bruno

La lettura ad alta voce non è dunque una pratica che si esaurisce all'interno della camera dei bambini, la sera prima di dormire, ma implica e apre altre azioni che si svolgono all'esterno dell'abitazione.

Questo dato costituisce, a nostro avviso, un elemento importante poiché rivela da parte dei padri la presa in carico dell'intero processo nel quale la lettura serale è inserita, presa in carico che influisce sulla qualità dell'esperienza per grandi e piccoli, in particolare attraverso lo sviluppo di competenze legate alla scelta dei libri.

Inoltre, in termini relazionali, la connessione tra le pratiche moltiplica i momenti di esperienza comune a sostegno dei legami esclusivi tra padre, figli e figlie.

2.2.1 Scegliere i libri

I dati sopra esposti mostrano come i padri lettori non si limitino ad eseguire la lettura ad alta voce ma attuino una riflessione sul processo, interessati a parteciparvi attivamente.

L'esperienza della lettura, infatti, implica per il suo allestimento non solo una sapiente regia del momento ma un'accurata preparazione preliminare legata alla scelta dei libri: a differenza della lettura adulta, la lettura ad alta voce ai bambini necessita di una grande quantità di testi a disposizione oltre ad un frequente cambio dell'offerta, pertanto per la buona riuscita è doveroso curare il reperimento del materiale adatto:

Mi sono trovato con la voglia di portarlo in biblioteca e questo è stata una bella scelta, che abbiamo fatto anche con mia moglie, perché portandolo in biblioteca a quel punto lì avevamo a disposizione non più solo quello che compravamo noi ma tutta una serie di storie che lui poteva scegliere. Bruno

Dal momento che la letteratura dell'infanzia risulta generalmente sconosciuta prima della nascita dei figli, salvo specifici interessi professionali:

Non ho mai ... avuto occasione, necessità, occasione insomma di conoscerli ... loro sono i bambini più piccoli della mia famiglia, anche come zio. Aldo

per i padri andare in biblioteca o in libreria costituisce inoltre una possibilità per imparare a conoscere il panorama attuale dell'editoria per bambini:

A volte mi capita che... sai che li lasciano anche sul tavolo, di arrivare e trovare un libro bellissimo, tipo adesso sta leggendo quello del "Il mio gatto è tutto matto". Luca

La creazione di una competenza è un passo fondamentale per poter intervenire nella scelta dei libri da leggere; rispetto all'esperienza paterna si tratta di un atto importante in quanto segna il passaggio dalla concentrazione sulla dimensione relazionale che si sviluppa nel momento della lettura all'esplorazione delle potenzialità offerte dai libri:

*In questo momento l'attenzione è proprio spostata sul leggere, sul vivere quel momento lì e quindi non mi preoccupo di che cosa leggere...però questa cosa della proposta, di essere io a suggerire, a fare... è una cosa che sicuramente va fatta, la vedo come un passaggio, un impegno, un modo migliore per...
Mirco*

Ciò avviene però solo nel momento in cui l'incontro con la varietà dei testi dell'infanzia (che avviene in biblioteca e in libreria) consente di trovare nuove storie e immaginare nuove strade, liberando dallo stereotipo della lettura come ripetizione continua di storie semplici.

Infine, nella frequentazione di una ricca offerta, i padri si scoprono, a volte inaspettatamente, attratti da questi libri, particolare che può influire sulla qualità della loro esperienza, in quanto un testo piacevole si legge con maggior interesse e desiderio; il piacere dell'adulto non di rado si traduce in modalità coinvolgenti di lettura che più facilmente generano piacere anche negli ascoltatori e nelle ascoltatrici:

Sarà che poi divertiva anche a me, ecco un'altra componente fondamentale che, è chiaro non invento nulla, è scritto dappertutto, cioè se ti diverti tu [...] la maggior parte delle volte passa questa cosa, come un po' tutto. Luca

Possiamo concludere affermando che i padri lettori generalmente accompagnano figli e figlie in biblioteca e in libreria, mostrando consapevolezza e attenzione verso questa pratica che per "riuscire bene" deve essere preparata al di fuori del tempo e dello spazio della lettura, spostandosi in luoghi pubblici della città in momenti che non possono essere serali. Si rivela in questi gesti la cura che i padri dedicano alla lettura.

Inoltre nella connessione tra queste pratiche i padri acquisiscono maggior competenza riguardo ai libri e alla loro scelta, competenza che si traduce in una buona qualità dell'esperienza e in un maggior interesse e coinvolgimento dei padri stessi.

2.3 Il contesto familiare: la condivisione dello stile

La terza caratteristica che contraddistingue i padri lettori è data dal contesto familiare in cui vivono, contesto che appare interessato e disponibile verso le pratiche di lettura.

In altri termini i padri lettori non costituiscono un'alternativa alle madre lettrici quanto piuttosto una figura complementare, in un clima di condivisione di abitudini e scelte.

Questo porta a pensare che esistano ambienti familiari favorevoli alla lettura e ambienti meno incoraggianti.

2.3.1 La condivisione delle abitudini

La tabella di correlazione mostra come nelle famiglie dove legge il padre, legge anche la madre. Inoltre emerge una correlazione positiva anche rispetto ai nonni e ad altre figure presenti nella quotidianità domestica (zii, babysitter..) a delineare un contesto complessivo sensibile a tale pratica.

Tab.2.3
Correlazione tra la frequenza con cui i padri leggono ai figli, la frequenza delle madri, quella dei nonni/e e quella di altre figure

	(1)	(2)	(3)	(4)
quante volte il padre legge ai bambini/e (1)	1			
quante volte la madre legge ai bambini/e (2)	. 47	1		
quante volte i nonni leggono ai bambini/e (3)	. 34	. 25	1	
quante volte altri (zii, baby sitter..) leggono ai bambini/e (4)	. 44	-	. 43	1

Nota: * $p < .05$ *, $p < .005$ **, $p < .0005$ *** Si riportano solo i valori Rho di Spearman $> .20$

Questo legame si ritrova anche nelle interviste dove molti padri raccontano come anche la mamma legga:

Leggiamo in realtà entrambi, chi in quel momento è libero e chi in quel momento è il preferito di Giacomo. Carlo

oppure parlano del ruolo di nonni e nonne:

La nonna ha tutti i libri a casa e glieli legge pure lei, che riguardano, che ne so... dalle cose più normali che le piacciono anche quelli, e quindi non so tutti i

nomi del giardino, le erbe, le parti del corpo umano fino alle storie inventate...
Luca

Questo risultato è confermato dall'emersione di un'analogia correlazione, rispetto alla frequenza con cui le diverse figure familiari accompagnano bambini e bambine in biblioteca o in libreria, come mostrano le tabelle seguenti:

Tab. 2.4

Correlazione tra la frequenza con cui i padri accompagnano i figli/e in biblioteca, la frequenza delle madri, quella dei nonni e quella di altre figure

	(1)	(2)	(3)	(4)
quante volte il padre accompagna i bambini/e in biblioteca (1)	1			
quante volte la madre accompagna i bambini/e in biblioteca (2)	. 50	1		
quante volte i nonni accompagnano i bambini/e in biblioteca (3)	. 30	. 30	1	
quante volte altri (zii, baby sitter...) accompagnano bambini/e in biblioteca (4)	-	. 27	. 53	1

Nota: * $p < .05$ *, $p < .005$ **, $p < .0005$ *** Si riportano solo i valori Rho di Spearman $> .20$

Tab. 2.5

Correlazione tra la frequenza con cui i padri accompagnano i figli/e in libreria, la frequenza delle madri, quella dei nonni e quella di altre figure

	(1)	(2)	(3)	(4)
quante volte il padre accompagna i bambini/e in libreria (1)	1			
quante volte la madre accompagna i bambini/e in libreria (2)	. 67	1		
quante volte i nonni accompagnano i bambini/e in libreria (3)	. 50	. 42	1	
quante volte altri (zii, baby sitter...) accompagnano bambini/e in libreria (4)	-	. 23	. 50	1

Nota: * $p < .05$ *, $p < .005$ **, $p < .0005$ *** Si riportano solo i valori Rho di Spearman $> .20$

Ancora una volta le interviste confermano i dati quantitativi, descrivendo le azioni delle madri:

Mia moglie cerca su internet, cerca in libreria perché lei ha la passione di stare in libreria per un'oretta. Carlo

e di nonni e nonne:

Ci va o col nonno o con me ci va in biblioteca, dopo la scuola. Mirco

Il coinvolgimento dei nonni può essere spiegato pensando ad un interesse per i libri che si tramanda nel tempo, come appare dalla correlazione precedentemente citata (Tab. 2.1) sul legame tra lettura ai figli e lettura ricevuta nell'infanzia; oppure si può ipotizzare una sapiente regia genitoriale in grado di coinvolgere anche le altre figure, che collaborano nella cura, in attività ritenute significative; o ancora potrebbe essere il desiderio di storie di bambini e bambine a divenire promotore delle azioni adulte.

Il coinvolgimento materno verrà approfondito nel paragrafo successivo.

Questi dati, che sottolineano come l'azione di leggere a figli e figlie avvenga all'interno di un contesto familiare sensibile e aperto alla lettura, portano a domandarsi, in termini di promozione alla lettura, come entrare in contatto con le famiglie abitualmente non lettrici²³.

A partire da questo quadro, infatti, viene da ipotizzare che le iniziative organizzate da biblioteche e associazioni finiscano per essere frequentate prevalentemente da famiglie già attente al tema, come testimoniano i racconti di alcuni padri intervistati che ne sottolineano il valore di sostegno e rinforzo alle proprie scelte educative verso la lettura:

Noi partecipiamo con i miei bambini a dei momenti di lettura organizzati durante il giorno e sono molto molto belli; a cosa mi riferisco: il progetto Nati per Leggere ha una sede a Napoli all'interno del museo del Pan, museo che si trova in via dei Mille e lì, in questo punto lettura molto, molto bello, organizzano delle attività di lettura ad alta voce per i bambini [...] il fatto che non succeda solo a casa tua ma in un luogo pubblico, comune, è molto molto bello perché dici "Vivaddio, ci sono altre persone che promuovono la lettura! che gli piace leggere! che sollecitano i bambini in un determinato modo eccetera... Ugo

²³In questo contesto, per la diffusione di una cultura della lettura, risultano efficaci i progetti che mirano ad entrare in contatto diretto con la totalità delle famiglie entro i primi tre anni di vita di bambini e bambine: tale è lo stile del Progetto statunitense Reach out and Read che vede il coinvolgimento attivo dei pediatri, dei reparti maternità o degli ambulatori per le vaccinazioni e dell'inglese Bookstart; entrambi i progetti prevedono il dono di almeno un libro accompagnato da spiegazioni sull'uso e sull'importanza della lettura. In Italia citiamo la campagna di raccolta fondi lanciata nel 2013 da Nati per leggere Lombardia con l'obiettivo di regalare un libro ad ogni bambino nato sotto la soglia di povertà e il progetto InVitro del Centro per il Libro e la Lettura che prevedeva la distribuzione di un kit di testi ai neonati di 6 province italiane per l'anno 2012.

2.3.2 La condivisione delle scelte

A partire dalla correlazione statistica, le interviste consentono di osservare alcuni aspetti specifici delle dinamiche familiari che si creano intorno alla lettura e di riflettere sul significato della presenza di entrambe i genitori in questa pratica.

In termini ideologici, la condivisione dell'esperienza nasce da un comune interesse verso la lettura:

Da dove possiamo cominciare? Dal fatto che, anche grazie a Mara, mia moglie, abbiamo abituato Iris sostanzialmente al racconto fin da quando era nella pancia [...] io le inventavo storie [...] oppure Mara addirittura gliene leggeva alcune tra le mie preferite, e io anche lo facevo. oppure Mara addirittura gliene leggeva alcune tra le mie preferite, e io anche lo facevo.
Luca

dal desiderio di sperimentare entrambi il piacere di questa pratica:

Inizialmente la cosa era abbastanza democratica, cioè il tentativo era democratico, una sera io, una sera tu che però non era uno scarica barile, non era "stasera leggigliela tu, dai, che io sono stanco!" era invece all'opposto un cercare di non sorpassare l'altro. Bruno

o dalla responsabilità derivata dalla scelta di uno stile educativo:

E' cominciata con il primo figlio... perché abbiamo deciso di non fargli vedere la televisione fin dall'inizio e quindi ci voleva qualcosa di diverso per tranquillizzarlo prima di metterlo a letto. Aldo

In termini materiali, l'alternarsi delle figure risponde ad esigenze di organizzazione familiare legate agli impegni lavorativi:

Leggo non spesso ma almeno 3-4 volte al mese a seguito dei turni della moglie: quando la moglie è assente, sostituisco la moglie nella lettura pre sonno. Renato

ai bisogni differenti di figli e figlie:

Di solito io leggo con Federico (6 anni) e Claudia legge con Matteo (4 anni).
Fabio

alla necessità di supporto nei momenti di stanchezza:

Ti costa fatica, vorresti che lo facesse tua moglie e a volte lo fa, o glielo lascio fare. Mirco

I racconti dei padri mostrano come la loro esperienza di lettura sia radicata in un contesto familiare di condivisione dell'importanza educativa della lettura e conseguentemente di condivisione degli impegni connessi; anche quando viene riconosciuta una maggior competenza materna questa diventa risorsa di cui i padri beneficiano:

Io non conosco praticamente nulla ma Daniela mi può dire guarda è uscito il nuovo libro di... Carlo

2.4 Ciò che manca...i risultati assenti

Anche l'assenza può rivelarsi altrettanto significativa di una presenza, poiché, contraddicendo un'ipotesi, apre a nuove riflessioni; pertanto, a partire dai risultati dell'indagine quantitativa, si è posta attenzione anche agli elementi mancanti.

Da questa prospettiva, è emerso che i padri lettori non si caratterizzano né per una particolare organizzazione del tempo lavorativo, né per un determinato numero di figli e figlie.

Nella nostra analisi non sono infatti risultate statisticamente significative due correlazioni che si erano ipotizzate come possibili: le correlazioni della frequenza di lettura con i tempi lavorativi e con il numero di figli e figlie.

Anche in questo caso il dato numerico è confermato dalle interviste: come dichiarato precedentemente si sono scelti appositamente padri con modalità lavorative differenti e con numero e genere di figli vario; in nessun caso, nei loro racconti, si riscontrano limitazioni per la lettura derivate da questi aspetti.

Affiorano invece le modalità messe in atto di volta in volta in base alle proprie situazioni lavorative e familiari.

Rispetto alla conciliazione tra tempi di lavoro e lettura, si nota che la consapevolezza degli impegni lavorativi porta i padri a stabilire un momento fisso per la lettura, per cercare il più possibile di esservi fedeli:

Ho cambiato un po' gli orari e anche un po' in funzione di questo difficilmente io non sono a casa a cena e per la lettura, per la messa a letto. Magari scappo un secondo dopo che ho finito di leggere la storia scappo già via perché devo andare in laboratorio, però cerco sempre di esserci e quindi abbiamo un po' modificato anche la nostra vita. Bruno

motivati in questo anche dall'aspettativa esplicita dei bambini:

E' capitato alcune volte, che per vari motivi non c'ero, Claudia mi diceva: Sai Federico ha chiesto: "ma arriva il papà per leggere?" Fabio

Rispetto al numero dei figli occorre fare due considerazioni: in alcuni casi la lettura è pensata e programmata appositamente per consentire di dedicare attenzioni individuali a ciascuno dei figli, spesso in occasione dell'arrivo di un fratello:

Quando poi è nato il secondo figlio ...dato che il secondo doveva tenerlo la mamma perché, non c'erano santi, doveva poppare, le storie diventavano anche un modo per distrarlo dal fatto che la mamma non era lì vicino. Aldo



In altre situazioni invece la lettura diviene un rituale collettivo e l'interesse per le storie e per la lettura ad alta voce viene utilizzato consapevolmente per tenere insieme bambini e bambine di età diverse:

Invece di giocare, che ne so, a memory che Giacomo vuole, Maria non vuole, oppure a tombola degli animali che Maria vuole e Giacomo non vuole...allora io leggo! Matteo

Fig.2.1 Kneen, Un natale davvero speciale, 2011

In conclusione si può sostenere che la frequenza di lettura a figli e figlie non è limitata da motivi di ordine pragmatico quali i tempi lavorativi o il carico familiare; laddove vi è un interesse personale forte verso la lettura o è stata compiuta una scelta pedagogica familiare di riconoscimento del valore della lettura ad alta voce, non solo è possibile trovare modalità organizzative adeguate alla propria realtà ma a volte si scopre che la lettura può essere una risorsa importante per gestire momenti problematici nel ménage familiare.

2.5 Come si diventa padri lettori?

All'interno della descrizione delle caratteristiche dei padri lettori, ci sembra interessante soffermarci sulla genesi di questa figura, ovvero come avvenga che un padre diventi anche un padre lettore, nell'idea che comprendere quali

meccanismi intervengano a dare inizio ad un'esperienza possa servire ad approfondirne la conoscenza (Mantovani, 1995; Bruner, 1995).

Possiamo individuare due modalità: la scelta dell'esperienza e l'essere scelti per l'esperienza.

2.5.1 Scegliere di leggere

A volte la scelta di leggere prima di qualunque richiesta si colloca all'interno di una grande passione per i libri a cui si aggiunge una buona dimestichezza personale e/o professionale, con la lettura ad alta voce.

Iniziare a leggere a figli e figlie diviene un gesto sentito come naturale, una pratica a lungo sperimentata con altri bambini che istintivamente si propone ai propri.

E' una decisione personale e autonoma.

Per Luca, attore e scrittore, *"non poteva essere diversamente!"*

Nel suo caso, la stessa scelta è stata compiuta anche dalla moglie, anche lei legata, per piacere e lavoro, alla lettura:

Eh ci è venuto da farlo! vuoi perché fortunatamente in casa sia io che Mara fortunatamente leggiamo, a me piace anche perché è un po' parte del mio mestiere e mi diverte questa cosa, anche perché scrivendo per i bambini mi piace leggere per i bambini indipendentemente, ancora prima che Iris nascesse lo facevo [...] c'è anche da dire che Mara anche quello fa nelle scuole, ha provato a fare anche formazione a Nati per Leggere eccetera, quindi per lei era importante dirlo agli altri figurati quando ha avuto lei la bambina! Luca

Per Matteo, che ha iniziato quasi vent'anni fa leggendo ai nipoti e ha proseguito tenendo letture pubbliche ad adulti e bambini nel tempo libero, leggere ai propri figli è *"proseguire una tradizione"*:

Il discorso di leggere ai miei figli viene alla fine di un percorso di letture e racconti fatti ad altri [...] era, è naturale che io legessi anche ai miei bimbi. Matteo

A volte invece la scelta della lettura rientra in una strategia educativa più ampia, radicata nel modello familiare che si desidera proporre, che si mette a fuoco all'arrivo del primo figlio e che si consolida negli anni. Tali scelte sono sempre frutto di una presa di posizione di coppia (infatti i padri utilizzano il pronome *noi* nell'esprimerle) e riguardano sia i contenuti da proporre ai figli sia le modalità di relazione che si desidera instaurare. In questo contesto emerge spesso una

riflessione critica sul ruolo della televisione, che i genitori considerano in contrapposizione alla lettura:

Noi abbiamo deciso di far vedere pochissima televisione e di raccontare più storie, di stare insieme con lui, non metterlo davanti alla televisione per poter fare delle cose in casa. Questa è stata una scelta. Bruno

Costa fatica però vogliamo proprio arrivare a fare questa cosa, cioè noi lo facciamo: arrivare a fare la lettura piuttosto che un gioco di società piuttosto che non so due passi fuori porta rispetto a starsene a guardare la televisione. Renato

Per i padri che scelgono, nel gesto della lettura si riversa dunque non solo l'offerta di una storia ma delle proprie credenze e competenze, con orgoglio e sicurezza.

In questa prospettiva emerge come sia il dispositivo ideologico a governare l'istituzione dell'esperienza.

2.5.2 Essere scelti per leggere

Altri padri raccontano invece di essere stati scelti ovvero di aver intrapreso quest'esperienza in risposta alla richiesta di altri.

A volte si diventa padri lettori accogliendo il desiderio di storie proposto da figli e figlie:

La lettura io l'ho scoperta grazie ai miei figli, la lettura io l'ho scoperta tardi, me l'hanno chiesto i miei figli, cioè non sono stato così capace di capire che quello poteva essere una risorsa ...educativa ma anche empatica, di modo di stare insieme, è una cosa che, nonostante io sia un lettore abbastanza accanito, mi piace, culturalmente... però la lettura... e devo dire che nessuno me l'ha proposto. Mirco

E' interessante notare, su questo passo, come, anche in presenza di un buon interesse per la lettura personale, la mancanza di alcune informazioni sulla lettura precoce (quando iniziare, cosa leggere, come leggere) unitamente, probabilmente, ad un minor tempo speso in casa, porta i padri ad arrivare tardi alla scoperta del libro.

A volte la richiesta arriva dalla propria compagna:

Io ho cominciato a leggere perché mia moglie legge molto e lei ha sempre reputato importante leggere anche al bambino. Carlo

Spesso più attive nell'introdurre la lettura tra le attività quotidiane, le madri chiedono poi ai padri di prendere parte alla gestione di questa pratica anche per necessità organizzative, come i turni lavorativi per la moglie di Renato.

In questa richiesta di collaborazione non vi è però semplicemente la delega di un compito, emerge anche il desiderio di far sperimentare anche al marito quest'esperienza per loro gratificante nella relazione con i figli come dichiara la moglie di Amos che si è inserita nell'intervista per sottolineare:

A me appaga talmente tanto che dico "secondo me lo posso trasmettere anche a lui" e infatti ... cioè all'inizio è come un'imposizione: -va be' io faccio da mangiare, voi andate a leggere- poi... Moglie di Amos

Altre volte, più raramente, sembra, sono stimoli esterni alla famiglia a suggerire ai padri la possibilità di leggere:

Ho partecipato una volta col primo figlio a un'iniziativa della biblioteca ma sono andato come assessore cioè nel senso volevo capire cosa facevano e ho usato mia figlia... mia figlia era destinataria di questa cosa e lì mi ha un po' illuminato perché c'era questa sala coi bambini seduti per terra i genitori vicini e questa ragazza, incaricata insieme ad altre di fare questa cosa, che per una mezz'ora abbondante, col libro in mano, ha raccontato e ha un po', con la voce, inscenato... E allora lì mi è venuta voglia di provare; cioè riconoscevo la competenza di questa persona, però ho detto "perché non posso farlo anch'io?" Mirco

2.5.3 Scelta, risposta, fedeltà: riflessioni

La distinzione proposta tra scegliere ed essere scelti costituisce solo una modalità descrittiva e non valutativa.

Ascoltando le storie dei padri non si individuano differenze importanti nella loro esperienza di lettori che possano essere collegate ai differenti inizi.

Come propone la Mortari (2006), in una relazione asimmetrica come può essere la lettura ad alta voce la passività del soggetto che ha cura non costituisce uno svantaggio se diviene condizione di *ricettività* ovvero di ascolto e apertura ai bisogni dell'altro; il necessario complemento è dato dalla *responsività* ossia dalla risposta sollecita e adeguata alla richiesta dell'altro (Mortari, 2006, p. 112-113).

Ciò che caratterizza nel profondo i padri lettori non è dunque l'autonomia della scelta originaria ma, usando le parole di un papà, *la fedeltà al momento*, intesa

come desiderio e capacità di prendere in carico questa pratica, indipendentemente dalla sua origine. Infatti se una forte motivazione iniziale dei padri può spesso costituire una spinta in questa direzione, può anche capitare che il desiderio astratto impedisca di ascoltare i concreti bisogni di figli e figlie creando così un divario tra aspettative e realtà che ostacola la pratica quotidiana (come descritto nel par. 3.3.4).

A conclusione

Se un requisito preliminare dei padri lettori appare essere una buona familiarità personale con i libri e la lettura, ciò che li caratterizza è la presa in carico di questa pratica: che leggano ad alta voce per una propria predisposizione o che abbiano semplicemente risposto alle richieste di a figli e figlie, i padri lettori imparano, nell'esperienza, ad aver cura dell'intero processo, dedicando tempo e pensiero alla scelta dei libri e questo li rende, in una circolarità benefica, più competenti e sicuri nella proposta, a creare una miglior qualità dell'esperienza, oltre che per bambini e bambine, anche per sé.

In questo impegno, i padri trovano collaborazione nelle proprie compagne con le quali condividono le modalità organizzative necessarie per mantenere questa pratica tra le esigenze quotidiane e soprattutto il pensiero educativo e progettuale sulla lettura.

Capitolo 3

Il benessere di chi legge

Dopo aver descritto le caratteristiche e le abitudini dei padri lettori, in relazione alla seconda domanda di ricerca ci si soffermerà ora sulle valenze emotive della lettura condivisa per i padri.

Dal momento che sono numerosi gli studi che mostrano gli effetti emotivi positivi della lettura ad alta voce in età pre-scolare per bambini e bambine (Leseman & Jong, 1998; Korat, Ron & Klein, 2008), il nostro obiettivo di ricerca era di comprendere se tale esperienza potesse generare effetti analoghi anche per i padri coinvolti.

Per quanto concerne l'infanzia sono molte le ricerche che testimoniano come il momento della lettura in famiglia, oltre ad essere un piacevole rito serale, abbia rilevanti implicazioni di benessere, legate sia alle maggiori possibilità di successo scolastico (Morrow & Young, 1997) e conseguentemente all'aumento dell'autostima, sia al consolidamento di una relazione positiva con l'adulto di riferimento (Rosch, Cox & Goldman, 2001; Barbiero, 2005; Causa, 2007).

A partire da questo spunto, attraverso il questionario e le interviste si è cercato di comprendere quali siano le emozioni che i padri vivono durante il momento della lettura e quali gli aspetti coinvolti.

I risultati mostrano come la pratica della lettura ad alta voce consenta ai padri di vivere un'esperienza positiva e rilevante per se stessi pur in un contesto agito e praticato in funzione di figli e figlie.

3.1 Le emozioni: credenze e vissuti

Data l'affermazione "leggere ai bambini è un piacere anche per i genitori" il 52,4% dei padri si dichiara completamente d'accordo e il 39,8% abbastanza d'accordo, mentre solo il 7,1% è poco d'accordo e lo 0,7% per nulla d'accordo. Emerge dunque una credenza complessiva sulla lettura come momento positivo anche per gli adulti che la svolgono.

Quest'opinione è sostenuta poi dai dati sulle emozioni provate durante la lettura, che confermano come i padri, mentre leggono, vivano emozioni positive e solo raramente ne sperimentino di negative.

I risultati infatti mostrano frequenti le emozioni positive (entusiasmo, soddisfazione, interesse, curiosità) e quasi assenti quelle negative (imbarazzo, vergogna, preoccupazione, rassegnazione) come si può vedere nelle figure 3.1 e 3.2.

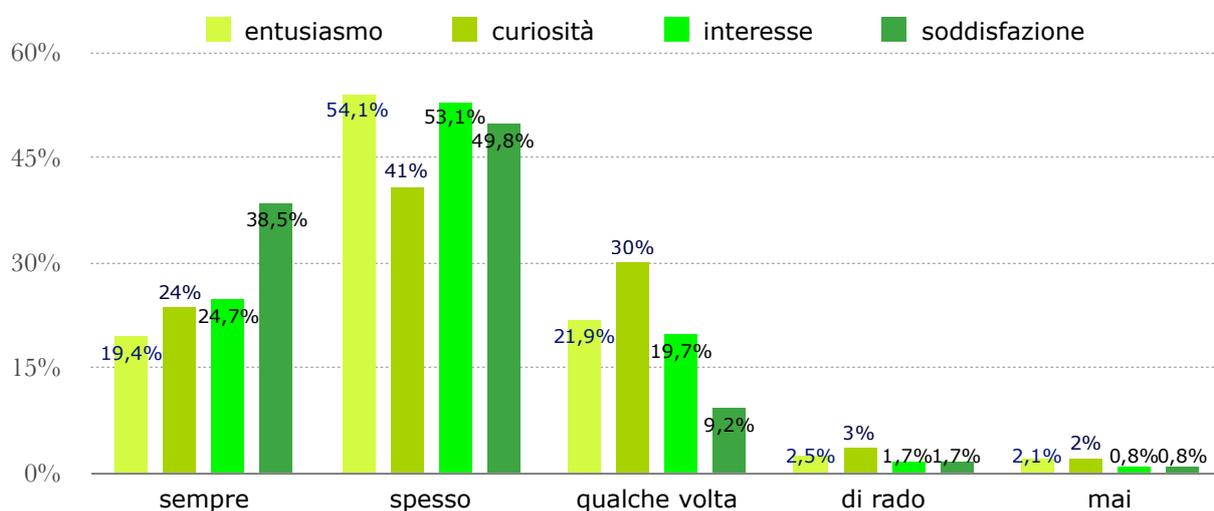


Fig.3.1 Istogramma sulla frequenza delle emozioni positive dei padri durante il momento della lettura

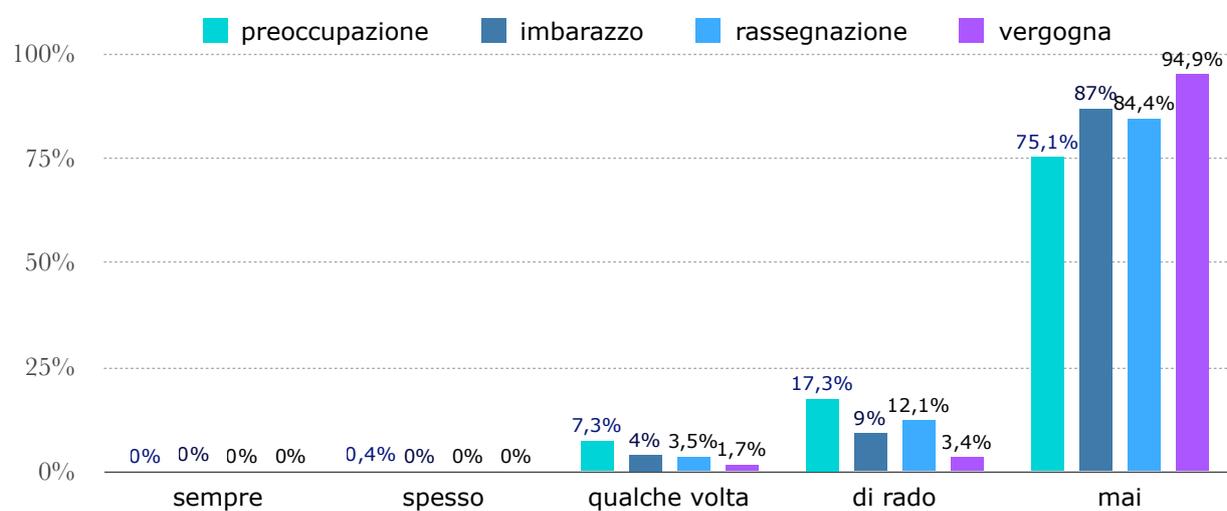


Fig.3.2 Istogramma sulla frequenza delle emozioni negative dei padri durante il momento della lettura

Anche le interviste confermano questo quadro, attraverso espressioni dense di piacere e soddisfazione per il momento:

Me lo godo proprio! bello! Mirco

Ah per me è bellissimo! [...] mi diverto, mi diverto e nello stesso tempo ... davvero era una delle cose fondamentalmente che mi sarebbe piaciuto passarle! Luca

Io sto bene quando leggo! Matteo

mentre i racconti delle fatiche sono minoritari e generalmente sottolineano come le difficoltà siano legate non tanto alla lettura quanto piuttosto ai ritmi del contesto di vita:

Le difficoltà a volte ci sono, minime se devo essere sincero, la difficoltà che è legata al momento contingente non tanto alla lettura in sé: cioè l'estrema stanchezza di Irene o tua, oppure il fatto che ci son cinquanta cose da poter fare e non sei... Luca

In particolare alcuni rilevano come, tra i compiti genitoriali, la lettura costituisca uno degli impegni più lievi, anche perché più vicino alla sensibilità e a modalità adulte, rispetto a forme di gioco proprie di quest'età:

Nella fatica comunque a volte di essere genitore per me è molto meno faticoso che dover ... far sposare tutti gli animaletti per esempio. Luca

3.2 Il benessere

Come già dichiarato, per analogia con gli studi sugli effetti dell'Early reading promotion per i bambini, ci si è interrogati sul benessere dei padri che leggono.

Ciò che è stato possibile misurare è il benessere durante la lettura, un benessere edonico, legato al momento (Diener, 2000).

D'altro canto analizzando le interviste per descrivere le componenti di questo vissuto, sono emersi temi che, pur radicati nella puntualità dell'esperienza, contribuiscono, oltre che alla piacevolezza del momento, ad una complessiva soddisfazione di sé nei termini di un benessere eudaimonico (Ryan & Deci, 2001). Gli intrecci e i rimandi tra i due livelli sono molti, per necessità espositive si è scelto di descriverne alcuni, più legati alla realizzazione dell'esperienza, in questo contesto, e di approfondirne altri nei prossimi capitoli in quanto attinenti alle valenze formative e simboliche.

Complessivamente i risultati mostrano come il benessere si accompagni all'esperienza acquisita dai padri nella lettura.

Prendendo in considerazione la misura di benessere totale, è emersa infatti l'esistenza di una correlazione significativa ($r_s = .33^{**}$) tra la frequenza di lettura e

il livello di benessere, ovvero all'aumentare della frequenza di lettura aumenta il livello di benessere provato.

Tab.3.1

Correlazione tra il benessere complessivo e la frequenza con cui i padri leggono ai figli/e, li portano in biblioteca e in libreria, leggono per sé

	(1)	(2)	(3)	(4)	
benessere totale che il padre prova durante la lettura (1)	1				
quante volte il padre legge ai bambini/e REC (2)	. 35	1			
quante volte il padre porta bambini/e in biblioteca REC (3)	. 23	. 27	1		
quante volte il padre porta bambini/e in libreria REC? (4)	. 27	. 30	. 32	1	
quanti libri leggi per te in un anno (5)	. 27	-. 31	-. 36	-. 38	1

Nota: * $p < .05$ *, $p < .005$ **, $p < .0005$ *** Si riportano solo i valori Rho di Spearman $> .20$

Questa correlazione è stata successivamente approfondita dall'analisi della varianza (ANOVA). Verificati gli assunti di normalità della variabile benessere_totale attraverso i parametri di asimmetria(-.07) e curtosi (-.41), verificato il criterio di omogeneità tra i gruppi presi in considerazione attraverso il test di Levene (1,7; P .15) l'ANOVA mostra che esiste una differenza statisticamente significativa tra le medie dei gruppi dei padri costituiti sulla base della frequenza di lettura a figli e figlie ($F=7.43$, $P > .001$). Questo indica che vi è un legame non casuale tra la frequenza con la quale i padri leggono ad alta voce e il grado di benessere che percepiscono.

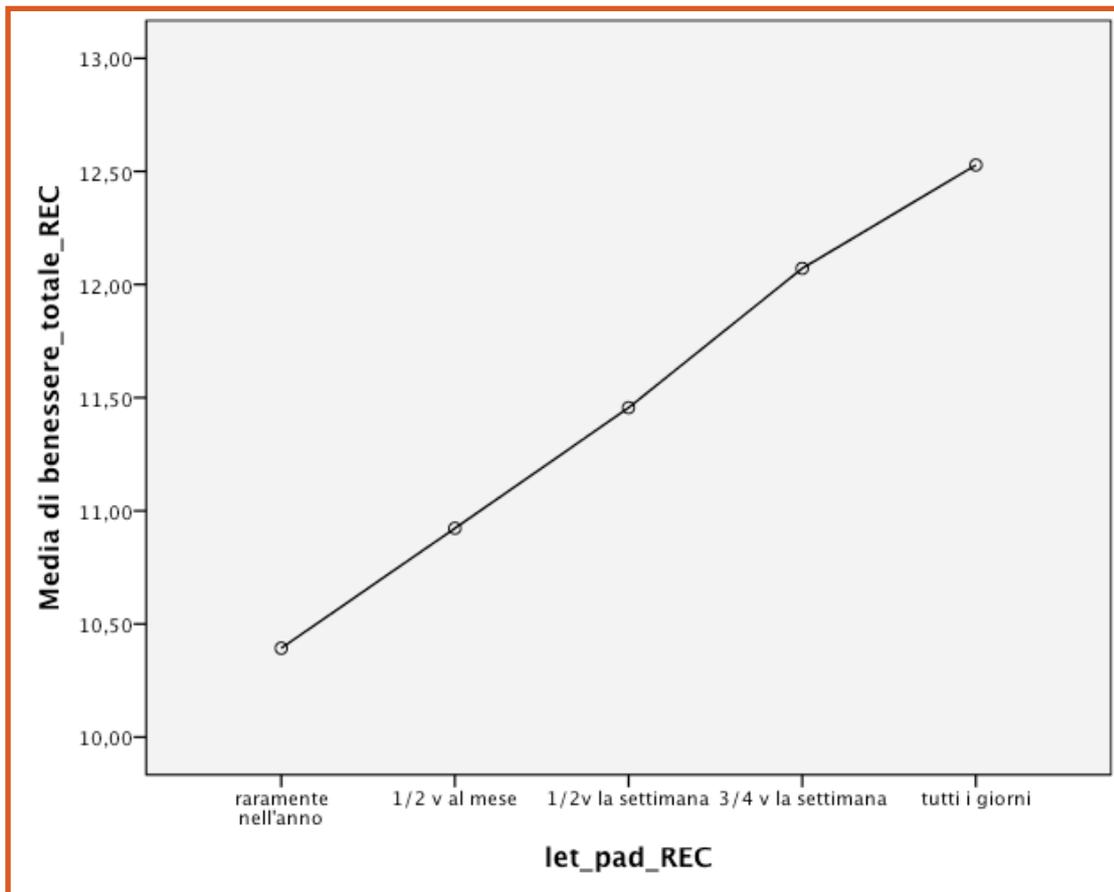


Fig.3.3 Grafico dei risultati dell'Anova: confronto tra le medie di benessere dei gruppi formati sulla base della frequenza di lettura a figli e figlie

A partire dal legame emerso tra frequenza di lettura e benessere, si aprono ora le riflessioni sulla ricerca delle cause e del significato di tale evidenza statistica.

Si potrebbe pensare al benessere come causa della lettura, ovvero pensare che solo i padri che provano piacere nella lettura siano disposti a leggere molto, questo risulterebbe coerente sia con i dati prima esposti sulla familiarità personale dei padri verso la lettura sia con quanto emerge dalla tab 3.1 che mostra come il benessere durante la lettura ai figli correli anche con la frequentazione di biblioteca e libreria e il numero di libri letti per sé durante l'anno.

Oppure si può ritenere il benessere una conseguenza dell'abitudine alla lettura, ipotizzando che i padri lettori nel tempo abbiano smussato le difficoltà e i

disagi connessi a questa pratica trovando modalità e strategie che consentano loro di vivere rilassati il momento.

I due aspetti potrebbero trovarsi distinti o intrecciati al variare delle singole esperienze dei padri; l'analisi delle interviste non scioglie tale questione ma consente di individuare quali siano gli elementi che definiscono una sensazione generale di benessere e parimenti gli aspetti che provocano invece disagio e insofferenza nei padri.

Inizieremo dagli elementi di benessere.

3.2.1 Un tempo di lentezza

La lettura per i bambini, come ti avranno già detto ma come saprai sicuramente, è molto più lenta quindi... è diverso dal leggere una mail al lavoro... Bruno

Leggere ad alta voce, come i padri stessi riconoscono, richiede per sua intrinseca natura di rallentare: occorre fermarsi, leggere tutte le parole, scandirle e interpretarle, leggere ad alta voce chiede più tempo della lettura silenziosa di un libro e ancor di più di quanto occorra per la lettura di comunicazioni veloci, ormai abituali nella quotidianità e nel lavoro, per le quali diviene normale saltare le parole, come dice un padre:

Io ormai le mail le leggo... siccome ne ricevo 50 al giorno riesco a leggere 4 parole in 4 righe e a capire più o meno cosa vogliono. Bruno

Sono gli elementi tecnici e costitutivi della lettura a voce alta che costringono e, al tempo stesso, consentono ai padri di sperimentare un nuovo ritmo, diverso da quello tenuto per l'intera giornata:

Non puoi leggere una storia velocemente dicendo "la Pimpa è arrivata, è andata lì etc..." sei costretto a rallentare e un po' ti aiuta ad entrare in una fase serale che ovviamente è più rilassata perché finiscono le cose. Bruno

E ancora, è il coinvolgimento richiesto dalla lettura ad alta voce che favorisce nei padri un tempo di distacco dai pensieri e dalle preoccupazioni quotidiane: leggere un libro a voce alta significa interpretarlo, recitarlo, generando un'immedesimazione che non lascia spazio per altri pensieri. Il cervello impegnato nella lettura a voce alta è concentrato sul testo. Per i padri lettori, prima della storia, che talvolta può essere troppo semplice per impegnarli a fondo, è la pratica della lettura che attiva il contratto finzione del *c'era una volta*

(Rodari,2001) che sospende il tempo ordinario per dischiudere momentaneamente un nuovo universo:

Mi rilassa proprio tanto nel senso che io leggo, cioè, io leggo in modo partecipato che non mi era mai capitato e di conseguenza quando... se quando partecipi alla storia così sei... in ogni caso ti rilassi, è un momento in cui non pensi veramente ad altro, al lavoro, a scadenze o a cosa di questo tipo. Carlo

La lettura costituisce anche un tempo di sosta fisico: per leggere occorre sedersi, stare fermi; in giornate spesso frenetiche sia per i genitori che si muovono tra lavoro, cura della casa, attività dei figli e impegni personali, sia a volte per i bambini e le bambine, leggere è una pratica che permette a padri, figli e figlie di assaporare insieme il riposo e la quiete:

E' un momento in cui lui è particolarmente sereno e tranquillo quando ascolta la storia e quindi è un momento di serenità e tranquillità anche per te. Carlo

La lettura serale in particolare rappresenta un appuntamento che ritma la giornata anche dei genitori segnando una linea di demarcazione tra il tempo produttivo diurno e il tempo serale di quiete; sancisce la fine delle attività, introduce e legittima il riposo.

Durante la settimana si va come pazzi, cioè fino alle 9.30-10 di sera sei in giro a fare, a prendere i bambini da una parte, dall'altra, i nonni, la spesa, le cose... quindi quel momento lì è uno dei momenti di calma, dove dici ok e anche mentalmente tu ti rilassi, perché dici ok, come quando fai uno spettacolo c'è un punto verso la fine in cui tu dici "ok! sorpassato questo punto che è il punto difficile è andata!" lo spettacolo va e la stessa cosa con i bambini: passato il punto della lettura tu sai che "ok, è andata!" magari faranno fatica ad addormentarsi, però la giornata è andata, hai un momento anche per te, per riposarti un attimo, per rifiatare. Bruno

In un'epoca storica e in un contesto culturale segnati dall'esigenza di non perdere tempo e dalla sensazione costante di non avere abbastanza tempo, la lettura a figli e figlie chiede proprio di donare parte di questo tempo prezioso; tuttavia quanti accettano ne ricavano, inaspettatamente, una nuova dimensione temporale che sembra dilatare anziché contrarre il tempo vitale.

Commentiamo questo tema con le parole di Luigina Mortari che scrive:

Donare il tempo è la più alta forma di cura [...] proprio perché la vita è tempo, dare tempo agli altri è donare ciò che essenziale. [...] è tenere il tempo per sé che lo consuma. Dalle parole pronunciate per nominare il senso della propria esperienza da parte di chi-ha-cura nella forma del prendersi a cuore, si intuisce che queste persone sanno che dal donare si riceve la misura fondamentale dell'essere nel mondo (Mortari, 2006, p.193).

Un altro rimando è a Pennac che afferma che siccome non vi è mai tempo di leggere, occorre concederselo, ma allora *"il tempo per leggere, come il tempo per amare, dilata il tempo per vivere"*(Pennac, 1998, p.99).

L'immagine dell'albo sottolinea questo tema e introduce il successivo:

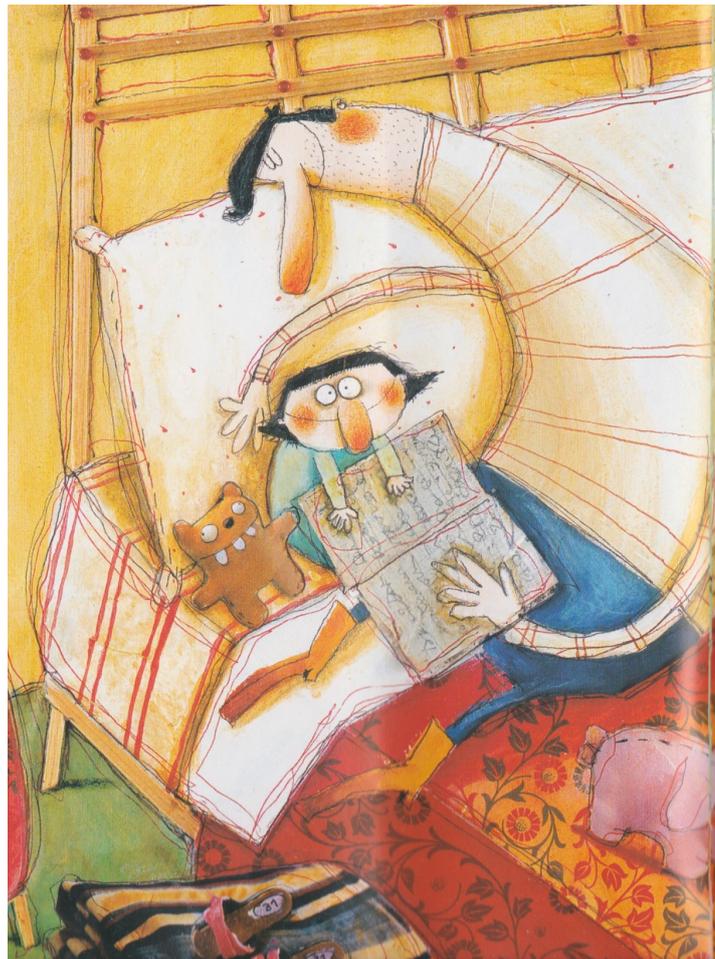


Fig. 3.4 Calì & Cantone, Un papà su misura, 2005

3.2.2 Uno spazio di vicinanza

Leggere mi sembra una cosa molto fisica, il fatto per esempio di averli vicini, di essere seduti per terra, di averli in pigiama ... no io non sono mai in pigiama con loro, per esempio questo no, però di essere... insomma a proprio agio anche con i vestiti, di essere per terra, di averli in braccio a volte tutti e due... la vedo anche un'esperienza tattile, fisica, non lo so... Mirco

Leggere è generalmente considerata un'attività intellettuale, sia per le modalità di esecuzione sia per i suoi effetti, eppure racchiude una dimensione

intensa di fisicità. Questo aspetto è sottolineato da Manguel (2009) che ricorda come per descrivere la lettura si usino verbi sensoriali quali assaporare, gustare, divorare... e rimarca che *"spesso il piacere della lettura dipende in gran parte dalla comodità fisica del lettore"* (Manguel, 2009, p.72), invitando ad un'accurata ricerca del luogo adatto per ciascun libro e ciascun momento di lettura.

E' proprio questa *comodità fisica* che aiuta i padri a rilassarsi:

E' un momento di serenità per lui e anche per noi, lo è sempre stato un momento di tranquillità, [...] la sera quando si sdraia sul cuscino, insieme a me. Carlo

Nel setting della lettura, i corpi, adulti e bambini, sono liberi da molti dei vincoli e delle rigidità che li hanno accompagnati durante la giornata: indossano abiti confortevoli, scelgono posizioni rilassate, occupano spazi morbidi e avvolgenti (il letto, i cuscini, il divano), a volte anche la luce è soffusa.

All'interno di uno spazio che crea rilassatezza, vorremmo fermare l'attenzione sulla vicinanza dei corpi: se la lettura ad alta voce, in assenza di supporti amplificativi, prevede una distanza ridotta affinché l'ascolto si realizzi, l'utilizzo dell'albo illustrato rende indispensabile uno stretto contatto per poter accedere alle immagini che non costituiscono un piacere accessorio ma un elemento imprescindibile della storia (Campagnaro, 2013), in questo caso alla posizione frontale, che ricorda alunno e maestro, si sostituisce quella fianco a fianco dove gli attori insieme si accostano alla storia, pur mantenendo ruoli e sguardi differenti:

Ci sediamo appoggiati a uno dei due letti, io al centro e gli altri due uno accanto e così, così guardano le figure, così, il motivo è quello. Mirco

Ma non vi è solo una vicinanza funzionale: gli abiti comodi, i corpi rilassati, gli spazi morbidi generano una situazione densa di intimità che connota lo star bene dei padri:

Una cosa che fai proprio a contatto leggendo insieme, anche il fatto che leggi seduto sul letto prima di addormentarsi con la luce... l'atmosfera ... tranquillo, è una cosa che a me piace molto. Fabio

Non è solo la comodità fisica dello spazio a garantire benessere ai padri, ma è soprattutto la dimensione affettiva che quello spazio racchiude e dischiude a divenire elemento determinante nel vissuto paterno.

Questo elemento acquisisce, a nostro avviso, particolare rilevanza se inquadrato nel contesto in cui avviene: in molte famiglie, laddove vi è una forte codifica della ritualità serale, il "protocollo" prevede che prima il padre legga e poi esca dalla stanza per far entrare la mamma che coccola e addormenta:

Di solito ci dividiamo i compiti: io leggo e lei addormenta. Bruno

Tale protocollo è rappresentato anche in uno dei pochi albi che narra per esteso la pratica di lettura serale:

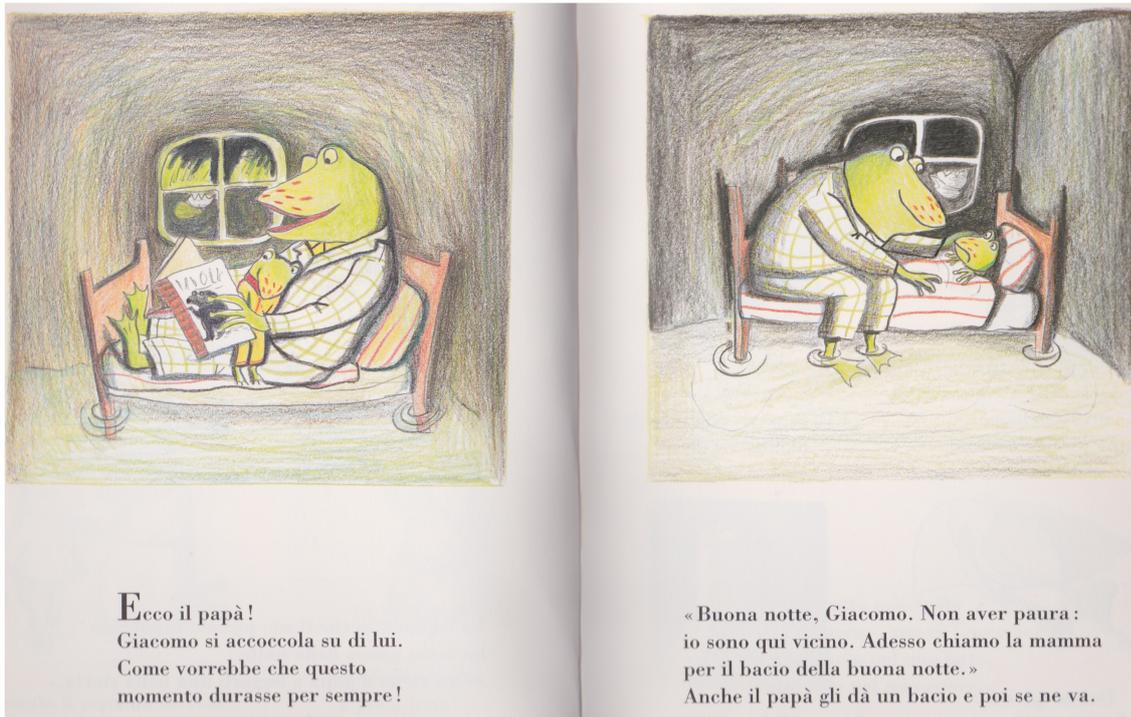


Fig.3.5 Crowther, *Grat grat cirp splash!* 2011



Viene da osservare come la pratica della lettura, nel suo allestimento materiale, permetta ai padri di sperimentare e godere di un'intimità fisica che è invece esplicitamente riservata alle madri, come funzione esclusiva e non delegabile. La tenerezza dei nuovi padri (Stramaglia, 2009), desiderosa di emergere, sembra però avere bisogno talvolta di strutture all'interno delle quali manifestare legittimamente la propria dimensione di affettività fisica.

3.2.3 Il piacere delle storie

Dipende dalla storia: se è una storia che mi prende, mi piace, se è una storia che ho già letto mille volte un po' di noia mi prende, quello sì, però tento, spero anche, di riuscire a non farlo trasparire che è una storia che non mi piace, certo se me la propongono chiedo se possiamo cambiarla, però se non si può, non si può! Si legge quella, non è un grosso problema. Aldo

L'interesse per la storia che si sta raccontando è un altro elemento che genera piacere e benessere durante la lettura.

Nonostante i padri siano consapevoli che i testi da leggere debbano trovare corrispondenza primaria nei gusti e nel livello di comprensione di figli e figlie:

A volte ci sono le cose che divertono te giustamente e invece a lei la lasciano indifferente, per cui dici "non ti è piaciuto?" "mmm, non tanto" e allora tu sai che quello non va. Luca

nonostante dichiarino che la loro priorità sia costituita dalla dimensione relazionale:

Mi sta più a cuore [...] di essere fedele nei confronti dei miei bambini, ecco, cioè la fedeltà a quel momento lì. Mirco

tuttavia la qualità del libro intesa come la capacità di suscitare curiosità e stupore costituisce un elemento che influenza il piacere dei padri, tanto che Aldo, nelle prima citazione riportata, prova comunque a contrattare la scelta.

Anche Mirco, che afferma esplicitamente di non essere interessato al contenuto:

La storia in sé non mi dice niente, non lo so[...] Non esprimo desideri particolari sui contenuti della lettura. Mirco

poco oltre racconta:

*Ieri sera invece avevo voglia, volevo vivere bene anch'io quel momento e ho detto "dai, scegliamone una che piaccia anche a me! Basta Cenerentola!"
Mirco*

a confermare che la lettura di una bella storia rende più completo il piacere del momento, scalzando le convinzioni razionali che legano il libro all'interesse di bambini e bambine.

Ritroviamo qui il tema della scelta dei testi come elemento che contribuisce in maniera rilevante alla qualità dell'esperienza anche dei padri.

Approfondendo questo aspetto emerge poi un secondo livello di benessere legato alle storie:

Mi fanno ritornare bambino! Fabio



Fig. 3.6 Saudo & DiGiacomo, *Che fatica mettere a letto papà!*, 2012

In queste parole vi è il ricordo, affettuoso e nostalgico, del tempo passato:

Mi evocano ricordi o storie... leggendo le storie mi vengono in mente i giochi che facevo io da bambino, le storie che inventavo. Fabio

ma anche la ricerca della legittimazione di un bisogno, anche adulto, di racconti e narrazioni:

In più c'è il fatto che, avrò un'età mentale di quattro anni a volte di novanta, e quindi cosa succede che a me piace proprio scovare le favole nuove, le storie nuove e quindi è una scusa perfetta! Perché le leggo a lei ma nello stesso tempo me le sto leggendo anche per me. Luca

L'incontro con la letteratura dell'infanzia consente ai padri di recuperare quell'*infanzia vivente, dal carattere permanente, durevole e immobile* di cui parla Bachelard (2008, p.27), quella dimensione d'infanzia che rimane presente nella vita adulta nella dimensione notturna e anche da svegli, quando *"la rêverie lavora sulla nostra storia, il bambino che è in noi ci trasmette il suo benessere. E' talmente piacevole riuscire a convivere con il bambino che si è stati! Ci trasmette il senso delle nostre radici confortando la totalità del nostro essere."* (Bachelard, 2008, p.27)

E' il benessere dell'incontro con la propria dimensione di bambino quello che i padri sperimentano; la letteratura dell'infanzia assolve la funzione di favorire l'incontro, recuperando il compito che Bachelard assegna alla poesia.

3.2.4 La voce che legge

Da ultimo, proponiamo come elemento di benessere il piacere dell'uso della voce.

Nel tentativo di cercare possibili spiegazioni al benessere e alle emozioni positive, in ambito statistico sono state eseguite le analisi della varianza per osservare se vi fossero differenze significative tra le medie di benessere ed emozioni positive nei raggruppamenti creati da alcune variabili nominali quali il titolo di studio, le modalità di lavoro, l'atteggiamento verso la lettura ad alta voce.

E' interessante notare come le uniche differenze statisticamente significative si riscontrino nei gruppi creati sulla base dell'atteggiamento verso la lettura ad alta voce ($F=20.3$; $P>.005$) ovvero i padri che provano piacere, divertimento e coinvolgimento nel leggere ad alta voce mostrano un livello di benessere nel momento della lettura significativamente più alto di chi invece prova imbarazzo o noia verso l'uso della voce (Fig. 3.7)

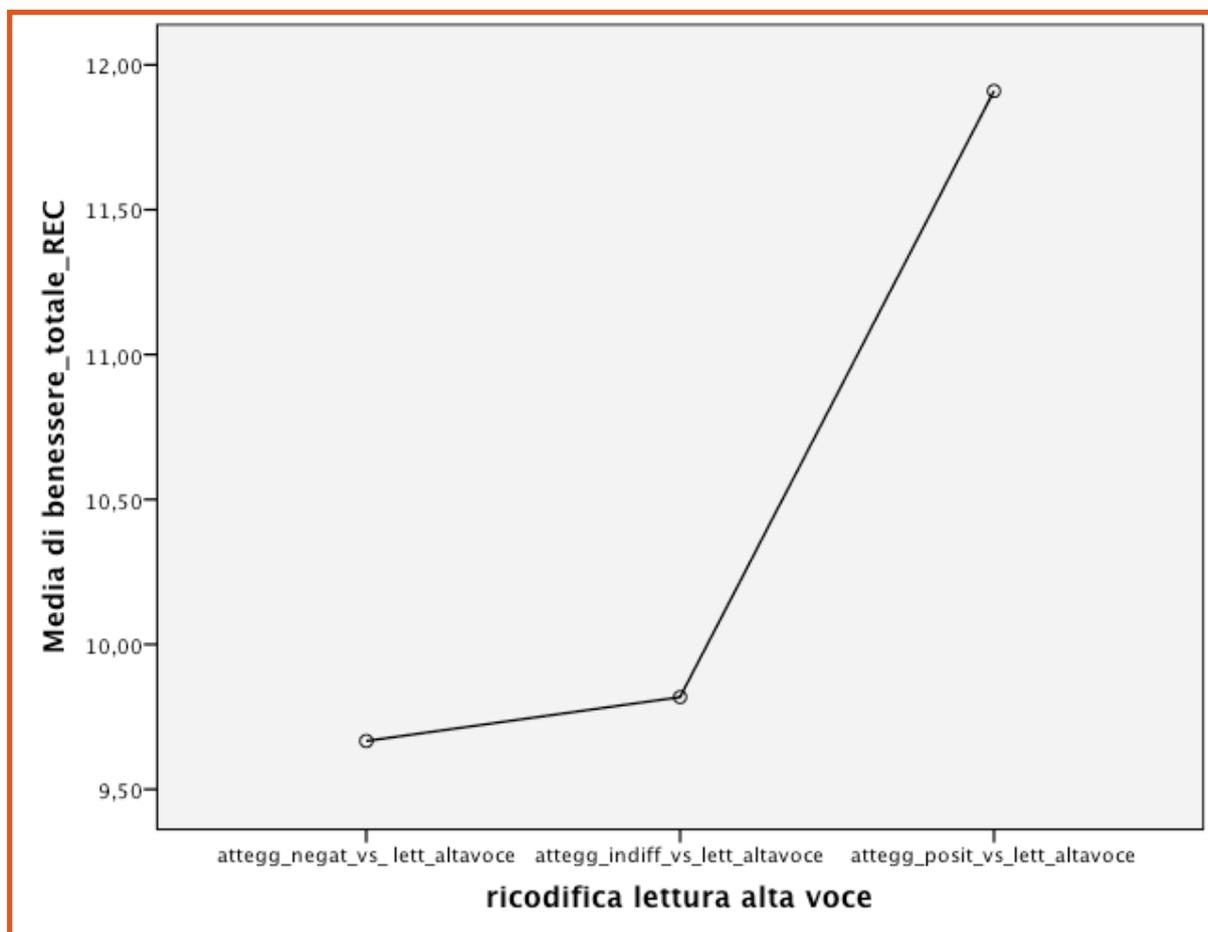


Fig. 3.7 Grafico dei risultati dell'Anova: confronto tra le medie di benessere dei gruppi formati sulla base dell'atteggiamento verso la lettura ad alta voce

Questo dato, lungi dall'essere tautologico, sottolinea invece, a nostro avviso, la valenza corporea della lettura, e, nello specifico, la relazione con la voce.

La lettura ad alta voce è la prima forma di lettura che l'uomo abbia praticato e per molto tempo è rimasta la forma predominante (Cavallo & Chartes, 2009), tanto che alcuni recenti studi (Wolf, 2009) mostrano che, anche quando leggiamo a mente, nel nostro cervello si attiva l'area corrispondente al suono; tuttavia oggi la lettura silenziosa costituisce l'abitudine prevalente mentre quella a voce alta è riservata a contesti ufficiali e professionali, trasmettendo implicitamente l'idea che vi siano competenze specifiche da acquisire per servirsene.

Non a caso, i padri che possedevano già familiarità personale o professionale nell'uso della voce dichiarano da subito la propria sicurezza:

Come educatore, mi è capitato spesso di proporre attività legate alla lettura e alla scrittura per ragazzi, ho partecipato poi personalmente a dei corsi su tecniche di lettura e di narrazione ad alta voce. Ugo

Anche come lavoro avendo fatto per tanti anni il trainer eccetera, sono abituato a parlare ad alta voce, fare presentazioni davanti alle persone. Fabio

*Io mi ricordo che alle elementari prendevo dei bellissimi voti in lettura...
Matteo*

Per questi padri, leggere ad alta voce non solo non rappresenta una difficoltà ma è elemento significativo di soddisfazione e piacere:

*A me piace leggere, mi piace leggere agli altri, anche quando leggo libri per me, io leggo ad alta voce perché a me piace sentire la voce e...sto bene.
Matteo*

La centralità della presenza della voce nella lettura condivisa è sottolineato da due grandi esperti quali R.Valentino Merletti (studiosa e divulgatrice in Italia della lettura prescolare) e B.Tognolini (poeta e scrittore per l'infanzia) che hanno intitolato "*Leggimi forte*" il loro testo a quattro mani sulla lettura da grandi a piccoli e che proprio alla voce dedicano il capitolo di apertura.

In queste pagine, Tognolini, presente per raccontare la propria esperienza di padre lettore, scrive:

Quando si legge un libro a un bambino, la voce è la storia: dà corpo alla storia, la riempie, come l'acqua riempie il letto del fiume.[...] E attenzione, non sto parlando di "leggere bene", di dizione corretta e interpretazione brillante [...] la Voce Fiume è una voce personale, che può ben essere nasale, piatta, chioccia, colorita da cantate dialettali, da erre mosce e vizi e vezzi di pronuncia. Ma è la nostra voce, quella che c'è toccata in sorte, unica e irripetibile [...] che ora ha raddoppiato la sua forza perché ha trovato l'accordo armonioso con la voce scritta e zitta di quel libro. (Valentino Merletti & Tognolini, 2006, p.8)

3.3 Le fatiche della lettura

Definiti gli elementi del benessere, descriveremo gli elementi di fatica che i padri sperimentano.

Sia i dati quantitativi (fig 3.2) che quelli qualitativi mostrano indizi di difficoltà nella pratica di lettura, anche se non come elementi preponderanti.

Cercando nelle interviste spiegazioni possibili, sono emersi temi che corrispondono a quelli indicati come costitutivi del benessere. Si tratta di aspetti cardine nella pratica di lettura che rinviano agli elementi materiali e strutturali quali il tempo dell'esperienza, il libro (medium pedagogico), e la lettura ad alta

voce che costituiscono altrettanti nodi rilevanti per la qualità del momento; gli atteggiamenti, i vissuti e le strategie dei padri rispetto a questi elementi modificano la qualità dell'esperienza paterna.

Questo dato andrebbe ulteriormente approfondito attraverso il confronto con i padri che non leggono.

3.3.1 Un tempo di stanchezza

Parlando di tempo, ritorna la sensazione che i ritmi di vita quotidiana siano frenetici e che si arrivi alla sera stanchi e desiderosi di ritagliarsi una spazio per sé:

La maggior parte di noi genitori facciamo un lavoro entrambi, la sera ci sono ancora le cose da fare per loro per il giorno dopo, o comunque anche tu hai diritto a fare le tue cose, che può essere divano, televisione, leggere, giocare, telefonare eccetera... quindi a quel punto diventa un peso. Ugo

Si fa fatica perché a volte il sonno... Renato

Comparando le interviste, si riscontra che il tema della fatica serale è ricorrente ma laddove i padri hanno saputo ben impostare la lettura e ne ricavano complessivamente grande soddisfazione, la stanchezza non è avvertita come difficoltà seria, infatti l'aggettivo che ricorre è "momentanea", ad indicare un problema contingente che riguarda solo alcune sere:

Delle volte in cui anche solo raccontare una storia di cinque minuti o leggerla è pesante. Ogni tanto sento questa difficoltà, magari sono cinque giorni all'interno di tre mesi, ma mi sembra giusto anche segnalarla questa cosa. Bruno

In queste situazioni, la maggioranza, il problema viene gestito trovando soluzioni pratiche di volta in volta (come la richiesta di collaborazione alla compagna o la scelta di testi brevi), ma non diventa un motivo che mette in discussione l'abitudine alla lettura.

Quando invece a questa difficoltà se ne uniscono altre, magari alcune tra quelle sotto elencate, diminuisce il piacere generale e aumenta la tendenza ad abbandonare la pratica serale. A questo proposito alcuni padri suggeriscono, a sé e ad altri, di cercare momenti diurni:

In un altro momento della giornata che però... col punto interrogativo, quale potrebbe essere? Sarebbe più bello, perché magari hai più forza; infatti nel fine settimana uno potrebbe ritagliarsi un momento della giornata, ma anche piccolo, ma alla luce del sole per poter fare una cosa così. Ugo

3.3.2 Un libro un po' noioso

A volte è la continua richiesta di ripetizione da parte dei bambini a smorzare l'entusiasmo anche dei padri più accaniti nella lettura:

E' così lo leggi una volta e gli è piaciuto? "me lo rileggi? me lo rileggi? me lo rileggi?" fino a sette volte! Quindi [risata] diciamo che...il piacere della scoperta...la prima volta sei contento, la seconda un po' meno, la terza perdi i colpi, la quarta, la quinta, la sesta, la settima...! Luca

Se è una storia che ho già letto mille volte un po' di noia mi prende. Aldo

A volte basta una sola lettura di un testo banale per annoiare l'adulto:

Le storie per bambini sono, secondo me, alcune molto belle, con suspense, e quelle le leggevo volentieri, altre invece di una noiosità terribile e quelle facevo un po' fatica a leggerle: se me le proponevano, si le leggevo, però magari un pochettino alla svelta, insomma! Aldo

Come una storia curiosa stimola il piacere, così ripetizione e banalità portano alla noia. Tali elementi possono divenire fonte di fatica per i padri e, se non arginati attraverso la ricerca di materiale interessante da proporre, rischiano nel tempo sia di rendere la pratica della lettura solo un dovere da compiere sia di minare la stima verso la lettura ai piccoli, considerandola, anche implicitamente, di scarso valore. Entrambi gli aspetti influiscono sulle qualità dell'esperienza paterna e sulle motivazioni adulte che sorreggono la fedeltà alla pratica.

3.3.3 La voce che imbarazza

L'imprescindibile confronto con l'uso della propria voce riappare qui mostrando come in questa relazione si radichino fatiche profonde, più intime e pertanto meno facilmente risolvibili di altre, prima descritte.

"Mi fa specie sentirmi..." afferma Amos, rivelando il proprio imbarazzo all'ascoltare la propria voce e una mancanza di confidenza con l'uso della voce inscritta nella propria storia personale:

Quando studiavo era raro che ripetevo ad alta voce e quindi è una cosa abbastanza nuova per me: io vedevo lei (la moglie n.d.r.) quando si preparava alla tesi che ripeteva ad alta voce. Amos

Nella lettura a figli e figlie, inoltre, si vive la paura di non essere all'altezza del compito, immaginando di dover garantire un preciso livello di competenza, una voce "di dizione corretta e interpretazione brillante" (Tognolini, 2006, p.8):

Comunque anche a livello tuo devi dimostrare, cerchi di dimostrargli di sapere leggere bene, di essere, di usare le espressioni giuste, il modo di parlare corretto. Amos

E' una difficoltà grande, testimoniata dal fatto che anche in un contesto protetto come quello familiare si vive il timore del giudizio, proprio e altrui; infatti chi ha provato questa sensazione formulando un consiglio per altri padri dice:

Consiglierei ... più che altro di non prenderla come una cosa personale, un giudizio personale di quello che potresti ... la prima cosa è che sicuramente il bambino non ti giudica, te stesso che magari ti giudichi come leggi e quindi di farlo tranquillamente senza sentirsi sotto pressione o giudicati. Amos

Sempre sulla voce ma da un'altra prospettiva, alcuni padri, sia nei questionari che nelle interviste, evidenziano come faticoso il coinvolgimento fisico che la lettura ad alta voce richiede:

Quando leggo con loro faccio molta fatica, perché al di là del fatto del comportamento loro, però a me... anche per deformazione la mia lettura è molto molto partecipata, molto enfaticata... quindi questa cosa fatta alle nove e mezzo, dieci di sera stanca molto. Ugo

Aspetto già notato dagli antichi latini che inserivano la lettura ad alta voce tra gli esercizi per la salute del corpo (Cavallo, 2009).

3.3.4 Tra sogni e realtà

Io prima di avere figli immaginavo... cioè facendolo anche per lavoro immaginavo che quando sarebbero nati i miei figli sarebbe stato bellissimo raccontargli le storie, immaginavo io tutte le sere a leggere questi libri con loro, questo viaggio nella fantasia tipo Neverland (il film Neverland) tutta questa fantasia così eccetera... Quando sono nati, quando ha cominciato a diciamo l'età di maggior interazione ma soprattutto quando è subentrata una grande stanchezza, lì diciamo questo sogno si è affievolito, perché come dire era un po' lo scontro tra l'immagine e la realtà. Ugo

Il rischio descritto da questo padre è reale, se il desiderio di leggere non è accompagnato da una ricerca di modalità adeguate, possono facilmente insorgere difficoltà che creano delusione e abbandono della pratica, ritenendo di

non essere capaci o di avere una prole poco sensibile ai libri. E' interessante notare come questo possa accadere tanto a genitori inesperti di lettura, che hanno spesso come unico riferimento uno stereotipo, letterario o cinematografico, quanto a genitori professionalmente competenti che si trovano però spiazzati dalle dinamiche familiari, profondamente diverse da ciò che si crea in un setting lavorativo.

Quando rimane tuttavia l'attenzione verso la promozione alla lettura, il ruolo paterno si modifica e da attore protagonista si trasforma in facilitatore, andando alla ricerca di strategie esterne alla famiglia come il frequentare le letture pubbliche offerte da biblioteche e librerie.

A conclusione

La lettura ad alta voce, come esperienza allestita in funzione del benessere di figli e figlie, costituisce in realtà un'occasione di benessere anche per i padri che leggono.

Non si tratta solo di un piacere momentaneo ma di uno star bene che, pur radicato nell'accadere della pratica, coinvolge valenze affettive ed esistenziali profonde.

Le dimensioni del benessere sono riconducibili agli elementi strutturali del dispositivo di lettura: tempi, spazi, corpi e simboli. Leggere ad alta voce appare qui un'esperienza fisica (Manguel, 2009) ed è nella relazione di ciascun padre con la materialità di questa pratica, relazione che comprende anche la capacità di allestire e disporre questi elementi, che si danno vissuti di benessere o malessere.

Capitolo 4

Ciò che i padri apprendono

Leggere ad alta voce è anche per i padri occasione di formazione ed apprendimento.

A partire dagli studi sull'Early Reading Promotion (Danis, Bernard, & Leproux, 2000; Schoon, Parsons, Rush, & Law, 2010) che indicano come la lettura condivisa abbia effetti formativi per bambini e bambine in termini di acquisizione di competenze linguistiche e di consolidamento delle relazioni con l'adulto di riferimento, in questo capitolo presentiamo i risultati emersi dalle interviste²⁴ sulle valenze formative delle pratiche di lettura per i padri, osservando come sia possibile ricondurre gli elementi di apprendimento e formazione ad aree analoghe a quelle indicate per bambini e bambine; pertanto parleremo di acquisizione di competenze espressive e relazionali, oltre che dell'ampliamento delle conoscenze.

La consapevolezza esplicita dei padri verso molti di tali aspetti fa sì che queste dimensioni costituiscano anche elementi fondamentali di un benessere complessivo in quanto contribuiscono alla costruzione di autostima e soddisfazione.

4.1. Le competenze espressive: i linguaggi narrativi

Come per bambini e bambine, anche per i padri la lettura ad alta voce comporta un ampliamento delle competenze espressive, su tre livelli: lessicale, visivo e narrativo.

Innanzitutto vi è l'ampliamento del dizionario che per i padri non si attua in termini di conoscenza di nuovi vocaboli quanto piuttosto nella riscoperta di termini che esulano dall'uso quotidiano:

*Il testo è diverso da quello che leggi tutto il giorno, è molto più schematico, è molto più semplice anche, ma usi delle parole che durante la giornata non usi, cioè la parola rinoceronte da un punto di vista lavorativo, cioè prima dei bambini, rinoceronte l'avevo nominato 10 anni fa quando giocavo a tabù.
Bruno*

24. La domanda di ricerca sulle valenze formative della lettura per i padri è stata esplorata solo attraverso l'analisi qualitativa, ritenuta lo strumento più idoneo per il tema.

Anche se semplice, il linguaggio letterario costituisce comunque uno stacco e un ampliamento del vocabolario parlato.

In secondo luogo, anche per chi ha già familiarità con la lettura, i libri per bambini rappresentano una grande novità perché aprono alla scoperta del linguaggio delle immagini:

Io trovo per esempio quest'altra cosa, il fatto che non puoi prescindere dall'immagine, cioè l'immagine racconta la storia tanto quanto le parole, se non ci fossero quelle immagini sarebbe poca cosa. Luca

Gli albi illustrati propongono un'esperienza estetica, favorendo, in una cultura di figure dinamiche, il contatto con immagini statiche, di cui osservare i particolari e ammirare la fattura come ad una mostra (Pakowska in Terrusi, 2012, p.119) ma soprattutto stimolano, anche nei padri, una competenza di visual literacy (Campagnaro, 2013) che rende insolito e meno scontato anche il processo di lettura dell'adulto.

Interessante, a questo proposito, le parole di un padre che sottolinea come, a volte, non sia immediato per l'adulto cogliere il valore e la portata delle immagini perché ingannati dall'apparente semplicità che si mostra ad un primo sguardo e perché non abituati a tale decodifica:

Un'altra cosa che è stata una bellissima scoperta è come nella semplicità ad esempio del Paese dei mostri selvaggi... come dire, nella non fruibilità immediata della storia per un adulto perché... non è che ci devi ragionare sopra però... immediatamente dici "è una caz, che poca cosa" e in realtà c'è sotto un mondo, un mondo che fra l'altro, non a caso, ti spieghi come mai abbia venduto così tanto, venduto nel senso sia stato letto così tanto. Luca*

Infine, la lettura consente ai padri di scoprire il valore del linguaggio narrativo come modalità privilegiata per comunicare con bambini e bambine:

A volte parlare con i bambini non è così banale. [...] Il libro aiuta un attimino a dire, ad astrarsi dal mondo dei grandi e scendere, usare parole un pochettino più semplici, trovare dei giri di parole per spiegare il concetto usando delle figure anziché usare degli astrattismi ,come è tipico per gli adulti penso, almeno nel mio caso! Aldo

La lettura mostra dunque ai padri nuove modalità espressive e comunicative, ed offre uno strumento (il libro) già predisposto, che consente sia un utilizzo diretto, sia un esempio a cui fare riferimento per modulare il proprio linguaggio.

Questa scoperta assume grande importanza soprattutto per i padri che, per formazione e professione, sono ormai abituati ad un linguaggio logico e scientifico che trovano però inadeguato nella relazione con i figli:

il come è riuscito ad esprimere un concetto che tu l'avresti espresso in modo logico e sequenziale. Carlo

Le pagine dell'albo riportate qui di seguito mostrano una modalità analogica per esprimere un concetto, le mostriamo perché quest'albo è citato da un padre:

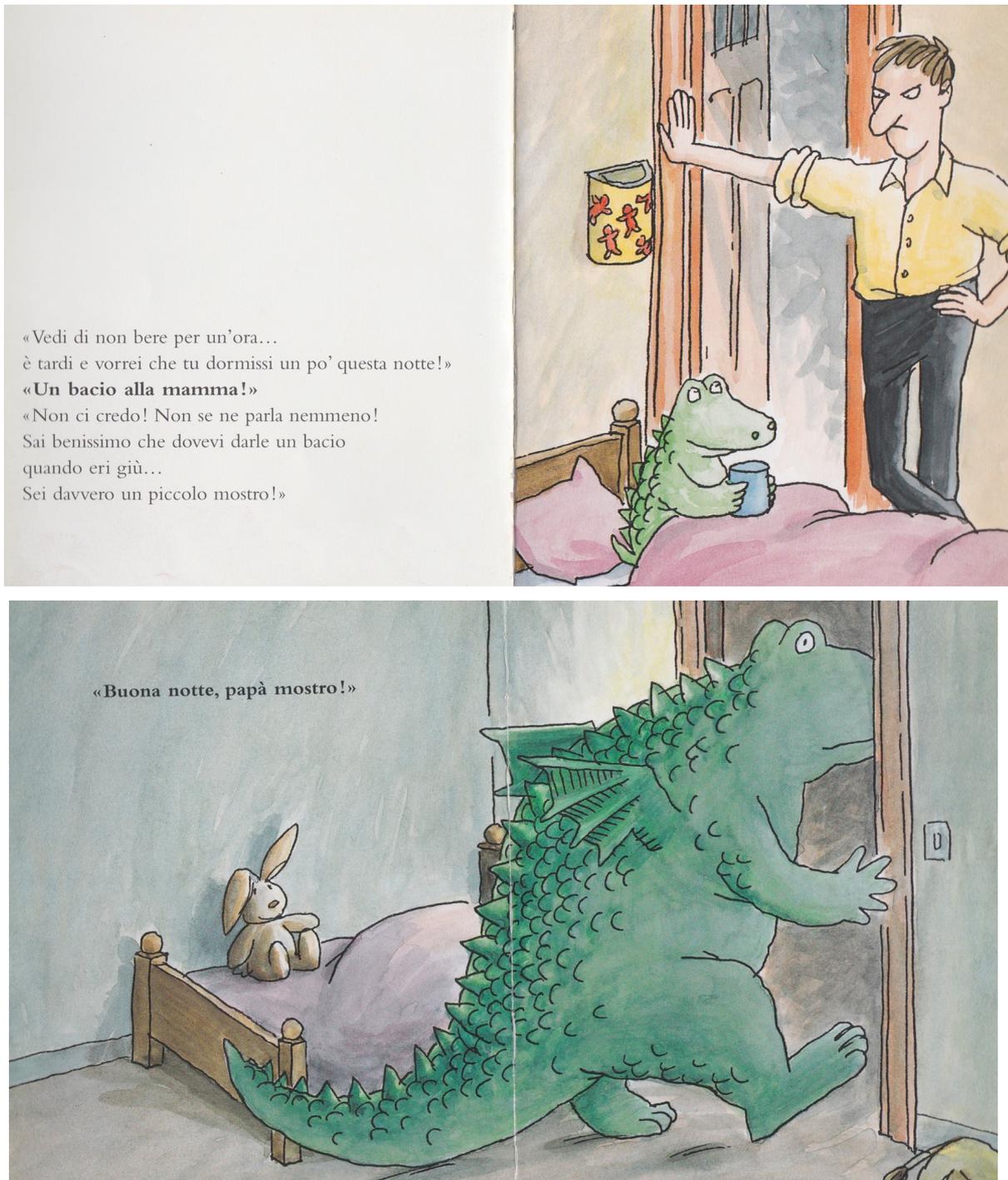


Fig. 4.1 Ramos, A letto piccolo mostro, 2005

Il riconoscimento della funzione conoscitiva della narrazione porta i padri a servirsene consapevolmente andando alla ricerca di libri che possano aiutarli a parlare con figli e figlie di specifici temi:

Giacomo un annetto fa ha cominciato a dire "ah il lupo" la sera quando c'era buio, ha cominciato ad avere qualche remora sul lupo e noi per fargli vedere che il lupo in realtà era un animale buonissimo, siamo andati a ricercare un libro che parlasse del lupo e che lo facesse buono, e abbiamo trovato un libro che oltre tutto aveva come protagonista un bambino che si chiamava Giacomo; allora l'abbiamo cercato, l'abbiamo ordinato... Carlo

Si scopre, nel repertorio simbolico offerto dalle storie, la possibilità di dialogare ad un livello emotivo e non verbale, non per trovare soluzioni ma per scorgere altre prospettive:

Una paura del lupo che molto probabilmente non deriva dal lupo in sé ma da qualcos'altro, da qualcosa di più ancestrale, non lo elimina completamente, però gli fa vedere due lati diversi, [...] gli ha fatto vedere due...un punto di vista diverso probabilmente. Carlo

Una volta acquisita dimestichezza con questo linguaggio, le storie creano un repertorio comune di simboli e immagini che consentono la costruzione condivisa di una narrazione familiare:

Guarda! c'è il lupo di Giacomo! Carlo

E' curioso notare come gli albi, scritti per l'infanzia, offrano anche agli adulti immagini per rappresentarsi:

Ce n'è uno in particolare che mi fa ridere molto anche dal titolo perché si chiama "La famiglia Caccapuzzone va in visita a casa dei cugini Perfettini"; l'abbiamo comprato perché siamo un po' noi la famiglia Caccapuzzone dove spesso ci capita di andare a casa di amici o parenti che hanno invece i figli Perfettini e mia moglie è molto imbarazzata! Ugo.

Nella cultura occidentale che ha associato il sapere neutrale e oggettivo della scienza alla simbolica maschile (Ulivieri Stiozzi, 2008, p.52), la pratica della lettura propone ai padri un'altra modalità di conoscenza legata al sapere metaforico e analogico (Dallari, 2012).

Rispetto a queste considerazioni, sarebbe interessante comprendere se e come cambia l'approccio materno su tale aspetto.

4.2. Le competenze relazionali: conoscere figli e figlie

Per quanto riguarda le competenze relazionali la lettura ad alta voce costituisce per i padri un'occasione per approfondire la conoscenza di figli e figlie attraverso la mediazione dei libri.

Innanzitutto questa pratica predispone anche i padri ad un atteggiamento di attenzione che favorisce la possibilità di osservazione:

Vedo come la loro reazione, vedo l'attenzione, vedo la voglia ed è una cosa mi stupisco nel senso che mi sorprende positivamente. Vedo che i miei bambini reagiscono in quel modo e me ne accorgo soprattutto in quei momenti lì. Mirco

La sospensione di azioni e pensieri, già rilevati come necessari per leggere, divengono condizione che consente di vedere e ascoltare con cura e consapevolezza; alla dimensione cognitiva si affianca però anche la contemplazione estetica, il piacere di scorgere i figli con un nuovo sguardo.

Inoltre i libri, proponendo temi e situazioni insolite, permettono di esplorare pensieri, desideri, emozioni che restano inespressi nella routine quotidiana che, ancorata al presente e all'esistente, offre meno appigli al possibile:

E' un momento in cui lo conosci meglio perché lui ti fa delle domande che ti dici "ma molto probabilmente Giacomo è attratto da queste cose, quindi potrei portarlo a fare questa cosa il fine settimana" quindi è un momento in cui tu lo conosci di più, un momento in cui impari qualcosa di più del suo carattere, che non è il tuo. Carlo

O ancora, è a partire dall'immaginario letterario che si riesce ad intravedere l'immaginario di figli e figlie, dimensioni latenti e sfuggenti ad una descrizione diretta ed "oggettiva":

Vedendo anche il tipo di storie che gli piacciono, però anche magari il tipo di storie che si inventa così mi ha fatto capire un pochino meglio il suo carattere, o il suo modo di, la sua fantasia eccetera.. Fabio

La conoscenza non proviene solo da un'osservazione ma si costruisce all'interno di una pratica dialogica, aperta e sostenuta dalle condizioni strutturali della lettura:

Quei 10 minuti di tranquillità che ti permettevano anche un momento ... a volte anche di confronto. Aldo

e dal libro come oggetto di mediazione:

Poi quando leggi, gli chiedi: "Ma cosa ne pensi del libro?" Fare anche un minimo di, tra virgolette, conversazione al di fuori delle solite cose. Fabio

La lettura fonda per i padri la possibilità di empatia ovvero di scoperta e accoglienza del punto di vista dell'altro *che non è il tuo*, come afferma un padre, sospendendo per un attimo le proprie categorie ermeneutiche per dar spazio all'universo dell'altro (Mortari, 2006). Non si tratta di una fusione emotiva ma *"di una pratica [...] che si realizza all'interno di un orizzonte semiotico, di comunicazione e di scambio simbolico, è fatta di segni e di segnali."* (Dallari, 2013, p.29)

In questo orizzonte comunicativo, un padre sottolinea che attraverso la lettura non solo ha compreso che bambini e bambine possono avere modalità differenti di affrontare il testo, acquisendo così una competenza metacognitiva sui propri figli, ma che, attraverso il processo di scambio e negoziazione dei significati, *"ha imparato"* a sua volta ad osservare da un altro punto di vista:

Ho imparato anche a volte a farmi delle domande che non ho mai ... su una storia, sulle storie che secondo me, da adulto mi dicevo "son storie" cioè è così, non è che ... che loro invece si fanno e mi fanno a cui io, cioè io personalmente, non ci ho mai pensato il perché di una cosa, se sei un adulto è una storia e quindi non c'è un perché, è una storia e va letta; e quando ti chiedono il perché, devi anche trovare una risposta ed è una cosa carina che ho imparato a volte a chiedermi dei perché su sulle storie che leggo ... diverso dal perché rispetto a quello che leggo sul lavoro. Aldo

E' inoltre interessante notare come i materiali simbolici siano avvertiti dai padri come una risorsa in questa direzione già con bambini e bambine molto piccoli per proseguire immaginandosi che i libri costituiranno anche nel futuro elemento di confronto.

4.3 L'autoformazione: scoprirsi diversi

Accogliere in maniera ricettiva (Mortari, 2006) il bisogno di storie di figli e figlie significa per alcuni padri sperimentarsi in atteggiamenti che non sono loro familiari. Tuttavia questa disponibilità ad intraprendere nuove azioni può portare a volte a scoprire, piacevolmente, che si può essere diversi da ciò che si credeva.

Alcuni si ritrovano ad apprezzare la lettura:

Di aver imparato...che probabilmente leggere era molto più bello di quanto avevo mai pensato! Cioè dà molta più serenità di quel che pensassi; io ho sempre visto la lettura molto probabilmente come qualcosa che devi

apprendere, perché io molto probabilmente ho sempre avuto questa visione scientifica di un libro che leggi, io probabilmente ho sempre avuto la visione del libro di testo, io leggo perché devo tirare fuori tutto quello che c'è e quindi... invece no, e probabilmente leggere vuol dire anche rilassarsi! Carlo

Inaspettatamente leggere a figli e figlie costituisce una promozione della lettura anche per l'adulto: il clima rilassato e fortemente affettivo, la gratuità dell'esperienza, la piacevolezza delle storie rompono associazioni antiche, probabilmente scolastiche, tra lettura e dovere per proporre di nuove legate al piacere e al benessere.

Altri si scoprono capaci di leggere ad alta voce:

Di positivo il modo in cui leggo, che non credevo di riuscire a leggere così magari anche così facilmente. Renato

Soprattutto per i padri che hanno intrapreso questa esperienza non per una forte motivazione personale ma spinti dalle necessità organizzative o incitati dalla propria compagna, risulta fonte di soddisfazione lo scoprire di essere capaci di leggere ad alta voce. Anche se in un contesto familiare e protetto si tratta sempre di una lettura pubblica che può generare imbarazzo e insicurezza, pertanto riuscire a compierla è percepito come un superamento di un proprio limite. Come per i bambini anche per i padri la lettura diviene fonte di autostima.

Per quanto si tratti di cambiamenti circoscritti, i padri li raccontano con orgoglio a sottolinearne l'autenticità; la lettura ad alta voce costituisce per i padri un setting protetto e motivante in cui potersi sperimentare e scoprirsi capace di...(Demetrio, 1990)

4.4. L'incontro con la letteratura per l'infanzia

Ho imparato...il finale delle storie! che non è indifferente perché adesso so qualcosa in più. Aldo

Tra le conoscenze acquisite i padri citano espressamente la scoperta delle storie e dei libri per l'infanzia.

E' un incontro inaspettato e piacevole perché contrasta uno stereotipo che relega la letteratura per l'infanzia a genere minore, riservato a bambini e bambine.

Viene invece scoperto il fascino della narrazione:

A me piacciono, devo essere onesto è capitato anche che loro si addormentassero e io vado avanti a leggere la storia o la fiaba! Renato

E soprattutto l'universalità di un linguaggio che attraverso il simbolo riesce a parlare a ciascuno:

è logico, non sono libri che io scelgo per la mia capacità di comprensione, è logico, però a me piacciono! [...] ogni volta che leggo mi convinco sempre di più che le fiabe (i racconti per l'infanzia, n.d.r.) sono magiche, hanno un contributo che a noi sfugge, non un contributo di quella storia, hanno un elemento comune tra le fiabe che a noi un po' sfugge, quello che dicevo prima no, sono lì pronte per chiunque perché vanno bene a tutti, ognuno coglie la parte che vuole... Matteo

Si viene a conoscere il mondo editoriale, la ricerca espressiva e tecnica, il pensiero e la competenza necessari; si apprezza da adulti il lavoro che genera il libro:

Non avrei mai pensato che c'erano adulti che avevano una perspicacia così avanzata, così grande, nel poter spiegare alcune cose ai bambini: secondo me è difficile nel senso... è molto più semplice scrivere libri da adulti per adulti, ma fare il percorso opposto...cambiare il punto di vista per un adulto è difficile secondo me, soprattutto per me io la vedo una cosa difficile [...] Carlo

Mi è piaciuto avvicinarmi a questo genere di come dire di testo, di libro che contiene in sé sia uno sguardo per i bambini che per gli adulti: cioè l'adulto oltre alla storia ci vede il lavoro dietro, il lavoro artistico, mentre il bambino ci vede la storia e il fumetto o la tavola colorata; quindi mi è piaciuto avvicinarmi a queste piccole case editrici o a questo genere di lavori fatti per i bambini, perché ho scoperto innanzitutto che ci sono altre persone che curano con molta attenzione, con un lavoro molto molto scrupoloso, il lavoro, il testo o il libro; quindi non è un'operazione soltanto commerciale e di quantità ma molto di qualità e infatti questo poi cozza con la questione economica, nel senso che sicuramente un libro del genere deve costare molto. Ugo

Si impara a muoversi in questo universo e si scoprono che esistono proposte editoriali diverse tra loro per qualità, arrivando anche a conoscere ed apprezzare il libro come oggetto d'arte, il suo formato, le illustrazioni; un libro da dare ai bambini ma anche da conservare perché solletica l'estetica adulta:

Sicuramente molti libri che abbiamo comprato loro, del genere che ti ho detto, a volte li compriamo anche per noi, proprio per tenerli a casa, nella libreria, perché sono contemporaneamente una lettura per i bambini ma un oggetto bello da tenere in libreria, perché ben fatto, rilegato bene, scritto con cura, con dei disegni molto belli e particolari. Ugo

Come già espresso, queste conoscenze costruiscono una competenza relativa alla scelta dei libri che influisce sulla qualità dell'esperienza di lettura per bambini, bambine e padri.

A conclusione

I padri riconoscono esplicitamente come questa pratica sia fonte di apprendimento sui libri, sui figli e su di sé, in un processo di acquisizione di nuove conoscenze e nuove competenze che contribuiscono alla loro formazione come padri.

Mentre nel capitolo precedente il benessere è apparso legato agli elementi strutturali del dispositivo (tempo, spazio, corpi, simboli), le valenze formative sono invece strettamente connesse alla presenza del libro e alla specificità dell'albo illustrato.

Innanzitutto colpisce come un adulto, con un livello medio alto di scolarità e una buona familiarità con la lettura possa comunque apprendere attraverso un libro rivolto a bambini e bambine dai tre anni, un libro che, come dichiara un padre, non si sceglie per le proprie capacità di comprensione. Questo porta a riflettere sul valore dell'albo illustrato che, nel suo doppio registro iconotestuale propone modalità inusuali di lettura, offrendo differenti punti di vista, ma anche sulla poca familiarità adulta con i linguaggi narrativi e metaforici, perché poco frequentati o perché considerati solo un'evasione e non una possibilità di conoscenza e comunicazione.

Inoltre è interessante l'osservazione di più di un padre sull'importanza del libro come medium relazionale, a partire dalla constatazione che non sia né facile né naturale parlare con figli e figlie. Nella distanza tra linguaggi e mondi di riferimento da adulto a bambino, la condivisione di storie crea un universo simbolico comune che favorisce e sostiene i padri nello sperimentare uno stile relazionale narrativo e co-costruire con figli e figlie orizzonti di senso. (Dallari, 2013)

Capitolo 5

Lettura e paternità

Dopo aver descritto le caratteristiche dei padri lettori ed aver esplorato le valenze emotive e formative della lettura ad alta voce per i padri, affronteremo l'ultima delle domande di ricerca ossia se vi sia un legame simbolico tra lettura ad alta voce e paternità.

Tale questione ha accompagnato tutto il lavoro di ricerca come un filo conduttore che ha rinnovato costantemente lo stimolo alla riflessione e all'approfondimento ma l'ampiezza e la profondità della domanda è tale che non vi è la presunzione di poter dare risposte univoche e definitive.

Presentiamo dunque osservazioni e pensieri a partire da differenti ambiti della ricerca: in questo capitolo proponiamo i risultati emersi dalle interviste riguardo alle valenze simboliche della lettura per i padri; nel successivo presentiamo invece risultati e domande a partire dalla ricerca compiuta sugli albi illustrati.

I temi qui trattati richiamano e rinviano ad aspetti già affrontati nei capitoli precedenti, ma differente è lo sguardo con cui vengono proposti e approfonditi.

5.1 "Quando sto con i miei bambini...leggo": la relazione

Il tempo della lettura è avvertito dai padri come un tempo da difendere e a cui essere fedeli perché rappresenta per loro stessi un'importante occasione di affermazione della propria paternità. Anche molto consapevolmente, gli intervistati dichiarano di investire su questa pratica in quanto elemento di qualità del proprio essere padri:

La lettura è una delle poche cose che faccio insieme ai miei bambini. Cioè quando sto coi miei bambini, ci sto, ma magari ci sto ma nel senso che non faccio le cose con loro; per esempio se siamo a casa, loro giocano e io sono lì, guardo, a volte intervengo però poi faccio altro ma altro nel senso anche con la testa non necessariamente lavoro, piuttosto che pulisco eccetera. E leggere è una delle cose... "cosa fai quando stai coi bambini?" Leggo. Mirco

Un punto fermo che i padri riconoscono caratterizzare la lettura è la relazione esclusiva che viene a creare: diversamente dalle azioni della cura quotidiana che

si possono svolgere anche "facendo altro con la testa" o dai momenti di gioco che ammettono temporanee evasioni, tale pratica, per le sue intrinseche caratteristiche, richiede un coinvolgimento totale per poter essere agita.

La lettura ad alta voce, in quanto interpretazione, immerge il corpo e la mente nell'attimo presente; il rito serale codificato ma soprattutto l'esistenza di un testo che, come un copione, stabilisce a priori il confine temporale, consentono ai padri di concentrarsi sul momento, sapendo che al termine recupereranno il proprio tempo; la presenza di un libro, che occupa le mani e catalizza lo sguardo, impedisce ogni altra azione.

Sono i vincoli del setting di lettura (Salomone, 2005) che consentono ai padri di vivere in profondità l'esperienza.

A partire da questo elemento, è possibile però andare oltre: il valore che i padri attribuiscono a questa pratica è l'offerta della possibilità di instaurare una relazione paterna forte, come quella materna, accanto a quella materna.

Ascoltando e interpretando i racconti dei padri lettori, riteniamo che leggere ad alta voce sia percepito come un gesto di cura simbolico connesso all'affermazione della propria paternità, a partire dagli aspetti strutturali di tale esperienza: la parola e la narrazione, gli spazi e i corpi, il potere della voce, il tempo.

5.2. "Creare un contatto": il linguaggio

Un padre, raccontando di aver iniziato a leggere quando la figlia era al caldo nella pancia della mamma, dice:

Perché per me significava anche creare un contatto, che per la madre è diretto naturalmente, fortuna vostra di voi donne, e invece per me era un po' stabilire... oltre a raccontarle le cose gliele leggevo anche. Luca

La paternità, non essendo inscritta nel corpo, ha bisogno di azioni simboliche per essere istituita (Zoja, 2013), di riti ed oggetti che la definiscano e ne difendano la fragilità costitutiva, soprattutto nel tempo della gravidanza e della prima infanzia quando la presenza materna occupa fisicamente e culturalmente la scena (Olivieri Stiozzi, 1998).

Esclusi dall'immediatezza del legame materno, i padri ricorrono al linguaggio che, nella cultura occidentale è considerato elemento distintivo dell'umano (Cassirer, 1996) e separazione irreversibile dalla Natura (Recalcati, 2011) a

partire dalla Genesi che racconta come, *bereshit*, in principio, la prima azione dell'uomo fu di imporre *nomi a tutte le bestie ed ai volatili del cielo, come pure a tutte le fiere selvagge* (Gen 2,20; www.torah.it).

In particolare, i padri ricorrono alla narrazione quale mediazione simbolica per fondare la propria relazione, non offrono dunque il Linguaggio, astratto e universale, che denota univocamente, ma storie che raccontano il possibile, parole incarnate, pronunciate dalla voce, unica, del padre e radicate nella vicinanza intima dei corpi, racchiuse nella singolarità di un libro.

La lettura ad alta voce costituisce allora una dimensione simbolica che consente ai padri di instaurare una relazione che può reggere il confronto con quella immediata della madre:

In modo da far vedere che non è solo la mamma quella che ti accudisce, quella che ti ... ma c'è anche il papà che ti dà... che ti fa viaggiare con la fantasia, che ti fa sognare, che sa parlare con te, che usa le tue stesse parole.
Aldo

I padri avvertono la forza della dimensione di cura e relazione inscritta nella lettura:

Cioè tu hai il libro come mezzo ma in realtà tu stai vicino con tuo figlio tua figlia e ... stai comunque facendo qualcosa ... che riguarda l'amore insomma, e che stai davvero creando un ponte. Luca

tanto che la propongono come sostitutiva e compensativa del legame simbiotico madre-figlio:

Quando poi è nato il secondo figlio, dato che il secondo doveva tenerlo la mamma perché, non c'erano santi, doveva poppare, le storie diventavano anche un modo per distrarlo dal fatto che la mamma non era lì vicino, ma era con l'altro fratello. Aldo

M. va con la mamma nel lettone, e io e F. andiamo in camera a leggere. Fabio

Quando un fratello o una sorella più piccola mostrano e sottraggono al tempo stesso ai più grandi questo legame fusionale con la mamma, i padri offrono la lettura come cura simbolica che sostiene ed accompagna nel distacco della crescita, mantenendo intatta la carica affettiva della relazione primaria (Dallari, 2013).

Notiamo che uno dei padri usa il termine *mezzo* che rimanda al concetto di medium pedagogico, ovvero ad un'esperienza che non accade naturalmente ma

è istituita attraverso una materialità specifica che connota e consente ai partecipanti di sperimentare una nuova situazione; *"mediare significa produrre continuità e discontinuità rispetto alla vita. Si tratta di istituire dei contesti in cui vi siano elementi noti, familiari, capaci di fare da "ponte" (Ferrante & Sartori, 2012).* In questo contesto il libro costituisce dunque un ponte attraverso il quale i padri possono raggiungere i figli e, al tempo stesso, connotare sé stessi come padri, in quanto la paternità si costituisce solo nella relazione con l'altro (Levinas, 1984)

5.3. "Senza la mamma": lo spazio protetto

Riuscire a trovare dei momenti in cui la mamma non c'è per stare da solo con i suoi figli; ma non c'è, non c'è proprio... in modo da riuscire a instaurare un legame [...]. Aldo

La pratica della lettura delimita uno spazio fisico, relazionale e simbolico che racchiude e isola i protagonisti dal resto del mondo.

In termini fisici la lettura, richiedendo tranquillità e silenzio, avviene spesso, di giorno e soprattutto di sera, in una stanza dove non vi sono altre persone e dove, se sta leggendo il padre, la madre è oltre la porta: fuori casa, impegnata in altre faccende, dedita ad un altro figlio o figlia ma oltre la porta. Questo risponde ad un bisogno latente nei padri di avere uno spazio in cui sperimentare azioni che consentano loro di differenziarsi dalla madre e di individuare una propria specificità:

Raccontare è una cosa interessante perché condividiamo uno spazio insieme io e lui e questo non con la pretesa di voglio fare il mammo anzi con la cosa di dire "col papà fai delle altre cose, dopodiché avrai sempre un rapporto eccezionale con la mamma" però ci sono certe cose che mi pare lui sia contento di fare con me e io sono contento di fare con lui, per cui l'investimento emotivo che io ne ho è fortissimo nel senso che proprio mi interessa quella cosa lì! Bruno

Lo spazio fisico delimita anche uno spazio protetto dove poter costruire una relazione a due, liberi da vincoli e da sguardi esterni, liberi dalla presenza materna in grado di influenzare fortemente le dinamiche familiari.

In questo contesto materiale, la condivisione di un albo crea lo spazio intimo del contatto e della vicinanza fisica (tema già trattato nel par 3.2.2), più spesso segnato come territorio materno. L'abbraccio che ritroviamo in tutte le illustrazioni di un padre lettore, rinviano al cerchio, al contenimento, all'utero, alla simbolica del femminile (Ulivieri Stiozzi, 2008) che, nella pratica della

lettura, viene svincolata da un'identificazione di genere, a disposizione anche del padre che legge.



Fig. 5.1 Martins & Carvalho, P di papà, 2011

La condivisione di una storia genera inoltre uno spazio simbolico che, pur senza barriere fisiche, ospita e isola lettore ed ascoltatore. Se, usando una metafora spesso abusata, leggere è un viaggio, al ritorno, come sempre accade, chi vi è stato sarà legato da ricordi e riferimenti a luoghi e personaggi che escluderanno chi non c'era: così la battuta del padre: *"hai visto, sei come Olivia!"* sottolinea il legame tra i partecipanti e marca gli assenti che non comprendono il riferimento perché non hanno partecipato all'esplorazione dell'albo.

La condivisione di storie crea una co-costruzione di emozioni e conoscenze (Dallari, 2013) che definisce l'identità individuale e relazionale dei partecipanti al processo (Oz-Salzemberg, 2012).

5.4 "Quando leggo arrivano": seduzione e potere

Cerco di essere anche un po' interpretativo quindi non so se parla un animale piuttosto che una bimba piuttosto che... insomma cerco anche di drammatizzare. Mirco

Nei racconti di tutti i padri la lettura ad alta voce è sempre presentata come un allestimento teatrale.

Nella pratica della lettura domestica e privata ricompaiono gli elementi che hanno segnato la tradizione secolare della lettura pubblica: dall'ars retorica del mondo latino ai menestrelli e cantastorie di età medievale, fino ai romanzi letti a puntate alla radio, la lettura ad alta voce è una recitazione, una rappresentazione del testo per un pubblico. Scrive Dallari: *"ogni volta che c'è anche solo un bambino seduto sulle nostre ginocchia che sfoglia con noi un albo illustrato, stiamo facendo teatro, e dovremmo essere consapevoli e capaci di farlo."* (2013, p.51)

Abbiamo già notato come i padri che leggono con costanza non solo hanno acquisito dimestichezza con l'uso della voce ma ne traggono anche piacere e benessere (par.3.2.4).

Qui osserviamo come la dimensione teatrale trasformi i padri in lettori-attori che vivono il protagonismo dell'andare in scena, dove esercitano il proprio potere di seduzione:

Mi piace che mi stiano lì accanto, attenti in quel momento lì. Mi piace essere protagonista della loro attesa. Mirco



In *Io grande, tu piccolo* (Solotareff, 2006) il leone "adotta" il piccolo elefante e la sera gli legge una storia, questo il testo che accompagna l'immagine:

Quella stessa sera gli lesse alcune storie. Storie di leoni feroci e invulnerabili.

Il piccolo elefante teneva gli occhi fissi sul leone.

Non aveva paura, non proprio. Forse provava un po' di timore, ma soprattutto una grande ammirazione.

Fig. 5.2 Solotareff, *Io grande, tu piccolo*, 2006

Una dimensione di protagonismo che continua a luci spente quando figli e figlie mantengono l'attesa della prossima recita:

Ho notato che da quando leggiamo tutte le sere lui ci tiene! Per cui magari è capitato alcune volte, che per vari motivi non c'ero, Claudia mi diceva: "Sai Federico ha chiesto - ma arriva il papà per leggere?-" Fabio.

Come un pifferaio magico, i padri a volte usano consapevolmente il potere seduttivo della voce per attirare e tener avvinti figli e figlie, per calmarli e rilassarli:

"Volete sentire una storia?" e anche quando loro dicono: "No!" però se io mi metto lì e incomincio a leggere, arrivano tutti, è classico che sia così. Matteo

La teatralità esplicita della lettura conferisce dunque ai padri un ruolo da protagonista che può anche intimorire, nonostante il contesto protetto:

Uno non lo dovrebbe essere (timido n.d.r.) con le persone più care ma in realtà fare questo passo secondo me costa fatica cioè sarebbe più semplice stare lì a guardare qualcun altro che racconta o legge anziché andare di persona con loro a leggere, anche se sono le proprie figlie. Renato

ma, se accolto e interpretato, regala la sicurezza dell'essere primo attore.

Possiamo però anche parlare della lettura come teatro da una differente prospettiva, ovvero pensando al teatro come metafora dell'esperienza pedagogica (Antonacci & Cappa, 2001) che ne mette in evidenza innanzitutto la dimensione finzionale, dal momento che non accade naturalmente ma richiede un allestimento di tempi, spazi, corpi e simboli, progettato intenzionalmente.

Da questa angolatura, il padre non è solo l'attore protagonista ma anche il regista.

Si ripresenta il tema del potere che ora agisce non più nella seduzione relazionale ma nella dimensione ideologica e organizzativa. Ci soffermiamo in particolare su due aspetti: la scelta dei libri e l'ideologia della lettura.

La scelta dei testi da leggere rimanda ad una delle funzioni che la lettura ad alta voce ha assolto nei secoli, il controllo sui contenuti da trasmettere che esercita chi detiene la conoscenza alfabetica e letteraria.

Su questo aspetto, inevitabile nella condizione impari dell'educazione (Mortari, 2006), i padri assumono due distinte posizioni: alcuni abdicano dall'esercitare

questa funzione e accolgono passivamente quanto arriva in casa come regalo o come donazioni da altre biblioteche casalinghe dismesse quando bambini e bambine crescono e quanto figli e figlie propongono. La credenza implicita sottesa a questa posizione è l'idea che la letteratura per l'infanzia sia poca cosa, libricini adatti ai piccoli, indistinti nella loro scarsa significatività e pertanto non sia necessario dedicarvi attenzione, che viene invece rivolta alla dimensione relazionale del leggere insieme.

Altri, soprattutto se più esperti lettori, sono consapevoli del valore dei contenuti ed esercitano consapevolmente il potere di scelta che avviene sia quando accolgono le richieste di figli e figlie riconoscendo loro capacità di giudizio, sia quando stabiliscono cosa leggere.

La scelta può fondarsi, oltre che sulle visioni pedagogiche implicite ed esplicite del genitore, sull'osservazione attenta di interessi e gusti di figli e figlie per valorizzarli e approfondirli:

C'è stato il filone pirata che l'appassionava e sono andato a cercare quelli mirati e non troppo complicati sul filone pirata... Luca

oltre che delle loro capacità:

Fino a un po' di tempo fa dovevo proprio scegliere il libro per Giacomo e quello per Maria, ero attento anche a Chiara, nel senso che a lei prendevo i libretti senza parole... Matteo

I padri con maggior esperienza di lettura, anche personale, utilizzano questo potere anche per ampliare lo spettro di scelte di bambini e bambine, generalmente appiattito su ciò che già conoscono (Campagnaro, 2013) e renderli, a loro volta, più competenti:

In realtà, cioè lui prende "Scooby-Doo!" perché è "Scooby-Doo!" ma in realtà non è che gli piaccia particolarmente o segua particolarmente il libro; a lui piace il cartone animato però nel libro però non trova, non ha lo stesso effetto; un po' perché magari è ancora piccolo [...] mentre invece su questo tipo di libri [proposti dal padre n.d.r.] lui è molto più appassionato, la storia lo appassiona un po' di più. Fabio

E' anche giusto che lei si scelga i suoi libri poi è anche giusto che dalla mia parte gli venga anche un consiglio "prova a leggere questo" poi se non ti piace, nessun problema. Luca

Tale potere può essere esercitato anche oggi per censurare come avviene quando si scelgono testi appositamente privi di elementi forti e cruenti, basti

pensare alle infinite riscritture delle fiabe epurate dei loro aspetti truculenti come l'uccisione del lupo in Cappuccetto Rosso. Più spesso è utilizzato per normare ovvero per proporre modelli di riferimento comportamentali, utilizzando una funzione che Cambi (2011) ritiene propria della letteratura dell'infanzia:

Ad esempio lui non vuole mai lasciare il ciucio e abbiamo trovato una storia di una bimba che non voleva mai lasciare il ciucio, che era una principessa e che alla fine magicamente, semplicemente perché il cugino un pochino più grande non aveva il ciucietto e dice che il ciucio è brutto e puzzolente e quindi lei non l'ha più utilizzato! Carlo

Nelle pratiche di lettura emerge dunque una dimensione di potere intrinsecamente connesso alla responsabilità adulta dell'allestire questo momento e del gestire una relazione asimmetrica, i padri che se ne fanno carico si vivono come competenti e attivi nel processo, riconosciuti nel ruolo genitoriale.

Inoltre, come già emerso, l'intervento adulto nella scelta dei libri può costituire un discrimine nella qualità del materiale letto e quindi nella qualità dell'esperienza non solo di ascoltatori ed ascoltatrici ma anche del padre lettore.

La scelta dei libri e più in generale la regia complessiva che allestisce le pratiche di lettura rimandano infine ad un disegno educativo più ampio. Nella pratiche di lettura ad alta voce affiorano credenze e valori educativi propri di ciascun padre e di ciascuna famiglia, un dispositivo ideologico che guida le scelte.

La proposta precoce di lettura porta i genitori, soprattutto con il primo figlio o figlia, a confrontarsi e a prendere posizioni su tematiche educative che non riguardano semplicemente i bisogni di assistenza e nutrimento. Per i genitori la pratica della lettura diviene così un'esperienza protetta nella quale mettere a fuoco e sperimentare le proprie idee sull'educazione, pertanto la scelta del luogo, dei tempi, dei libri da proporre rivelano e rimandano a riflessioni più profonde sull'educazione e la cura; soprattutto per i padri la lettura offre un terreno favorevole in cui cimentarsi in quanto non connotato da un peculiare sapere femminile diversamente da altri ambiti come l'allattamento o l'alimentazione; infatti anche quando è la moglie ad aver maggior competenza, questa è attribuita ad una caratteristica personale e non di genere.

Nelle interviste i padri riportano l'orgoglio per le scelte compiute e affermano i modelli educativi che sottostanno alla lettura in famiglia. Crediamo non sia

casuale che il padre più in difficoltà con questa pratica sia colui che legge per un disegno messo a punto dalla moglie, senza una reale condivisione del progetto educativo più ampio, tanto da definirsi *"un mezzo, come il registratore che legge l'audiocassetta."* Amos.

Nel leggere ad alta voce i padri sperimentano dunque un'istanza di protagonismo e potere rintracciabili nel legame, in senso stretto e in senso metaforico, tra lettura e teatro.

5.5 *"Crescono così in fretta"*: afferrare il tempo

Accanto alla riflessione, già presentata, sul tempo quotidiano nel quale il tempo per la lettura diviene tempo di sosta dai frenetici ritmi quotidiani e tempo esclusivo da dedicare alla relazione con figli e figlie, nelle interviste affiorano altri aspetti del tempo, legati ad una dimensione esistenziale.

La presenza dei figli che crescono costringe innanzitutto al confronto con la propria finitudine (Heidegger, 1976).

E' forte nei padri l'idea che il tempo e i modi della paternità, così come li stanno vivendo ora, siano transeunti, destinati a passare e a trasformarsi con la crescita dei figli, è forte soprattutto la percezione della velocità con cui questo tempo passa:

E poi mi piace perché è, sono solo io con loro e quindi è un contatto che più s'andrà avanti con l'età più perderemo perché loro crescono e troveranno diversivi rispetto a quello che c'è adesso. Renato

Anche perché crescono in fretta e diventano molto presto autosufficienti [...] poi loro sono vicini, sono due maschietti e si cercano, litigano, però quando non ci sono si cercano! Per cui adesso il fatto di giocare, giocano tanto insieme [senza più cercare l'adulto, n.d.r.] e invece la lettura è un momento dove si riesce a stare insieme. Fabio

La lettura rappresenta una possibilità di gustare in profondità quest'attimo fuggente che figli e figlie ora offrono, prezioso proprio perché si sa che è destinato a scomparire:

Quindi anch'io cerco di sfruttarlo il più possibile questo momento! Renato

Ma anche la possibilità di guadagnarsi l'immortalità attraverso il ricordo, di consegnare ai posteri una propria immagine di padre:

Per far rimanere anche qualcosa di questa fase della vita che poi passerà. Sono quelle cose che ti fan dire che sei vecchio, inizio già a pensare alle cose che restano, sei già fregato, a trent'anni sei già fregato! Bruno

[Vorrei passare n.d.r.] il ricordo di aver letto insieme! Questo che ti dicevo prima che dimostra di essere diventati dei vecchi! No a parte gli scherzi, una cosa che a me piace molto è appunto il ricordo, il ricordo "ma con papà facevo quello, ho fatto quello", poi che lo facciano loro di conseguenza non è che mi importi più di tanto fondamentalmente in questo momento. Bruno

Con onestà, viene dichiarato come il valore della lettura non poggia su possibili benefici futuri per figli e figlie (idea che appartiene al piano razionale e cosciente) ma *fondamentalmente*, ossia nella profondità del sentire, si radichi nel proprio desiderio di essere padre, nella relazione che si costruisce e nell'immagine che si consegna.

5.6 "Glieli passerò": l'eredità

Riprendiamo il tema del tempo anche in questo paragrafo per approfondirne una nuova dimensione, il passaggio generazionale.

La dimensione della finitudine è intrinsecamente connessa alla paternità poiché i figli rinviano al futuro e alla scomparsa del padre; in quest'orizzonte è il gesto simbolico dell'eredità che preserva i padri dall'angoscia del vuoto dopo di sé e i figli dallo smarrimento dell'abbandono (Recalcati, 2013).



Fig. 5.3 e 5.4 Stead & Stead, *Il raffreddore di Amos Perbacco*, 2011

La lettura ad alta voce colloca padri, figli e figlie all'interno di un percorso che recupera il passato ed apre al futuro attraverso il dono di un lascito.

Vi è innanzitutto un'eredità biografica, laddove nel racconto di storie i padri recuperano e tramandano anche una parte della propria storia.

Mentre sfogliano le pagine, a volte un titolo, un'immagine fa affiorare un ricordo dal passato:

Alcune erano anche un tuffo mio nel passato, nel passato del liceo, mettiamola così, era interessante anche per quello. Aldo

Ho scovato a distanza di anni in I. Calvino, Prezzemolina [...] e io quando l'ho letta ho pianto perché è identica, [...] ci son legato sentimentalmente con mia nonna che me la leggeva col suo enorme seno nel letto, me la raccontava. Luca

Può essere un incontro casuale o ricercato ma nulla cambia nel valore del ricordo e soprattutto della catena che viene a crearsi da una generazione all'altra: i libri offrono ai padri un'occasione di pratica autobiografica e i padri a loro volta porgono a figli e figlie storie ascoltate e frammenti di vita vissuta.

A volte il passaggio avviene invece attraverso la consegna materiale dei propri libri, custoditi e conservati con cura, sottratti all'oblio e alla dimenticanza, in attesa di trovare la propria destinazione e il proprio destinatario:

Quando sono diventato papà, che lui ha cominciato a piacere leggere eccetera, ho detto "va be' allora i miei vecchi libri me li porto giù e poi glieli passerò piano piano". Fabio

Questo padre sa attendere, con pazienza, il momento giusto perché il lascito possa avvenire fruttuosamente:

Quando è più grande ho tutta la serie di Salgari: "Il corsaro nero", "Sandokan". Fabio

La narrazione autobiografica diviene qui sensoriale perché anche l'impaginazione, la carta, le illustrazioni raccontano un tempo passato che, a partire dalla prospettiva individuale, può offrire scorci storici:

Io ho per esempio dei libri con Goldrake eccetera, per fargli vedere che quando io ero piccolo c'erano certi tipi di cartoni animati, [...] fargli vedere, non so, ho un vecchio libro di Spiderman, che a loro piace, fargli vedere come anche il personaggio tra virgolette negli anni è cambiato, si è evoluto, come tecnologie eccetera. Fabio

Vi è poi un'eredità simbolica, fondata sul desiderio di trasmettere valori e modelli.

Può essere la consegna di un racconto che è stato significativo per sé:

L'unico desiderio che ho, ma è presto, è "Il Piccolo Principe": ho questa cosa del Piccolo Principe a cui sono un po' legato e quindi è lì. Mirco

Può essere l'amore per la lettura, radicato nella propria storia:

Davvero era una delle cose fondamentalmente che mi sarebbe piaciuto passarle perché mia nonna mi raccontava le favole prima di dormire e Prezzemolina, che è una favola emiliana, me la sono portata avanti per tutta la vita e mio nonno leggeva dal mattino alla sera e quindi passarle un po' questo amore. Luca

Può essere il dono delle proprie parole da parte di quei padri che, oltre alla lettura, si sono cimentati nel racconto:

La cosa che piace a me è quella di essere riuscito una o due storie a metterle per iscritto e ho chiesto a un amico di fare delle illustrazioni [...] e quindi l'idea sarebbe quella di poterglielo regalare proprio quest'anno a Natale fare un regalo. Bruno

Quale sia il lascito, leggere a figli e figlie appare legato al tema della trasmissione, tanto che un padre afferma che la lettura è:

Un ponte tra le generazioni, un modo per trasferire sia un know how che un legame. Aldo

Questo passaggio avviene all'interno di una pratica dialogica perché non vi è eredità senza "l'atto singolare del voler ereditare" (Recalcati, 2013, p.19), sono le domande di figli e figlie a legittimare il racconto dei padri che percepiscono in questo processo una funzione paterna, che si avvertono collocati in un ruolo.

Nel dialogo convivono il desiderio di trasmettere il proprio sapere e la valorizzazione dell'alterità di figli e figlie, interlocutori interessanti perché offrono non solo un diverso punto di vista ma una prospettiva segnata dallo scarto generazionale:

E magari mi piacerebbe più avanti, quando magari leggerà i suoi libri, eccetera, che magari ho letto anch'io, mi piacerebbe confrontarmi e vedere cosa ne pensa di aver letto magari un vecchio libro, che avevo letto io, e vedere cosa ne pensa con gli occhi, tra virgolette, dei bambini di oggi. Fabio

Da un lato, dunque, la lettura risponde all'esigenza di vivere in profondità l'attimo per costruire relazioni autentiche e non farsi sfuggire il tempo che corre,

dall'altro va oltre il tempo della pratica, creando un legame tra passato, presente e futuro.

L'eredità, fatta di parole e libri, è radicata nella storia di ciascun padre che trasmette a figli e figlie la propria singolare ed unica testimonianza (Recalcati, 2013), come conferma il rimpianto di un padre che, raccontando il fallimento dell'esperienza con il secondo figlio, dice:

Mi ha fatto molto dispiacere rispetto al primo, mi sembrava di non avergli dato qualcosa, di non aver dato qualcosa di me a mio figlio, che al primo ero riuscito a dare. Aldo

A conclusione

Per i padri leggere ad alta voce a figli e figlie è un gesto simbolico di affermazione e costruzione della propria paternità.

La lettura ad alta voce come pratica che si costituisce attorno e attraverso la dimensione simbolica del linguaggio e della narrazione permette ai padri non solo di prendersi cura di figli e figlie ma insieme di prendersi cura della relazione con figli e figlie per cercare modalità proprie, pari per intensità a quelle materne ma indipendenti nella forma e nei contenuti.

La lettura ad alta voce come pratica incarnata nella voce di chi legge e nei corpi stretti attorno ad un libro consente ai padri di accedere ad un'intimità fisica e relazionale unica.

In uno spazio circolare, protettivo e protetto, la condivisione di storie crea un'identità relazionale ma, al tempo stesso, proietta figli e figlie in avanti attraverso il lascito di parole per comprendere, immaginare e progettare il proprio futuro.

Capitolo 6

I padri negli albi

Accanto alla ricerca che ha coinvolto direttamente i padri, la ricerca negli albi illustrati pubblicati in Italia da 1999 al 2013 dalle case editrici Babalibri, Topipittori, la Margherita ed Arka (collana Le Perle) aveva come obiettivo l'esplorazione delle modalità di rappresentazione di questa figura nei picturebooks e con queste finalità si è approntata un'indagine quantitativa volta a misurare quante volte comparivano padri e madri nell'atto di leggere a figli e figlie e un'indagine qualitativa per osservare come venivano descritti i padri lettori.

6.1 Immagini di padri: la ricerca qualitativa

I risultati dell'analisi qualitativa sono già stati esposti nei capitoli precedenti intrecciando le pagine degli albi alla restituzione dei dati di questionari e interviste.

In termini sintetici possiamo osservare che la rappresentazione dei padri lettori negli albi individua e conferma gli elementi salienti della pratica di lettura, emersi dalle altre linee di ricerca.

Nei testi esaminati lo spazio può essere la camera di bambini e bambine, il divano...è comunque un luogo comodo riservato ai padri: nelle scene di lettura serale la mamma è sempre assente, la troviamo solo in alcuni momenti diurni e non sempre immediatamente visibile.

il tempo della lettura è la sera, prima di dormire, al termine dei preparativi per il sonno, più rare le letture diurne, situate in momenti festivi; è un tempo di riposo anche per i padri che appaiono rilassati e sorridenti; in quest'albo il cambio d'espressione del padre è evidente:

«Allora, hai fatto tutto?
Guarda che poi non c'è tempo per leggere un libro...
Hai finito? Finalmente!
Forza, di corsa in camera tua, piccolo mostro!»

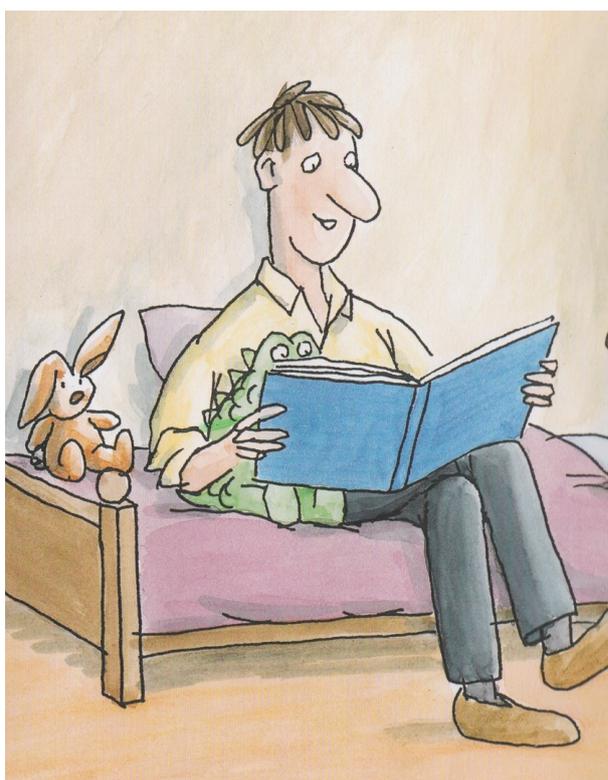


Fig.6.1 e 6.2 Ramos, *A letto, piccolo mostro!*, 2005

Riguardo al libro, possiamo immaginare si tratti di un testo illustrato dal momento che è posto al centro degli sguardi.

In *A letto, piccolo mostro* di M.Ramos, albo in cui il rito della lettura occupa una parte importante della storia, troviamo la pagina doppia dedicata alla scelta

del testo, pagina che rimanda ai riti di contrattazione narrati dai padri intervistati:

Se è una storia che ho già letto mille volte [...] se me la propongono chiedo se possiamo cambiarla, però se non si può, non si può!



Fig.6.3 Ramos, A letto, piccolo mostro!, 2005

In questo testo inoltre l'autore sembra invitare, con leggerezza, a riflettere sulla letteratura dell'infanzia e sulle sue metafore. Mette infatti fra le mani del padre "Nel paese dei mostri selvaggi", in omaggio ad un capolavoro tra gli albi illustrati e istituisce un gioco tra autore e lettore: infatti solo chi frequenta gli albi saprà riconoscere dalle parole che il padre legge al figlio-mostro l'inizio del libro di Sendak e, oltre ad apprezzare la citazione, potrà pensare come in entrambe gli albi vi siano genitori e figli-(rappresentati)-mostri, ad aprire domande su chi sia un mostro.

Nelle rappresentazioni degli albi, i padri lettori sono padri che si fanno carico con attenzione e naturalezza dell'accudimento fisico e delle attività domestiche, rinviando ai mutamenti dei gesti e del ruolo paterno (Zajczyk & Ruspini, 2008).



Fig.6.4 Martins & Carvalho, P di papà, 2011

Fig.6.2 Ramos, A letto, piccolo mostro!, 2005

Fig. 6.3 Kneen, Un Natale davvero speciale, 2011

I corpi sono vicini e le immagini mostrano un intenso contatto fisico: in quasi tutte gli albi le braccia del padre racchiudono in un cerchio protettivo e affettuoso figli e figlie, seduti sulle ginocchia o a fianco (tranne uno dove il padre, sdraiato sul tappeto, tiene il figlio sulla schiena).

Inoltre in diversi albi, l'esperienza di leggere ad alta voce viene citata esplicitamente come gesto d'amore e caratteristica di un padre presente e vicino a figli e figlie.

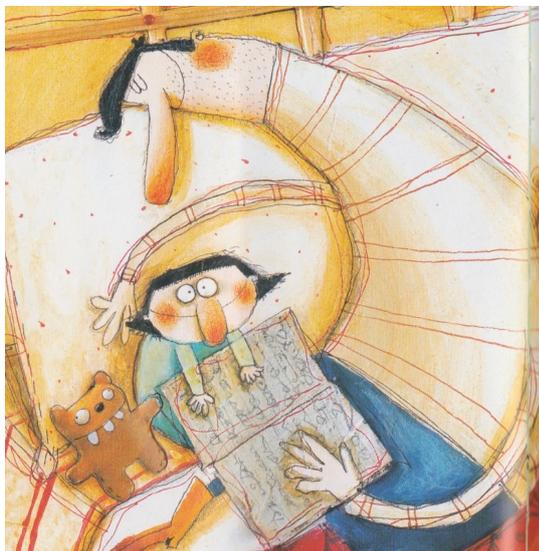


Fig.6.5 Calì & Cantone, *Un papà su misura*, 2005



Fig.6.6 Andreae, *Amore è...*, 2002

Emblematica l'immagine del papà poltrona (riportata nel capitolo precedente) che evoca, nei toni e nelle forme, una relazione uterina, calda e avvolgente ad esprimere l'intimità relazionale che la lettura crea.

6.2 Padri lettori e madri lettrici: la ricerca quantitativa

I risultati della ricerca quantitativa, invece, sono apparsi discordanti con i dati dei questionari e questo scarto ha aperto riflessioni e domande.

Infatti, mentre le indagini statistiche (Clark, 2009, 2012) indicano in maniera netta che le madri leggono con maggior frequenza a figli e figlie, negli albi sono i padri ad essere presentati con maggior frequenza nell'atto di leggere ad alta voce.

La tabella 6.1 mostra infatti che, nonostante i papà compaiano meno volte delle mamme, proporzionalmente leggono di più ad alta voce, la frequenza aumenta ulteriormente se consideriamo anche la funzione del racconto (quando

nel testo o nelle immagini non è esplicitamente presente un libro), completamente assente tra le azioni delle mamme.

Tab.6.1 Percentuale di padri e madri lettori negli albi esaminati

	topipittori	babalibri	la margherita	arka (le perle)	totale	
libri esaminati	78	242	142	62	524	
papà in figura o nella storia	18	61	20	7	105	20%
papà legge ai figli	2	4	3	1	10	9,5%
papà racconta ai figli	2	3	0	0	5	4,8%
totale: papà che narra					15	14,2%
papà legge per se	2	6	2	0	10	9,5%
mamma in figura o nella storia	22	65	22	13	122	23,3%
mamma legge ai figli	1	0	5	3	9	7,4%
mamma racconta ai figli	0	0	0	0	0	0%
totale: mamma che narra					9	7,4%
mamma legge per se	0	0	2	0	2	1,6%

La differenza non è molta ma genera comunque stupore dal momento che invece i dati dei questionari indicano che la frequenza di lettura materna è nettamente superiore a quella paterna. (par.1.2)

6.2.1 Riflessioni sui dati: il confronto con Bruno Tognolini

Pur con la consapevolezza che questi risultati sono limitati al campione considerato e che sarebbe necessario ampliare la ricerca ad un maggior numero di case editrici, ci siamo interrogati a lungo sul significato da attribuire a tale quadro e ne abbiamo discusso, attraverso uno scambio di mail, con Bruno Tognolini, interlocutore autorevole sia come scrittore per l'infanzia sia come padre che è stato lettore (2006).

Concordiamo con Tognolini che non vi possa essere un'unica risposta ma "gradi diversi e imperscrutabili di intreccio" (Tognolini, *conversazione privata*, 10 dicembre 2014), tra differenti prospettive; pertanto presentiamo le ipotesi affiorate e le riflessioni compiute.

La prima possibilità a cui abbiamo pensato è stato il legame tra il genere dell'autore o dell'illustratore e la figura genitoriale rappresentata:

Hai provato a verificare se gli autori/illustratori che narrano/illustrano quegli albi, in cui è prevalente la figura del papà che legge ai bambini, sono maschi o femmine, mamme o papà? (Tognolini, conversazione privata, 14 dicembre 2014)

Su questo tema è stata compiuta un'analisi statistica andando a verificare l'associazione (Chi-quadrato di Pearson) tra il genere dell'autore e il genere del genitore che legge, non si è preso in considerazione il ruolo dell'illustratore perché nei nostri albi da un lato coincide con l'autore nella maggioranza dei casi, dall'altro lavora condividendo il progetto editoriale con l'autore, pertanto si è ipotizzata una regia unitaria.

Si è visto che esiste una significatività statistica ($P < .05$) e sulla base del valore di Phi (.078) possiamo dire, con buona approssimazione, che esiste un'associazione tra il genere dell'autore e il genere del genitore rappresentato nell'albo come lettore.

Sembrerebbe dunque che autori e autrici tendano a rappresentare genitori lettori del loro stesso genere, ma occorre tener conto della ridotta numerosità del campione.

Su tale dato, riportiamo e condividiamo il commento di Tognolini:

Se i papà tendono a mettere dei papà coi libri in mano, questo non è per forza un abuso di potere sessista, una forzatura della realtà a scopi di potere: è la solita illusione prospettica personale. Quello che si vede da qui. Io per esempio tendo a declinare al femminile i termini "maestre", "libraie", "bibliotecarie" etc. non per contestare il plurale collettivo che l'italiano prescrive al maschile, ma perché semplicemente vedo quasi solo donne, in

quei ruoli. Mi son trovato a scrivere racconti e romanzi con una protagonista bambina e ragazzina perché ho avuto una figlia, non un figlio. Non è un sopruso, è solo una percezione umana. Quello che si vede da qui. Tutt'al più, ecco, si può contestare: un po' pigra. Chi racconta non deve narrare solo quello che lui vede da lì, ma il mondo con tutti i suoi rutilanti punti di vista. Forse gli autori maschi di quegli albi (sempre che i maschi prevalenti siano), potrebbero superare "la prima cosa che viene in mente" e praticare un po' di "decentramento cognitivo". (Tognolini, conversazione privata, 14 dicembre 2014)

Intrigante a questo proposito è il lavoro di Beatrice Masini, che raffigura madri lettrici nei suoi albi, ma è ad un personaggio maschile che affida, in uno dei suoi romanzi, la funzione simbolica della lettura e delle storie come conoscenza e ed emancipazione: in *Bambini nel bosco* (2014), è Tom a portare le storie, non Hana, che pure è il capo naturale del gruppo, che sostiene e incoraggia la lettura ma leggerà solo in seguito e solo in temporanea sostituzione di Tom. Si tratta solo di *decentramento cognitivo*?

Abbiamo poi formulato l'idea di una relazione nell'immaginario tra maschile e lettura ad alta voce sulla base di dati storici (Cavallo & Chartes, 2009), che mostrano come la funzione pubblica della lettura sia sempre stata ricoperta dagli uomini.

Nella "Breve storia della narrazione orale dalla preistoria a oggi, narrata ai ragazzi da uno scrittore per ragazzi", (Enciclopedia Treccani Dei Ragazzi, vol I, 2005), Tognolini scrive che, agli albori dell'umanità e della vita di ogni uomo, vi è sempre una donna che narra con il ritmo della voce e del corpo riferendosi alle danze antiche e ai canti di culla, mentre sono stati gli uomini, più liberi di spostarsi per cacciare o commerciare, a fare della narrazione un mestiere. La dinamiche familiari e sociali di divisione dei compiti in base al genere hanno riprodotto nei secoli questa ripartizione e questo immaginario. Riferendosi a questo suo testo, nella mail commenta:

Sono solo racconti, non teorie storicistiche, io sono solo un narratore. Ma possono commentare e arricchire i tuoi punti. Può ben darsi che a un certo punto ci sia stato una migrazione e specializzazione del compito del Narratore dalle donne agli uomini: le donne raccontano in casa, gli uomini fuori; le donne per piacere e dovere (materno), gli uomini per piacere e mestiere (procacciare il pane). Può essere una semplificazione, ma incuriosisce, no? Nella mia esperienza forse non c'è mai stata incertezza o scelta o divisione di compiti statuita: io, e non la mamma, leggevo libri perché io scrivevo libri, io

*ero il narratore della casa (forse diventato tale come si racconta sopra).
(Tognolini, conversazione privata, 14 dicembre 2014):*

Questa riflessione da un lato ci rimanda ad osservare come alcuni dei padri intervistati abbiano una buona familiarità con la lettura pubblica e teatrale, per pratica professionale o amatoriale, e da qui abbiano riportato in casa il mestiere; dall'altro ci spinge a riflettere sul fatto che invece altri dati storici rivelino che le donne spesso, pur non sapendo scrivere, fossero però capaci di leggere e assolvessero a questo compito in casa (Lyons, 2009; Bonfil, 2009), ma questo aspetto, comunque più direttamente legato alla lettura in famiglia, non emerge nell'immaginario, forse perché meno visibile.

6.2.2 Riflessione sui dati: il confronto con la letteratura

Ai risultati quantitativi prima esposti associamo inoltre un'osservazione sulla rappresentazione letteraria del legame tra genitori e lettura, ovvero negli albi dove è rappresentata una mamma lettrice, questa costituisce un'immagine fra le immagini ma non riveste un ruolo fondamentale nella storia e soprattutto non è mai usata per descrivere in profondità la relazione materna, al contrario quando si presenta un padre lettore, spesso ciò connota in senso positivo la relazione genitoriale.

Evidente è la differenza tra due albi, scritti entrambi da Davide Calì e illustrati da AnnaLaura Cantone, che parlano rispettivamente di padri e madri: in *Un papà su misura* (2005) saper leggere le storie è una delle caratteristiche che confermano la scelta del papà migliore:

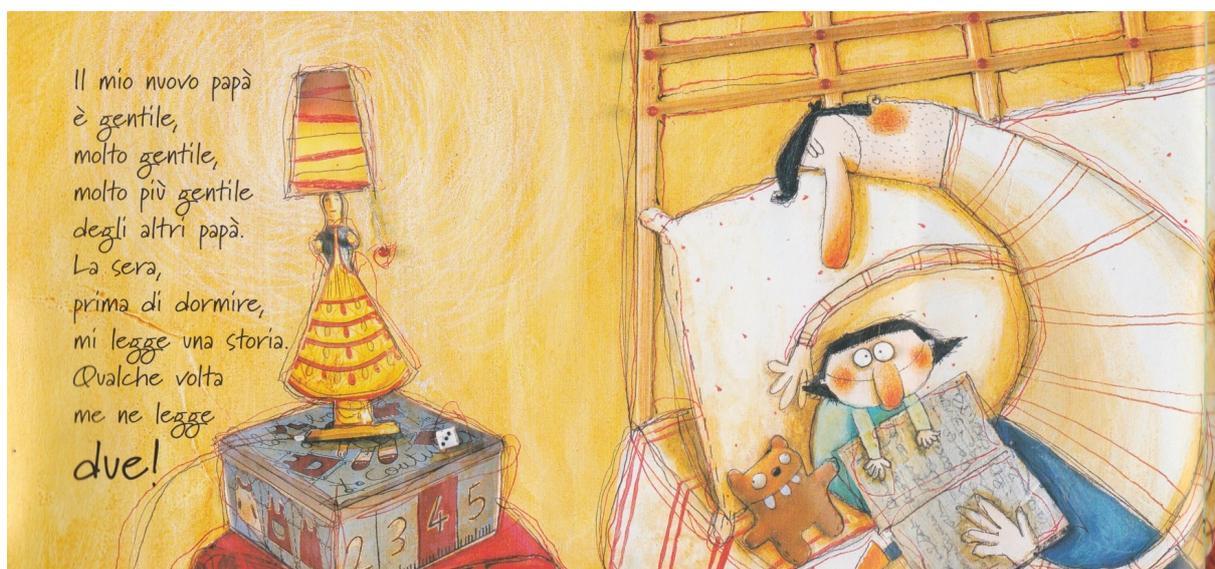


Fig.6.7 Calì & Cantone, *Un papà su misura*, 2005

Mentre in *Voglio una mamma robot* (2007) la mamma preferita è quella che sa fare le coccole e la lettura non è neppure citata tra attività materne:



Fig.6.8 Calì & Cantone, *Voglio una mamma robot*, 2007

Questo aspetto rimanda inoltre ad una delle osservazioni che hanno mosso la curiosità iniziale verso questo tema di ricerca: dai ricordi di letture personali non solo affiorano esclusivamente figure di padri lettori e narratori ma soprattutto in questi testi questa pratica è rappresentata come una peculiare modalità di prendersi cura di figli e figlie.

In *Favole al telefono*, il ragioniere Bianchi che “era un rappresentante di commercio e sei giorni su sette girava l’Italia intera [...] ogni sera, dovunque si trovasse, alle nove in punto [...] chiamava al telefono Varese e raccontava una storia alla sua bambina” (Rodari, 1995, p.195) facendosi carico del fatto che la figlia non poteva dormire senza una storia e la moglie aveva esaurito quelle che sapeva.

In *Danny l’eletto* (Potok, 1990), per entrambi i padri la lettura è il terreno di confronto e discussione con i figli: il rabbino Saunders, padre di Danny, all’interno di una deliberata scelta pedagogica, rivolge la parola al figlio esclusivamente durante la discussione talmudica del sabato, i testi sacri e di studio divengono dunque condizioni di possibilità del dialogo:

Parla un mucchio quando studiamo insieme il Talmud, ma altrimenti non dice gran che. (Potok, 1990, p.95)

Il professor Malter, padre di Reuven, non solo intreccia significative conversazioni con il figlio a partire dalla condivisione di testi letti ma, in un passaggio importante del libro, assume una funzione di paternità adottiva verso Danny proprio guidandolo nella scelta di libri perché possa costruirsi una propria visione del mondo (anche in contrasto con quella proposta dal padre reale):

Lui si avvicina [...] e mi domanda se posso consigliargli un libro [...] gli interessa tutto quanto vale la pena di essere letto.[...] Il ragazzo legge il libro fino in fondo, torna da me e discutiamo di questo. [...] Sono ormai quasi due mesi che gli segnalo le letture adatte, non è vero Danny? [...] Presto sarai in grado di scegliere da solo e non avrai più bisogno dei consigli di nessuno. Se continuerai a venire in biblioteca, ti insegnerò a consultare le bibliografie. (Potok, 1990, p.112-113)

Ne *La strada* (McCarthy, 2007), poche righe sono dedicate a questa pratica ma colpisce trovare in uno scenario post apocalittico il desiderio di conservare questa ritualità; nel carrello del supermercato dove l'uomo e il bambino conservano i pochi averi necessari alla sopravvivenza, vi sono un libro e l'olio della lampada che servirà anche a poter leggere la sera, testimoniando il desiderio paterno di garantire al figlio una cura che gli permetta non solo di vivere fisicamente ma di conservare la propria umanità

Olio da usare per quella maledetta lampada, che rischiarasse i lunghi crepuscoli lividi, le lunghe albe grigie. Così puoi leggermi una storia, disse il bambino. Non è vero papà? Certo, disse lui. Certo che te la leggo. (McCarthy, 2007, p.6)

Ancora una volta si ripresenta, intuitivamente e non statisticamente, l'associazione tra genere dell'autore e figura del padre lettore, ma per quanto possa costruire una prima possibile spiegazione non ci sembra che possa esaurire la riflessione anche perché, sempre intuitivamente, non siamo riusciti a trovare, nelle opere scritte da donne, figure altrettanto significative di madri lettrici.

Indubbiamente queste ultime considerazioni su opere letterarie che esulano dagli albi illustrati sono di carattere personale, tuttavia, unite all'osservazione iniziale sugli albi portano ad interrogarsi se la letteratura proponga, tracci, colga legami tra paternità e lettura a figli e figlie.

A conclusione

Nel raffigurare i padri lettori, gli albi evidenziano il valore affettivo e relazionale di questa esperienza e alcuni, in particolare, ne sottolineano il legame con una paternità attenta e presente nella vita di figli e figlie, in sintonia con la rappresentazione che i padri stessi danno di questa pratica nelle interviste.

Inatteso è stato invece scoprire come le madri lettrici siano meno presenti nelle pagine dei libri e in generale non sembri esserci un'associazione letteraria tra madri e lettura.

Da qui, molti sono gli interrogativi che affiorano, molte le riflessioni possibili.

A conclusione del lavoro, lasciamo aperta la domanda come punto di partenza per nuove ricerche.

Personalmente, ci affascina l'ipotesi che, in mancanza di un legame immediato e corporeo tra padre, figli e figlie, la lettura ad alta voce costituisca un mediatore simbolico che consente, attraverso le parole, di stabilire una relazione stretta ed intensa e che di tale valenza la letteratura si faccia espressione.

Capitolo 7

I padri che leggono l'Haggadah: una digressione

Questo capitolo costituisce una digressione teorica all'interno del tema generale della lettura da padri a figli e figlie.

Incuriositi da una pratica di lettura ad alta voce tra padri e figli che sopravvive e perdura da più di un millennio, in contesti geografici, storici e sociali estremamente vari e diversi tra loro, si è scelto di approfondire l'esperienza dei padri che leggono l'Haggadah di Pesach.

Si inizierà dunque con la descrizione di tale pratica e dei suoi elementi costitutivi in termini pedagogici, per poi collocarla all'interno della cultura ebraica, quale universo segnato dal libro e dalla lettura. Si rifletterà infine, muovendosi, come già dichiarato, "da particolare a particolare" (Agamben, 2008), sugli aspetti che propongono un rimando tra i padri che leggono l'Haggadah e i padri lettori di questa ricerca.

7.1 L'Haggadah di Pesach: una lettura da padre a figli

Il termine haggadah (dalla radice hgd:dire ad alta voce) indica il racconto e nell'ebraismo è contrapposto ad halakah (dalla radice hlk: andare) che indica la norma da seguire; le due dimensioni convivono da sempre tanto che il Talmud contiene sia i precetti che i racconti, laddove generalmente i racconti servono per spiegare e discutere un tema o l'interpretazione di una norma (De Benedetti, 2001).

L'Haggadah di Pesach è il racconto che accompagna il Seder di Pesach ovvero la cena rituale con la quale ha inizio la celebrazione della Pasqua (Pesach).

L'anno ebraico è scandito da una serie di festività che celebrano momenti della storia ebraica, ciascuna sempre accompagnata dalla lettura del passo biblico corrispondente. Tra queste, la festa di Pasqua è indubbiamente la più popolare e diffusa, tanto che viene celebrata anche da molti ebrei non religiosi, è la festa che più di altre stabilisce l'identità ebraica.

La festa di Pasqua viene istituita nel libro dell'Esodo (12, 17-20) quando al popolo che si appresta a partire viene comandato di mangiare azzime per sette giorni in ricordo dell'uscita del popolo ebraico dalla schiavitù dell'Egitto. Secondo J.Sacks (2007), la Pasqua ebraica è il più antico rito del mondo occidentale ancora in vita dopo tremila e trecento anni.

Cade a metà del mese di Nisan (marzo-aprile) e dura 7 giorni. La prima sera (le prime due per chi vive in Diaspora²⁵) in ogni famiglia si svolge il Seder, una cena rituale che si snoda attorno al piatto di portata che contiene i cibi che simboleggiano la schiavitù e la libertà²⁶.

La particolarità di questo momento consiste nel fatto che lo svolgimento della cena è accompagnato dalla lettura integrale del libro dell'Haggadah che narra la storia del popolo ebraico, la schiavitù in Egitto e la liberazione, spiega il motivo dei cibi presenti sulla tavola e si conclude con le benedizioni, l'hallel e i canti finali.

Si tratta di una lettura ad alta voce che pur coinvolgendo tutti i commensali chiamati a partecipare nei momenti corali e nei canti, ha come protagonisti principali il padre e i figli.

Infatti il testo si apre con le domande che vengono pronunciate dal più piccolo dei bambini o, in alternativa, da tutti i bambini in coro:

*Perché questa notte è diversa da tutte le altre notti?
Perché tutte le altre sere non intingiamo (la verdura) nemmeno una volta
E questa sera due volte?
Perché tutte le altre sere mangiamo lievitato e azzimo
E questa sera solo azzimo?
Perché tutte le altre sere mangiamo ogni verdura
E questa sera erbe amare?
Perché tutte le altre sere mangiamo seduti o reclinati
E questa sera reclinati? (Haggadah, tr. Loewenthal, 2009, p.17)*

25 Gli ebrei della Diaspora sono quelli che non vivono in Israele. Siccome in passato il calendario della Pasqua era stabilito in Terra Promessa e poi diffuso tramite messaggeri alle comunità lontane, per evitare errori di data dovuti alla distanza è invalso l'uso di celebrare il Seder per due sere consecutive (Loewenthal, 2009)

26 Le portate rituali sono: le portate rituali: matza: il pane non lievitato che rammenta la fretta nella partenza, maror: le erbe amare (rafano grattugiato, lattuga, prezzemolo) che ricordano l'amarezza della schiavitù, baitzah: l'uovo sodo, che simboleggia il ciclo della vita e della morte, zaroah: la zampa di agnello che richiama il sacrificio pasquale, karpas: sedano e altre verdure che rappresentano la rinascita della dopo la schiavitù e dopo l'inverno; queste sono da intingere in acqua e sale o acqua e aceto a ricordare il passaggio del mar rosso, e infine charozeth: il dolce di frutta secca e miele, che visivamente ricorda l'impasto di argilla usato per costruire i mattoni

E a queste domande risponde la voce del padre che inizia a leggere il lungo racconto, nel quale troveranno risposta tutti i quesiti posti:

Schiavi eravamo del faraone in Egitto, ma il Signore Nostro Dio ci fece uscire di laggiù, con mano forte e braccio disteso.(Haggadah, p.19)

E' un rito antichissimo, che si ripete pressoché identico, ogni anno in tutte le famiglie, in contesti geografici, storici e politici differenti.

A questa lettura da padri a figli intorno alla tavola imbandita, e non ad una cerimonia pubblica in sinagoga, è affidato, di anno in anno, il compito di tramandare la memoria e l'identità individuale e collettiva.

Analizzeremo dunque questa pratica di lettura sottolineandone la dimensione pedagogica e da questa prospettiva prenderemo in considerazione il libro, le modalità di lettura e il ruolo del padre.

7.1.1 Il libro

L'Haggadah non è un racconto orale ma un testo scritto che, la prima sera di Pesach, viene letto integralmente ad alta voce.

Questo libro ha una storia che si colloca probabilmente nel periodo del Secondo Tempio (515 p.e.v.- 70 e.v.)²⁷ e la sua versione più antica risale al X sec e.v. ad opera del filosofo Saadyah Gaon (Yerushalmi, 2011).

A seconda delle epoche storiche e delle disponibilità economiche, intorno alla tavola vi è un unico libro nelle mani del padre lettore oppure una copia per ciascun commensale, come accade oggi dove vi sono anche edizioni dell'Haggadah stampate appositamente per i bambini.

Rispetto alla struttura, questo libro presenta caratteristiche peculiari che lo rendono un unicum nella tradizione ebraica.

Mutuando una definizione proposta da Anna Antoniazzi in altro contesto, consideriamo l'Haggadah *"un testo al confine tra una molteplicità di codici linguistici e strumenti comunicativi diversi."*(Antoniazzi, 2011, p.165)

In questa pluralità di codici, il primo elemento da segnalare è la presenza delle immagini perché ciò costituisce un'eccezione nel mondo ebraico, che è aniconico sulla scorta del divieto biblico di raffigurare visivamente; infatti l'Haggadah e il rotolo di Ester sono gli unici due testi illustrati. Fin dall'Alto Medioevo il libro è stato sempre accompagnato da un corredo iconografico. Vi

²⁷ in questo capitolo verrà adottata la notazione temporale ebraica: e.v. significa era volgare e corrisponde a d.C., mentre p.e.v sta per prima dell'era volgare (a.C.)

sono Haggadah illustrate appositamente per i bambini ma anche quelle per adulti contengono disegni e immagini che risentono della sensibilità dell'illustratore e del periodo storico in cui sono state prodotte (Rosenzweig, conversazione privata, settembre 2013).

Per quanto concerne il testo, sono presenti più generi letterari, si alternano parti descrittive in prosa a parti poetiche nella forma di benedizioni, preghiere e canti.

Numerosi sono anche i rimandi e le citazioni, infatti nell'Haggadah sono presenti stralci della Bibbia o del Talmud.

Lo stile è ricco di elementi ripetitivi, che facilitano l'ascolto, sostengono la musicalità della lettura, creano legami tra le varie parti del testo, rinviano attraverso il simbolo ad un significato sotteso al testo ma noto agli ascoltatori. Tra le più note, vi è l'iterazione del numero quattro: infatti quattro sono i figli, quattro le domande, quattro le coppe di vino a richiamare, secondo l'interpretazione autorevole del Gaon di Vilnius, le quattro forme della liberazione del popolo ebraico: *"Io sono l'Eterno e vi farò uscire da sotto il giogo dell'Egitto, vi salverò dalla schiavitù che essi vi impongono, vi riscatterò con braccio disteso e con grandi giudizi. Vi prenderò per me come popolo." (Es 6, 6-7).*

Rispetto al contenuto, invece, osserviamo come questo sia un testo forte, che descrive sofferenza e violenza, un testo che, in un momento di festa, non risparmia descrizioni drammatiche agli ascoltatori, neppure ai bambini presenti (Wiesel, 1995). Il coraggio di parlare di morte e dolore ci rimanda, da particolare a particolare, a molti capolavori della letteratura per l'infanzia che non temono di affrontare temi difficili per non turbare i piccoli uditori, ciò che caratterizza questi libri è la capacità di affrontare il male, senza banalizzarlo ma senza nemmeno annichilirsi di fronte ad esso; è la presenza della speranza e della possibilità di riscatto che segna la differenza con i testi per adulti, spesso cinici o rassegnati.

Analogamente, l'Haggadah non teme di esporre i più piccoli a storie di dolore e guerra ma non li lascia soli e passivi, accompagnandoli con le parole e i gesti a guardare e ad andare oltre. Da un lato, infatti, il testo affianca ogni volta alla schiavitù la liberazione, ogni volta inizia con il ricordo dell'afflizione e termina con un invito alla speranza; dall'altro, il rituale stesso della cena, con i suoi gesti concreti, aiuta i bambini, e anche gli stessi adulti, a leggere la sofferenza e la morte come parte del ciclo della vita (simboleggiata dall'uovo sodo), ad assaporare la rinascita con le erbe verdi dopo aver mangiato le erbe

amare della prigionia, a rispettare il dolore, proprio e dei nemici, facendo in modo che la coppa di vino non sia mai colma.

7.1.2 La lettura

Per quanto riguarda invece le modalità di lettura, possiamo considerare questa pratica interattiva su due differenti livelli.

Vi è, evidente, l'interazione tra chi legge e chi pone le domande, tra il padre e i figli, l'Haggadah è costruita come un dialogo tra chi sa e chi non sa, dialogo aperto dalle domande iniziali dei figli e chiuso dal canto finale "*Uno, chi sa? Uno, io so!*" che riprende questo tema, sottolineando però, a celebrazione conclusa, la conoscenza ormai uniforme di tutti i partecipanti che insieme, nel canto, ripercorrono i capisaldi della tradizione ebraica.

Vi è poi l'interazione tra lettura e gesti: a volte le parole accompagnano il gesto rivelandone o sottolineandone il significato, così mentre si alza l'azzima viene letto:

Quest'azzima che noi mangiamo, perché la mangiamo? perché l'impasto dei nostri padri non fece in tempo a fermentare... (Haggadah, p.47)

Altre volte sono i gesti che si affiancano alle parole ad aggiungere, in silenzio, un'interpretazione del testo:

Durante la lettura della Haggadah vengono nominate le dieci piaghe che hanno colpito l'Egitto e per ognuna di essa si versa un po' di vino contenuto nel bicchiere in un recipiente: ciò sia per augurarci che queste disgrazie siano sempre lontane da noi e dalle nostre famiglie; sia per ricordare che nessuna gioia può essere completa se è costata lutti e dolori ad altri; sia, infine, per auspicare che mai più si ripeta una situazione in cui un popolo meriti di essere colpito da tanti flagelli. (www.comunitadibologna.it)

7.1.3 Il ruolo del padre

Indubbiamente, il padre è al centro della scena, è l'attore protagonista, la voce solista che legge l'Haggadah, è il regista che presiede ai gesti rituali affinché siano in sincronia con i momenti della lettura.

"*Ce soir-là, mon père savourait la souveraineté d'un roi*", ricorda Wiesel (1995, p.5).

Ma questo è solo il ruolo più appariscente che il padre ricopre; infatti per adempiere al precetto biblico "*e lo racconterai ai tuoi figli*" (Es.13, 8) il padre non

può limitarsi a recitare il testo come un attore ma è chiamato a rivestire un ruolo pedagogico, per garantire che avvenga il passaggio alla generazione successiva.

Questo ruolo pedagogico è esplicitato dal passo sui quattro tipi di figli. Dopo aver dato una prima sintetica risposta alla grande domanda iniziale che chiede ragione di questa notte, diversa dalle altre, il racconto si ferma e inserisce una digressione sui figli e sul loro modo di fare domande: "*Di quattro figli parla la Torah: uno saggio, uno cattivo, uno ingenuo e uno che non sa fare le domande*" (Haggadah, p.23).

Ciò che caratterizza e distingue i quattro figli sono le domande che pongono e il modo in cui le pongono, ciò che troviamo interessante è che il testo indichi esplicitamente al padre come rispondere ad ogni figlio, il padre dunque non ha solo il ruolo di attore-lettore ma è chiamato ad una progettualità educativa.

Al figlio saggio che comprende la serietà della situazione ed è in grado di argomentare, il padre deve rispondere in modo teorico ed esaustivo:

Che cosa dice il figlio saggio? "Quali sono le testimonianze, le leggi e gli statuti che il Signore Nostro Dio vi ha impartito?" Tu, pertanto esponigli le regole della Pasqua. (Haggadah, p.23)

Il figlio malvagio è quello che si chiama fuori dalla tradizione, a lui il padre risponde in modo ironico rammentandogli che la libertà che oggi vive e che gli permette anche di contestare, è inscritta in quella storia che rifiuta:

Che cosa dice il cattivo: "Che cosa è per voi questo rito?" Lui dice "per voi" e non "per lui". [...] Rispondigli: "E' per quel che l'Eterno fece a me quando uscii dall'Egitto". Digli "a me" e non "a lui", giacchè se lui fosse stato laggiù, non sarebbe stato liberato. (Haggadah, p.23)

Il figlio ingenuo appare semplice nel formulare la domanda e la risposta del padre si concentra sull'essenziale:

Che cosa dice l'ingenuo? " Che cos'è questo?". Tu allora rispondigli: "Con la forza del suo braccio, l'Eterno ci ha condotti fuori dall'Egitto, dalla casa di schiavitù". (Haggadah, p.25)

L'ultimo figlio non sa porre le domande e qui il ruolo del padre è decisivo perché non può lasciare che non sappia, tocca al padre dunque assumersi la responsabilità di iniziare il racconto:

Quanto al figlio che non sa porre domande, incomincia tu ad argomentare. (Haggadah, p.25)

I commentatori osservano che in ebraico l'espressione *incomincia tu* presenta il pronome tu al femminile e il verbo al maschile ad indicare l'importanza, in questa situazione, della collaborazione della madre (www.comunitadibologna.it).

Il padre deve innanzitutto conoscere i figli nella loro individualità per poi trovare le modalità migliori per raccontare a ciascuno, in questo modo, il corpus della tradizione, antico e immutato nei secoli, viene consegnato ogni volta alla nuova generazione attraverso la sapienza pedagogica paterna che non si limita a ripetere una storia, a suo tempo ricevuta da un'altra voce di padre, ma entra in relazione con i figli, ne accoglie domande e differenze, predispone strategie individuali. All'interno di un rituale strutturato e codificato, che si ripropone invariato di generazione in generazione, i padri sono tenuti a garantire il rispetto della varietà e dell'individualità dei destinatari (Loewenthal, 2009).

Definito questo aspetto pedagogico, l'Haggadah riprende poi il suo corso, il racconto può iniziare e proseguire senza soste: "*In origine i nostri padri...*" (Haggadah, p.27).

7.2 La lettura dell'Haggadah: uno sguardo pedagogico

Con uno sguardo pedagogico, rifletteremo ora sulle dimensioni strutturali della lettura dell'Haggadah da padre a figli e figlie²⁸, ovvero spazio, corpi, tempi e libro come oggetto mediatore, per identificarne le valenze simboliche.

Lo spazio della lettura è familiare e rituale al tempo stesso: familiare perché avviene in casa intorno alla tavola imbandita, luogo simbolico del ritrovo della famiglia; rituale perché la disposizione della tavola e della cena è rigorosamente codificata, non a caso *Seder*, termine usato per questa cena, significa *ordine*, ad indicare la precisa successione di cibi e gesti.

I corpi invece sono lasciati liberi di assumere le posture più comode proprio per far assaporar fisicamente il gusto della libertà che la festa celebra, e questo

28 Finora, abbiamo parlato di figli al maschile perché al maschile era il rito originario della trasmissione che prevedeva che fossero i figli a porre le domande nell'Haggadah. Senza addentrarci in una trattazione sul ruolo femminile, in particolar modo delle figlie, nelle famiglie ebraiche nei secoli, ci limitiamo ad osservare che donne e figlie erano comunque presenti al tavolo dell'Haggadah, seguivano il testo, partecipavano al seder e ai canti, prendendo parte pienamente a questo rituale di trasmissione. Nel tempo la differenza tra figli e figlie è andata riducendosi tanto che oggi, ad eccezione delle comunità ultraortodosse, la recita delle domande appartiene a bambini e bambine indistintamente. Pertanto, in questo paragrafo, torneremo ad utilizzare femminile e maschile.

aspetto è così insolito, rispetto alla disciplina che si è tenuti ad osservare nel galateo familiare, da divenire oggetto di domanda:

*Perché tutte le altre sere mangiamo seduti o reclinati
E questa sera reclinati? (Haggadah, p.17)*

Il libro è l'oggetto mediatore che garantisce l'accadere del senso della celebrazione che risiede proprio nel confronto tra le generazioni.

Vi è innanzitutto lo scambio tra le generazioni che siedono attorno alla tavola, poiché l'istituzione della Pasqua in Esodo 12 prescrive tanto i riti da compiere quanto il saperne rendere conto davanti alle domande dei figli:

*Allora i vostri figli vi chiederanno: Che significa questo atto di culto?
Voi direte loro: È il sacrificio della pasqua per il Signore, il quale è passato
oltre le case dei figli d'Israel in Egitto, quando colpì l'Egitto e salvò le nostre
case". (Esodo, 12, 26-27)*

In questo senso, le domande iniziali esplicitano il valore didattico della lettura attraverso "un paradigma di dialogo intergenerazionale: i più giovani pongono delle domande, gli anziani rispondono" (Oz & Oz-Salzemberg, 2012, p.45).

Vi è poi l'incontro con le generazioni passate attraverso la lettura di testi del repertorio ebraico, leggendo l'Haggadah si incontrano le parole dei maestri e dei libri di riferimento dell'ebraismo, dalla Bibbia al Talmud:

*Una volta rabbi Eli'ezer, e rabbi Yeoshua' e rabbi El'azar figlio di 'Azaryah e
rabbi 'Aquiba e rabbi Tarfonstavano cenando tutti insieme. (Haggadah, p.21)*

Il testo non si limita però a raccontare ma conduce lettore ed ascoltatore a collocare se stessi in quel passato:

*Benedetto sei Tu, Signore Nostro Dio, Re del mondo. Egli ci ha liberato e ha
liberato i nostri padri dall'Egitto. (Haggadah, p53)*

Come infatti prescrive la Mishnah, primo codice normativo ebraico, non basta ricordare il passato ma "in ogni generazione si è tenuti a considerare se stessi come se fossimo personalmente usciti dall'Egitto" (Loewenthal, 2009, p.IX).

Non è un ritorno nostalgico o sentimentale ma la considerazione del passato come categoria simbolica per interpretare la storia propria e del proprio tempo (Yerushalmi, 2011), in un processo in cui le narrazioni creano identità, poiché attribuiscono senso all'esistente:

*Quel che è stato per i nostri padri sarà anche per noi. Perché non uno solo si è
levato contro di noi per sterminarci, ma in ogni generazione vi sono alcuni che
si levano contro di noi per sterminarci. (Haggadah, p.27)*

E' interessante notare come il lettore non debba fare nulla se non dar voce alle parole scritte perché ogni cosa è nel testo, come afferma il Talmud (Wiesel, 2004, p.6): è il libro a creare il dialogo ponendo domande e risposte, è ancora il libro a condurre in un viaggio che inizia nel passato con la condivisione della schiavitù in Egitto quando, sollevando la prima azzima, si recita: *"questo è il pane dell'afflizione che i nostri padri mangiarono in terra d'Egitto"* per terminare rivolti al futuro con le parole finali: *"l'anno prossimo a Gerusalemme"*.

Questo ci porta alla riflessione sul tempo, attraverso due osservazioni: la prima è che la lettura dell'Haggadah si situa in un tempo strutturalmente pedagogico, ossia un tempo che sospende lo scorrere del tempo ordinario per istituirne uno altro, una notte diversa da tutte le altre notti. L'obiettivo non è l'evasione dalla realtà ma lo staccarsi dalla vita per duplicarla secondo il dispositivo finzionale (Massa, 1986; Cappa & Antonacci, 2001), per poi tornare alla vita stessa, trasformata e trasformati.

All'interno della scena allestita, il testo dell'Haggadah è un copione che indica i gesti da compiere momento per momento, alcuni di grande valore teatrale e simbolico come l'apertura della porta, verso la fine della cena, per far entrare il profeta Elia che, invisibile o nascosto sotto altre spoglie, si aggira per la terra, in attesa di annunciare l'arrivo del Messia.

La seconda osservazione la conduciamo a partire dalla lingua ebraica che propone una visione del tempo differente da quella lineare propria dell'Occidente:

La parola ebraica qedem significa "antichità", ma da qui deriva la parola quadimah che significa "avanti". [...] Parimenti, l'espressione lefanim significa sia tempo fa sia davanti o, letteralmente, in faccia. Hareven osserva anche che achareinu significa "dopo di noi" in due sensi: "dietro di noi" e "nel futuro". (Oz & Oz-Salzemberg, 2012, p.125)

Da questa prospettiva passato e futuro non sono due punti successivi sulla linea temporale, ma si rinviano l'un l'altro, fondando il proprio legame nel linguaggio, come se non si potesse pronunciarne uno senza nominare implicitamente anche l'altro.

Non si tratta solo di pensare allora che si possa costruire il futuro solo a partire dal passato, con la conseguente ingiunzione a ricordare, ma anche che il passato acquisti il proprio significato solo in funzione del futuro, da cui deriva l'imperativo della trasmissione.

E' in questo continuo rimando tra passato e futuro, tra una generazione e l'altra che si situano i padri che leggono l'Haggadah; la lettura permette loro di frequentare il passato offerto dal testo ma, al tempo stesso, di renderlo vivo e incarnato nella propria identità e consegnarlo così a figli e figlie, contribuendo a mantenere una catena testuale, di generazione in generazione.

Dal tempo torniamo ai corpi, per sottolineare come la consegna di quest'eredità conservi una dimensione collettiva di appartenenza ad un popolo e ad una Storia ma sia altrettanto radicata nella materialità del momento e acquisti pertanto una dimensione individuale e singolare: gli odori e i sapori dei cibi, i visi delle persone attorno alla tavola, la voce unica del padre che legge rendono l'Haggadah anche una narrazione biografica e familiare, come scrive Wiesel:

j'en reviens à la dernière fête que j'ai célébrée à la maison avec ma famille, dans ma petite ville en retrait des montagnes des Carpates. A l'époque, la région était infestée par les Allemands...(Wiesel & Podwal, 1995, p.8)

Concludiamo questo paragrafo con un pensiero: l'Haggadah affida da secoli alla voce dei padri il compito di trasmettere, attraverso la lettura di un libro, l'identità ebraica individuale e collettiva, mentre l'appartenenza alla stirpe ebraica viene tramandata per linea materna²⁹, sottolineando, tra gli altri, il legame corporeo ed esclusivo fra madre, figli e figlie (Di Segni, 1989).

Si viene delineando una duplice linea ereditaria, biologica e testuale, femminile e maschile, a rinnovare domande e riflessioni sul legame simbolico tra paternità e lettura.

7.3 Il mondo ebraico: la centralità del Libro e la familiarità con la lettura

La presenza di un libro e il rito di una lettura integrale durante la cena di un giorno di festa testimoniano lo stretto legame che da sempre unisce gli ebrei al testo scritto e che rende possibile questa esperienza.

In una recente opera scritta a quattro mani, Amos Oz e Fania Oz-Salzberg (2012), scrittore e storica, padre e figlia, affermano:

²⁹ con un'unica eccezione molto recente costituita dall'ebraismo riformato che nel 1980 ha stabilito che è sufficiente un genitore ebreo, indipendentemente dal genere, per trasmettere l'appartenenza.

La continuità ebraica si fonda da sempre su parole dette e scritte [...]. In sinagoga, a scuola, ma soprattutto in casa, ha sempre coinvolto attivamente due o tre generazioni. La nostra è una linea non di sangue ma di testo. [...] Per tracciare e dare corpo al continuum ebraico [...] di fatto, basta essere dei lettori. (Oz & Oz-Salzemberg, 2012, p.13-14).

Chiamati il popolo del Libro, ciò che caratterizza il mondo ebraico non è un generico legame con la parola che narra, propria di molte civiltà, ma una relazione stretta con il testo scritto.

Nello Sefer Yetzirah (il Libro della Formazione o della Creazione), uno dei testi principali della mistica ebraica, attribuito ad Abramo dalla tradizione, la scrittura è annoverata tra i registri di cui Dio si serve per la Creazione:

In trentadue meravigliosi sentieri di sapienza il signore delle schiere tracciò il suo nome: il Dio delle schiere d'Israele, Dio vivente, pietoso e misericordioso, sublime ed eccelso che dimora nelle altitudini e abita l'eternità. Creò il suo universo con tre registri - con il numero, la scrittura e il discorso. Dieci sono i numeri, dieci le Sefirot e ventidue le lettere madri, fondamento d'ogni cosa. (citato in Oz & Oz-Salzemberg, 2012, p.11)

E ancora, secondo la tradizione ebraica, sul monte Sinai, Dio diede a Mosè la Torah scritta (Torah shebiktav), ovvero dettò parola per parola i cinque libri del Pentateuco (Genesi, Esodo, Levitico, Numeri, Deuteronomio) accompagnati dalla Torah orale³⁰ (Torah shebe' alpeh) ossia dall'interpretazione e dal commento della legge scritta (De Benedetti, 2001).

In termini storici, i libri della Bibbia furono precocemente affidati ad un supporto scritto (secondo Vanderkam, 1997, il periodo va dal XV al X sec. p.e.v.) e, a partire da tale evento, l'imperativo al ricordo contenuto nel testo biblico innesca modalità di trasmissione legate alla scrittura (Ong, 2014,p.1): la lettura pubblica settimanale in sinagoga, la cura per l'alfabetizzazione dei bambini, la possibilità data a tutti gli uomini di leggere i rotoli (Yerushalmi, 2011).

L'invito a ricordare, accompagnato dal divieto di dimenticare, percorre tutto il testo biblico³¹ e trova la sua espressione simbolica nello Shemà Israel, preghiera che gli ebrei credenti pronunciano tutti i giorni e che esprime l'identità

30 La Torah orale venne poi messa per iscritto nel secondo secolo e.v. con il nome di Mishnah, altre parti furono poi racchiuse nella Gemarà e queste due opere andarono a formare il Talmud, del quale esistono due versioni: il Talmud di Gerusalemme compilato in Israele e il Talmud Babilonese compilato dai saggi ebrei a Babilonia.(De Benedetti, 2001)

31 Il verbo Zakhar, nelle sue varie forme, ricorre nella Bibbia 169 volte ed ha per soggetto il popolo d'Israele o Dio (Childs, 1962)

religiosa ebraica; accanto alla professione di monoteismo viene prescritto il dovere di ripeterla e trasmetterla:

Ascolta Israele il Signore è nostro D-o. Il Signore è uno. Benedetto il Suo nome glorioso per sempre. E amerai il Signore Dio tuo con tutto il tuo cuore, con tutta la tua anima e con tutte le tue forze. E metterai queste parole che Io ti comando oggi, nel tuo cuore, e le insegnerai ai tuoi figli, pronunciandole quando riposi in casa, quando cammini per la strada, quando ti addormenti e quando ti alzi. (Dt, 6, 4-9)

Ricordare e tramandare ai propri figli le parole del Libro non è solo un gesto di appartenenza religiosa ma costituisce un modo per costruire l'identità del popolo poiché, per gli ebrei, diversamente da altre civiltà antiche, la storia umana è il luogo nel quale Dio si manifesta e stringe un patto con il popolo d'Israele, il Dio degli ebrei è un Dio profondamente radicato nella storia umana al punto che egli stesso si rivela in termini storici "Io sono il Signore Dio tuo, che ti ha fatto uscire dalla terra d'Egitto". Per questo motivo la Bibbia non è solo il testo sacro ma anche il testo che narra la storia del popolo ebraico (Yerushalmi, 2011). Nel rotolo di Ester (IV sec p.e.v.) si raccomanda infatti a tutte le comunità disperse negli imperi persiano e romano:

E questi giorni verranno ricordati e festeggiati in ogni generazione, in ogni famiglia, in ogni provincia e città, e i giorni di Purim non verranno meno tra gli ebrei e il ricordo di essi non mancherà nella loro discendenza. (Ester, 9,28)

La centralità del Libro si accentua con la distruzione del secondo Tempio nel 70 e.v., sia perché viene a mancare un centro unitario di riferimento sia perché, tra le varie correnti del giudaismo, sopravvive e si afferma quella farisaica che pone le sue basi nello studio e nella preghiera e che si prefigge quale obiettivo primario che ogni ebreo maschio sia in grado di leggere la Torah in ebraico per poter conoscere e rispettare la legge. Si afferma così una norma religiosa (una Takkahah ovvero una disposizione legislativa religiosa a cui ogni padre ebreo osservante è tenuto ad obbedire) che obbliga i padri, di qualunque ceto sociale, a provvedere all'istruzione dei figli maschi e le comunità a predisporre un adeguato sistema scolastico che fa capo alla sinagoga, casa di studio e luogo di ritrovo per la preghiera dopo la distruzione del Tempio (Botticini e Eckstein, 2012).

Questo aspetto, unito ad altri fattori quali la progressiva urbanizzazione delle comunità, fa sì che, almeno dal X secolo e.v., le società ebraiche possono considerarsi alfabetizzate, perfino le donne erano in grado di utilizzare un

formulario di preghiere e di seguire la liturgia sul testo scritto (Bonfil, 2009). A partire dal Medioevo la cerimonia del Bar Mitzwah, rito che segna il passaggio alla maggior età religiosa, prevede per i ragazzi la lettura di un brano della Torah, a dimostrazione dell'avvenuto apprendimento delle lettere e a riconoscimento dell'ingresso nelle comunità adulta.

Sottolineiamo come a scuola i bambini imparavano l'ebraico che non era già più la loro lingua madre e neppure una lingua parlata, la si apprendeva esclusivamente per poter leggere i testi sacri e la Mishnah. L'istruzione ruota intorno alla necessità di conoscere la Torah e trasmetterla a propria volta, divenuti adulti.

All'interno di tale panorama sociale, connotato dall'alfabetizzazione, dalla centralità dello studio e dalla presenza di testi che costituiscono il riferimento anche per la vita quotidiana, si colloca la trasmissione familiare: il tema del passaggio intergenerazionale è ben presente sia nella Bibbia che nel Talmud e designate a questo compito sono le due coppie di padre e figlio, maestro e allievo, spesso sovrapposte. Da notare che in ebraico genitore (*horeh*) e maestro (*moreh*) derivano dalla stessa radice grammaticale *hrh* che significa sia concepire sia meditare nel proprio animo per poi trasmettere ciò che nasce dal proprio sentire (Cimnaghi, 2013).

Ciò che contraddistingue la tradizione ebraica è che anche la trasmissione familiare sia ancorata alle parole dei libri. Ci rifacciamo alla tesi esposta da Amos Oz e Fania Oz-Salzemberg:

Mentre altre società premoderne conservavano la propria memoria secondo uno schema che possiamo definire: genitore-storia-figlio, l'equivalente ebraico era genitore-libro-storia-figlio. [...] Nessun altro popolo dell'età premoderna è stato così sistematicamente esposto ai testi scritti entro le mura della propria casa, in un così ampio spettro sociale. Leggere a casa era una pratica alquanto insolita nell'Europa medievale, per via della povertà e dell'analfabetismo.[...] invece nelle famiglie ebraiche padri e madri, nonni e nonne pregavano, benedicevano e raccontavano, recitavano e cantavano. Di fatto percorrevano così un ampio territorio testuale.(Oz & Oz-Salzemberg, 2012, p.37)

Anche quando in casa non erano presenti i libri sacri da leggere, soprattutto prima della stampa quando papiri e pergamene erano oggetti costosi, nelle famiglie i sacri testi scritti venivano tramandati in forma orale ma adulti e bambini erano consapevoli che le parole recitate si trovavano nelle pagine dei

libri che potevano vedere settimanalmente in Sinagoga dove, già dal 1000 e.v., in molte comunità si trova un servizio di biblioteca pubblica (Bonfil, 2009). Frequentare le parole del Libro consentì alle famiglie ebraiche di conservare la propria identità, composta di elementi storici, religiosi e normativi, e di trasmetterla in eredità alle generazioni successive.

Il Libro e i libri costituiscono dunque il riferimento dell'identità ebraica, come viene espresso, in termini religiosi: *"la Torah veglia sugli ebrei fintanto che loro custodiscono e osservano la Torah"* (Oz & Oz-Salzemberg, 2012, p.47); la lettura, individuale e collettiva, cantata e mormorata, ad alta voce e silenziosa, è la modalità per frequentare e tramandare questo patrimonio testuale.

Tuttavia nel momento in cui avviene una trasmissione intergenerazionale il modello pedagogico è imperniato sul dialogo: alla lettura si affiancano domande e discussione non come artificio retorico ma come modalità di accostarsi ai testi e interpretarli.

Questo si radica nella tradizione della disputa come forma di studio:

In spazi privilegiati -sinagoga, yeshivah, casa del rabbino - i testi erano affrontati attraverso la discussione e le interpretazioni discordanti. I figli talmudici, in senso tanto biologico quanto metaforico, sfidavano costantemente i padri. (Oz & Oz-Salzemberg, 2012, p.45)

Tradizione che si è mantenuta inalterata nei secoli, scrive infatti Wiesel ai nostri giorni:

Talmud significa scambio e rispetto reciproco, vale a dire rispetto per l'altro. Talmud significa dialogo con i vivi e con i morti. (Wiesel, 2006, p.338)

Non intendiamo affermare che la civiltà ebraica sia stata e sia priva di rigidità culturali, ma nel contesto ebraico l'appartenenza è data dall'ortoprassia ossia dal seguire fedelmente le mizvot (i precetti) mentre non vi è ortodossia in quanto l'unico riferimento certo è il testo e qualunque interpretazione orale non può pretendere di esaurire la parola divina, incommensurabile con quella umana (De Benedetti, 1992) come dice il Salmo 62 *"Una cosa Dio ha detto, due ne ho udite"* (v.12); questo legittima la discussione e il confronto, che avviene utilizzando anche il linguaggio della narrazione.

A conclusione: da lettura a lettura

Al termine di questo capitolo, dopo aver descritto ed analizzato l'esperienza rituale e secolare dei padri ebrei che leggono l'Haggadah di Pesach, recuperiamo

l'istanza metodologica originaria suggerita da Agamben (2008) per proporre alcuni pensieri sulle valenze della lettura da padre a figli e figlie, a partire dalla notte del Seder per raggiungere le letture che accompagnano al sonno in altre notti.

La prima riflessione è dedicata alla ritualità.

Ogni lettura da padri a figli e figlie si svolge all'interno di un "seder", un rito che ordina tempi, spazi e corpi, un rito che, codificato per iscritto come per l'Haggadah o in forma non verbale come per i padri lettori, viene rispettato con cura perché consente di sospendere il tempo quotidiano e lo scorrere dell'esistenza per far accadere un altro tempo.

A creare un ponte tra le due esperienze, Pennac accosta questo rito alla preghiera, a sottolineare, in termini laici, la sacralità di questa tregua dall'affaccendamento giornaliero per aprirsi all'Altro, non inteso in termini teologici ma umani (Recalcati, 2011):

A ripensarci in quest'inizio di insonnia, il rituale della lettura, ogni sera, ai piedi del suo letto, quando era piccolo- orari fissi e gesti immutabili-aveva qualcosa della preghiera. Quell'improvviso armistizio dopo il frastuono della giornata, quell'incontro al di là di ogni contingenza, quel momento di silenzio raccolto che precede le prime parole del racconto, la nostra voce voce finalmente identica a sé stessa, la liturgia degli episodi...Sì, la storia letta ogni sera assolveva la più bella funzione della preghiera, la più disinteressata, la meno speculativa, e che concerne solamente gli uomini: il perdono delle offese. Non confessavamo nessun peccato, non cercavamo di conquistarci nessuna fetta di eternità, era un momento di comunione, tra di noi, l'assoluzione del testo, il ritorno all'unico paradiso che valga: l'intimità. (Pennac, 1998, p.26)

La seconda riflessione è sull'eredità, tema che rinvia sia alla lettura sia alla paternità.

Nella storia umana, la voce ha assolto il compito di tramandare da una generazione all'altra le narrazioni che racchiudono identità e saperi, prima della scrittura col racconto e dopo con la lettura (Ong, 2014; Cavallo & Chartiers, 2009; Yerushalmi, 2011; Oz-Salzemberg, 2012).

Per quanto riguarda il nesso con la paternità ci rifacciamo al pensiero di Recalcati (2011, 2013) che individua nell'eredità non solo una delle funzioni primarie del padre, ma una delle possibilità che restano ai padri di oggi, intesa come trasmissione non di un patrimonio ma della propria testimonianza.

I padri che leggono compiono una sintesi di questi due aspetti, poiché la trasmissione di saperi e valori avviene nella singolarità dei propri gesti e delle proprie scelte.

Dell'intreccio tra lettura e paternità offre una sintesi poetica Bradbury, nelle ultime pagine di *Fahrenheit 451*:

Qui ci siamo tutti, Montag: Aristofane, il Mahatma Gandhi, Gautama Buddah e Confucio [...] Trasmetteremo i libri ai nostri figli, oralmente e lasceremo ai nostri figli il compito di fare altrettanto coi loro discendenti. (Bradbury, 1989, 179-180)

Lasciare in eredità non è mai un gesto neutro, ma se da un lato richiama istanze di potere, nel controllo sui contenuti (una delle funzioni della lettura ad alta voce) e nelle dinamiche di disparità, dall'altro implica il movimento singolare del volere ereditare, restituendo al figlio la sua alterità come soggetto della relazione narrativa e non semplice destinatario di un messaggio da trasmettere.

Questo porta a riflettere sulla condivisione dei testi come possibilità di costruire relazioni da padri a figli e figlie. Il libro rappresenta, per i padri ebrei come per i padri lettori, un mediatore che offre materiali simbolici carichi di elementi emozionali *"come occasione di mediazione, di negoziazione di senso e significato"*. (Dallari, 2013, p.27)

Sottolineiamo infine l'importanza, accanto al libro, della voce che legge a rendere vive e comuni le parole scritte, oltre a connotare l'esperienza in termini affettivi e relazionali, nell'unicità irripetibile della voce di ciascun padre.

Ritroviamo questo rimando tra testo, lettura e voce nell'ebraico, dove la Scrittura è detta *Miqrà* che significa lettura, termine che a sua volta viene dalla radice del verbo *qarà* che indica *leggere chiamare, gridare, nominare* (De Benedetti, 1993); ed ancora, come ricorda Wiesel, *miqrà* vuol dire anche *fascino*, contenendo così la dimensione affettiva.

Conclusioni

Il tema che è stato affrontato in questo lavoro è l'esperienza dei padri che leggono a figli e figlie dai tre ai sei anni.

A fronte di molti studi (Zuckerman, 2009; Causa, 2002) che attestano gli effetti positivi di questa pratica per bambini e bambine, il nostro intento era di comprendere se e come la lettura ad alta voce che i padri approntano e conducono a favore di altri può risultare significativa anche per loro stessi.

La ricerca teorica è stata condotta in una prospettiva multidisciplinare ritenendo che fossero necessari saperi differenti per poter riflettere su un oggetto che racchiude in sé temi distanti e indipendenti (Massa, 1975); in mancanza di una specifica letteratura di riferimento si è operata una personale scelta di prospettiva d'approccio e, nel tentativo di descrivere la complessità del tema, si sono considerati "i padri lettori" all'intersezione di tre grandi aree: la lettura ad alta voce, la paternità e l'esperienza pedagogica.

Il primo capitolo è stato riservato alle pratiche di lettura ad alta voce, soffermandosi sul ruolo della voce che legge. Nel ripercorrere la storia della lettura (Cavallo & Chartier, 2009) si è potuto osservare come la lettura ad alta voce abbia costituito la modalità primaria di approccio al testo scritto e per molti secoli anche la più diffusa, utilizzata sia per "tradurre" rotoli o codici a quanti non sapevano leggere, sia nella lettura personale. Mantenuta in vita nel tempo dalle tecniche stesse di scrittura, dal diffuso analfabetismo, dalla scarsa disponibilità di libri, la lettura ad alta voce non è scomparsa una volta venute meno le cause primarie che la rendevano necessaria, tanto che la ritroviamo nel Novecento ed ai nostri giorni, sostenuta da nuovi strumenti come la radio e gli audiolibri. Ciò che la conserva come una pratica viva è il piacere dell'ascolto che recupera la dimensione antica e profonda dell'oralità, insieme al fatto che agevola la comprensione poiché offre, attraverso il tono e le pause, l'interpretazione del testo, così come accadeva per la scriptio continua agli inizi della storia della lettura (Manguel, 2009).

L'importanza del ruolo della voce per capire il testo scritto viene confermata anche da recenti ricerche neurologiche (Dehaene, 2009; Wolf, 2009) che mostrano come, anche durante la lettura silenziosa, modalità ormai consolidata

e prevalente, vengano attivate le aree del suono per garantire l'accesso al significato.

All'interno di questo contesto, ci si è poi concentrati su una specifica pratica di lettura ad alta voce, qual è, in ambito familiare, l'esperienza dei genitori che leggono a figli e figlie. Se ne sono evidenziate alcune caratteristiche storiche ed in particolare si sono presi in considerazione i progetti di promozione alla lettura sorti negli Stati Uniti e in Europa a partire dagli anni Ottanta. Tali progetti, attraverso studi e ricerche (Weitzman, Roy & Walls et al., 2004; Ronfani, Sila, Malgaroli, Causa, Manetti, Garofolo, 2006), hanno dato rilievo alla dimensione formativa insita nel gesto di leggere ad un bambino e a una bambina mostrando come questa pratica favorisca competenze cognitive legate alla comprensione e alla produzione di testi e consolidi le relazioni affettive, oltre a sviluppare interesse per i libri. Potremmo dire che i genitori che leggono a figli e figlie attualizzano le funzioni svolte nei secoli dalla lettura ad alta voce, dalla trasmissione del testo scritto all'agevolazione del significato, aggiungendo però una dimensione di intimità relazionale. Giunti qui, abbiamo concluso il capitolo proponendo uno sguardo pedagogico (Dallari, 2013) che iscrive la lettura da adulto a bambino nella cornice del pensiero narrativo (Bruner, 2005); da questa prospettiva leggere ad alta voce è una pratica di cura affettiva e simbolica che sostiene e sviluppa quelle competenze narrative originarie che permettono di conferire senso e progettualità al proprio essere nel mondo.

Si radica qui una delle domande di ricerca: osservate le valenze cognitive formative ed emotive della lettura ad alta voce per chi ascolta, si è provato a spostare l'attenzione su chi legge, incuriositi dal sapere quali effetti possa avere tale pratica per il lettore.

Il secondo capitolo è stato dedicato all'adulto lettore scelto come soggetto del nostro lavoro, ovvero i padri. Innanzitutto si è delineato come i recenti cambiamenti economici, culturali e sociali abbiano progressivamente modificato gli stili paterni (Bertocchi, 2009). I nuovi padri sono più presenti nella quotidianità familiare e più coinvolti nella cura dei figli non solo in risposta a nuove richieste avanzate dalle loro compagne ma soprattutto perché desiderano vivere in maniera attiva la relazione con figli e figlie, ricercando modalità diverse da quelle esercitate dai loro padri (Zajczyk & Ruspini, 2008). In bilico tra il rifiuto per l'autorità normativa del pater familias e il timore di annullare la propria specificità maschile identificandosi con modelli femminili, i padri oggi sono

impegnati nella sfida di pensare e agire nuove forme di paternità (Recalati, 2011) che diano spazio e legittimità al desiderio di intimità e prossimità, senza annullare la verticalità del gesto paterno (Zoja, 2000).

La realtà dei padri che leggono ad alta voce e i pressanti inviti che da più parti sollecitano i padri a partecipare a questa pratica (Savioli, 2013) sono da inserirsi in questo mutamento, sociale e culturale, del ruolo paterno, in quanto la maggior disponibilità ad occuparsi di figli e figlie crea condizioni favorevoli affinché i padri divengano lettori .

Nell'intersezione tra padri e lettura, affiora un altro interrogativo di questo lavoro, ossia se e come la pratica della lettura costituisca per i padri un luogo dove ricercare e sperimentare possibili forme di paternità.

Il terzo capitolo infine è stato incentrato sull'esperienza che accade quando un padre legge a figli e figlie; alle soglie della sezione metodologica, l'intento era di dichiarare i saperi di riferimento che si sarebbero utilizzati per l'approccio e l'analisi. Da una prospettiva pedagogica si è considerata la pratica della lettura ad alta voce come un dispositivo ossia un sistema incorporeo che connette tra loro le dimensioni originarie e materiali dell'esperienza educativa: tempi, spazi, corpi e simboli (Massa, 1986). Questo sguardo ha guidato poi l'analisi qualitativa andando ad indagare, tra i molti livelli possibili, un dispositivo ideologico ovvero le credenze, le teorie, i sistemi valoriali, un dispositivo inconscio, ossia le valenze affettive ma anche i desideri e le istanze seduttive e di potere, un dispositivo metodologico, progettuale e pragmatico che rappresenta la specificità pedagogica "in senso stretto" (Massa, 1986) e che concerne le strategie e le tecniche. Da una prospettiva letteraria si sono prese in esame le caratteristiche peculiari di intreccio tra linguaggi verbali e iconici, proprie dell'albo illustrato (Campagnaro, 2011, Terrusi, 2012) che rappresenta la tipologia di libro che padri, figli e figlie condividono nella lettura. Nell'architettura del lavoro, l'albo è stato interpellato da due differenti angolature: da un lato se ne è osservata la funzione di mediatore pedagogico (Palmieri, 2003) all'interno dell'esperienza, andando a riflettere su come influisca sulla pratica, dall'altro lo si è utilizzato come sguardo esterno sull'esperienza di lettura, andando a ricercare nelle sue pagine le rappresentazioni dei padri lettori. Da una prospettiva psicologica, si è posta attenzione a come cogliere i vissuti emotivi (Steca, 2012) dei padri in questa esperienza, con particolare riguardo per il costrutto di benessere (Delle Fave, 2007) che si intendeva indagare per analogia con gli studi sull'Early Reading Promotion.

Da questo capitolo ha origine una questione che ha accompagnato l'intera ricerca, portando a domandarsi come gli elementi costitutivi della pratica di lettura, l'uso dell'albo tra questi, possano intervenire nella qualità dell'esperienza paterna.

Al termine dello studio teorico, le riflessioni condotte e gli interrogativi affiorati hanno portato a definire le domande di ricerca che hanno guidato l'indagine empirica:

1. Chi sono i padri lettori? Vi sono caratteristiche che li accomunano?
2. Leggere a figli e figlie costituisce un'esperienza significativa in termini emotivi e formativi anche per i padri?
3. Si possono tracciare legami tra paternità e lettura?
4. Quale rappresentazione offre l'immaginario letterario, limitatamente agli albi illustrati, dei padri lettori?

Ancora una volta le domande hanno portato ad affrontare il tema da angolature differenti e pertanto la ricerca empirica è stata improntata sul modello della Mixed Methods Research (Tashakkori & Teddlie, 2010), utilizzando strumenti e analisi quantitative e qualitative che hanno permesso di raccogliere differenti tipologie di dati, intrecciati in una seconda fase del lavoro a partire dalle questioni originarie, secondo il triangulation design (Creswell & Plano Clark, 2011)

Il lavoro si è articolato in azioni parallele, integrate successivamente. La ricerca quantitativa (Gattico & Mantovani) ha visto la costruzione e la somministrazione di un questionario volto a conoscere le abitudini di lettura in famiglia, le caratteristiche dei padri e i loro vissuti emotivi in tale pratica; sono stati raccolti complessivamente 447 questionari (campione di convenienza) e di questi sono stati analizzati solo i 272 compilati direttamente dai padri, il corpus di questionari compilati dalle madri è stato interpellato solo per alcuni confronti. Si sono svolte analisi statistiche di frequenza, correlazione e varianza (Barbaranelli, 2003).

Nella ricerca qualitativa sono state realizzate delle interviste semistrutturate (Kanizsa, 1998) a dieci padri lettori, che avevano precedentemente compilato il questionario, selezionati come testimoni privilegiati, per raccoglierne i racconti, i vissuti, le interpretazioni; i testi sono stati analizzati attraverso lo strumento del

Quadrante (Marcialis, in press) che ha consentito di evidenziare in particolare le dimensioni affettive, ideologiche e pedagogiche, oltre alla materialità costitutiva dell'esperienza (Barone, 1997).

I padri che hanno preso parte all'indagine sono nati in Italia (96,7%), hanno un'età compresa tra i 26 e i 58 anni (Media 41,04; Ds 4,65), presentano un livello medio-alto di istruzione (diploma 46,7%, laurea 43%), sono prevalentemente lavoratori dipendenti a tempo pieno (67%) o liberi professionisti (27,4%), la quasi totalità dei padri è coniugato o convivente (97,8%) e ha un figlio/a (32,7%) o due (48,9%).

A queste linee "classiche" di indagine si è affiancata una ricerca documentale (Ascenzi, 2013) in circa 500 albi illustrati, pubblicati in Italia dalle case editrici Babalibri, Topipittori, La Margherita e Arka (coll. le Perle) dal 1999 al 2013, per osservare come veniva rappresentata la figura del padre che legge a figli e figlie. Incuriositi dal fatto che, da un confronto su ricordi di lettura, dalla pagine della narrativa per adulti e ragazzi sembravano emergere solo immagini di padri lettori, si sono interrogati gli albi in termini quantitativi e qualitativi, andando ad osservare sia quante volte compaiono padri lettori e madri lettrici sia come vengono descritti tra parole e immagini. Su questi risultati ci si è poi confrontati con Bruno Tognolini, autore per l'infanzia e a sua volta padre lettore.

In questa prospettiva empirica volta a esplorare l'esperienza dei padri che leggono ad alta voce, si è infine scelto di inserire una digressione teorica su una particolare ed unica pratica di lettura che si ripete invariata da oltre mille anni, quale l'esperienza dei padri ebrei che leggono l'Haggadah di Pesach, il racconto che accompagna la cena rituale in apertura della pasqua ebraica.

Consapevoli dell'arbitrarietà dell'operazione, ne presentiamo le motivazioni: vi era il desiderio di approfondire una pratica di lettura paterna che si ripropone da secoli, rivestita di specifiche funzioni simboliche ma collocata all'interno della dimensione familiare (Wiesel & Podwall, 1995), e al tempo stesso comprendere se, pur nella distanza culturale che separa i padri lettori dai padri dell'Haggadah, l'esperienza del leggere potesse creare analogie e punti di contatto.

Pur trattandosi di una digressione teorica, crediamo appartenga a questa sezione della ricerca sia perché temporalmente è sorta come domanda all'interno del lavoro empirico, sia perché non costituisce una premessa all'esperienza dei padri lettori, come possono esserlo gli eventi di letture pubbliche nel corso del tempo o i progetti di promozione, quanto piuttosto un punto di confronto, un'altra

esperienza di lettura da padre a figli e figlie. Metodologicamente ci si è riferiti al pensiero di G.Agamben, che in *Signatura rerum* (2008) afferma che per indagare l'umano occorra muoversi da particolare a particolare, considerando la singolarità come un *exemplum* in grado di rivelare aspetti che possono aiutare a comprendere un'altra singolarità.

Il confronto e l'integrazione tra gli elementi emersi nei differenti percorsi di lavoro ha portato a delineare un quadro complessivo a partire dalle domande di ricerca, in particolare rispetto al rapporto tra quantitativo e qualitativo possiamo osservare che l'analisi statistica ha permesso di individuare alcuni specifici aspetti sui quali si è potuta approfondire la riflessione attraverso il contributo qualitativo delle interviste e degli albi; segnaliamo che l'apporto di questi ultimi resterà in gran parte implicito in queste pagine in quanto non andremo a riproporre le immagini che abbiamo presentato nel testo.

I risultati di questa ricerca hanno portato innanzitutto a descrivere la figura del padre lettore.

A partire dalla considerazione generale che i padri leggano a figli e figlie meno di quanto facciano le madri, in linea con i dati nazionali (Istat, 2011) ed europei (Clarck, 2009), per quanto concerne la descrizione dei padri lettori possiamo dire che sono caratterizzati da un livello medio alto di scolarità e da una buona familiarità con i libri intendendo con questo sia che leggono con regolarità anche per sé sia che hanno ricordi di letture ricevute nell'infanzia. Ci interessa sottolineare la familiarità con la lettura personale, che potrebbe sembrare un risultato prevedibile, perché da un confronto eseguito con il corpus dei questionari materni emerge come per le madri la forza della correlazione tra la frequenza di lettura ad alta voce e quella personale sia meno alta. Sembrerebbe dunque che per i padri l'interesse personale verso i libri costituisca una spinta significativa nell'intraprendere o nel mantenere la lettura a figli e figlie, più di quanto avvenga per le madri. Data la limitatezza numerica del nostro campione, crediamo che questa considerazione non costituisca ancora un risultato certo quanto piuttosto una domanda da approfondire ulteriormente.

Un altro elemento che contraddistingue i padri lettori è il loro farsi carico dell'intero processo legato alla lettura serale, accompagnando figli e figlie in

biblioteca e libreria per la scelta dei libri. Le correlazioni e le interviste portano a dire che i padri più fedeli a questa abitudine abbiano anche maggior consapevolezza dell'importanza di avere a disposizione materiale adatto e si costruiscano competenze relative alla scelta dei libri. Riteniamo sia un elemento significativo perché, da un lato, saper trovare testi adatti e sempre vari contribuisce alla buona riuscita della lettura e conseguentemente alla soddisfazione adulta verso la gestione dell'attività; dall'altro, l'intervento paterno nella scelta implica, spesso, che il libro venga scelto non solo in funzione di figli e figlie ma anche perché stuzzica l'interesse del padre e questo risulta essere, come esporremo poi, importante per il benessere del padre durante la lettura.

Infine questionari e racconti mostrano come i padri lettori non costituiscano un'alternativa ma un'alternanza rispetto alle madri lettrici: correlazioni e interviste indicano che padri e madri si avvicendano nella lettura, dividendosi tempi e spazi in base a necessità organizzative o scelte educative, evidenziando un ambiente familiare interessato ai libri e soprattutto pensieri condivisi tra i genitori su tale esperienza. Riteniamo inoltre significativo menzionare, tra le caratteristiche, anche due assenze, perché contribuiscono a delineare un quadro generale: la lettura paterna non sembra infatti essere influenzata né dalle modalità di lavoro né dal numero di figli e figlie. In presenza di un forte interesse per quest'esperienza ogni padre, e ogni famiglia, individua l'organizzazione più appropriata per riuscire a garantire continuità alla pratica, mentre rispetto al numero di figli e figlie è la lettura stessa a rivelarsi uno strumento utile e duttile, in grado di rispondere alle esigenze di età differenti.

Da questa prima parte del lavoro, emerge anche come nell'azione di leggere ad alta voce, dietro l'apparente semplicità di attività del tempo libero, confluiscono e si rivelino istanze valoriali, visioni educative, approcci relazionali nonché strategie educative, o, per usare il linguaggio massiano, un dispositivo ideologico, inconscio, metodologico, progettuale e pragmatico.

Nel proseguire ad esplorare l'esperienza dei padri lettori, i risultati portano a dire che leggere ad alta voce a figli e figlie abbia valenze formative ed emotive significative anche per i padri.

In termini formativi, i padri stessi riconoscono di aver appreso nuove competenze e nuove conoscenze in questa pratica, acquisizioni che non solo ampliano il loro bagaglio culturale ed esperienziale ma che contribuiscono alla

costruzione di un sapere legato alla relazione paterna. Accanto dunque alla conoscenza del mondo della letteratura dell'infanzia (libri, autori, ma anche editori, fiere, iniziative...) e alla frequentazione di linguaggi insoliti (la rima, le immagini) o di parole estranee ad un vocabolario quotidiano adulto, accanto alla scoperta di nuovi aspetti di sé che non si erano mai manifestati come il saper leggere ad alta voce o il divertirsi nel leggere, i padri sperimentano e apprendono nuove modalità per entrare in relazione con figli e figlie. Innanzitutto il coinvolgimento fisico ed intellettuale richiesto dalla lettura ad alta voce, lo spazio e il tempo delimitati e protetti, porta i padri a concentrarsi sul momento favorendo l'ascolto e la conoscenza dei bambini e delle bambine, delle loro idee e delle loro emozioni ma anche di capacità, modi di pensare, atteggiamenti, desideri; in questo processo i padri sono sostenuti dal libro che si pone come mediatore offrendo argomenti sui quali innestare il confronto e il dialogo. Inoltre nella distanza tra il pensiero infantile e il pensiero adulto e maschile, spesso ancorato a modalità logiche e razionali di spiegazione, il libro mostra ai padri il linguaggio narrativo e metaforico come altra modalità di conoscere e raccontare il mondo e crea tra adulto e bambino un universo simbolico comune al quale attingere (Dallari, 2013). La lettura ad alta voce rappresenta dunque per i padri un'occasione di formazione che i padri percepiscono in stretta connessione con l'esperienza di paternità

Riguardo invece alle valenze emotive, l'analisi statistica evidenzia, attraverso sia la correlazione che l'Anova, come esista un legame tra il benessere provato e la frequenza di lettura a figli e figlie, questo è interessante perché porta a pensare che nonostante la lettura sia concepita come un'azione educativa importante per la crescita di bambini e bambine, e in questo modo venga generalmente proposta nelle campagne di sensibilizzazione rivolte agli adulti, il vissuto emotivo del padre durante il momento sia un elemento determinante nella scelta di mantenere questa pratica nel tempo.

Gli aspetti che compongono il vissuto di benessere si radicano nella pratica della lettura a delineare un benessere edonico, puntuale, ma connotano più in generale e più in profondità il vissuto dei padri lettori, ad esprimere un benessere eudaimonico, legato ad una soddisfazione di vita. Tra questi rilevante è la percezione della lettura come un tempo di lentezza, una tregua nella frenesia quotidiana in quanto la tecnica stessa del leggere ad alta voce richiede l'assunzione di un ritmo più lento per pronunciare le parole, una sosta fisica che

legittima il riposo, una concentrazione mentale che permette di escludere pensieri e preoccupazioni; in una cultura fondata sull'efficienza organizzativa, il dono del tempo restituisce ai padri una temporalità dilatata che ne sottolinea la dimensione esistenziale ed essenziale (Mortari, 2006). Troviamo poi il piacere del contatto e del legame fisico favoriti dallo spazio della lettura connotato dalla vicinanza dei corpi, stretti a condividere il libro, uno spazio materiale che permette ai padri di vivere un'intimità spesso riservata alle madri. Vi è l'interesse per le storie, che non si esaurisce nel momento ma che legittima il ricordo e il recupero di una dimensione d'infanzia che permane, nascosta e sopita, in età adulta (Bachelard); ed infine il gusto di leggere ad alta voce e di interpretare che rimanda ad una dimestichezza con la propria corporeità. Una conferma indiretta della centralità di questi aspetti la si ritrova nella descrizione delle difficoltà che ripropongono gli stessi temi: la mancanza di tempo, il bisogno di uno spazio per sé, la noia che deriva dalla ripetitività o dall'eccessiva semplicità delle storie, l'imbarazzo nel sentirsi leggere.

Questi risultati portano ad una considerazione di ordine pedagogico: gli elementi che ricorrono come costanti, ovvero tempi, spazi, corpi e simboli (la voce, il rito), vincolati dalla presenza del libro, e nello specifico di questa ricerca, dall'albo illustrato come mediatore, costituiscono le dimensioni ultime di ogni evento educativo, sono gli elementi strutturali di ogni accadere pedagogico (Cappa, 2009) che rinviano ad una materialità costitutiva e che connotano in profondità l'esperienza che i padri vivono.

Rimane infine la domanda sui legami tra paternità e lettura.

A partire dalle narrazioni delle interviste, possiamo dire che per i padri la lettura riveste valenze simboliche importanti nella relazione con figli e figlie.

Innanzitutto leggere è percepito come la possibilità di creare una relazione individuale forte, diversa ma pari a quella materna; l'immagine è di creare un ponte attraverso le parole in assenza di un legame diretto del corpo; il desiderio è di dare qualcosa di sé.

Vi è poi il bisogno di presidiare lo spazio della lettura come spazio esclusivo, perché esclude distrazioni e distrattori consentendo ai padri di concentrarsi su figli e figlie ma soprattutto perché esclude la mamma lasciando i padri protagonisti e liberi di connotare il legame.

Torna il piacere del protagonismo che si esprime sulla scena reale e metaforica: leggere ad alta voce significa fare teatro (Dallari, 2013) ed i padri vivono il potere seduttivo dell'attore che cattura gli sguardi e incatena con la voce; ma leggere è anche allestire una scena educativa, uno spazio finzionale (Antonacci & Cappa, 2001) ed in questa dimensione metaforica i padri sperimentano il potere della regia. Le scelte di tempi, luoghi e materiali, la cura dei ruoli rappresentano per i padri una situazione protetta in cui provare a fare i genitori.

Da ultimo emerge una riflessione sul tempo dell'esistenza; la precarietà del tempo, che i figli rendono evidente, spinge i padri a vivere intensamente e fedelmente l'attimo fuggente ora concesso e ad istituire un lascito ereditario come trasmissione della propria identità. I libri e le storie che i padri consegnano emergono dalla singolarità di ciascun passato carichi di ricordi, affetti, valori per essere affidati a figli e figlie nel rituale della lettura, è una consegna materiale e simbolica di un'identità storica, personale e familiare che si intreccia in una cornice pubblica a cui la dimensione privata rimanda, a creare un dialogo tra le generazioni non attraverso il ricordo diretto ma tramite libri e storie. Collochiamo qui il rimando al mondo ebraico che affida alla voce dei padri, nella dimensione rituale della lettura, il compito di trasmettere l'identità individuale e collettiva attraverso il racconto dell'Haggadah (Yerushalmi, 2011). Attorno alla tavola del Seder di Pasqua, come nelle camere di bambini e bambine, leggere ad alta voce sospende il tempo ordinario per istituire *una notte diversa da tutte le altre notti* (Haggadah, 2009) nella quale raccontare storie genera eredità, dividerle costruisce identità (Oz & Oz Salzemberg, 2012).

Appare dunque come per i padri lettori questa pratica non sia un atto che rimane circoscritto alle richieste o ai bisogni di bambini e bambine e neppure un gesto compiuto solo in nome dell'importanza e dei benefici della lettura; leggere ad alta voce è percepito come un gesto simbolico connesso all'affermazione della propria paternità.

Secondo la nostra interpretazione, tale possibilità è strettamente legata alle caratteristiche che gli elementi strutturali, tempi, spazi, corpi e simboli legati dalla presenza del libro, assumono in tale esperienza, dalla dimensione simbolica del linguaggio e della narrazione, alla dimensione corporea del contatto e della voce all'interno di uno spazio protetto e privato, fino alla consegna di un'eredità che proietta nel futuro (Recalcati, 2013), a recuperare il gesto di Ettore che eleva verso l'alto (Zoja, 2000).

Tornando alla riflessione contemporanea sulla paternità, i padri lettori sembrano individuare nel leggere ad alta voce una pratica di cura che pur mantenendo la dimensione di intimità e affettività propria dell'accudimento (Dallari, 2013), non è connotata dal paradigma materno ed offre dunque ai padri una possibilità di sperimentare nuove forme di paternità che sintetizzino elementi maschili e femminili, nella testimonianza singolare di ciascun padre lettore.

Personalmente, ci affascina l'idea che, in mancanza di un legame inscritto nel corpo, i padri ricorrono alla mediazione simbolica del linguaggio, all'interno di un rito che recupera la dimensione fisica attraverso l'unicità della voce e il contatto stretti attorno al libro.

Viene da pensare allo spazio finzionale della lettura come *Chora* (Platone, 1994; Derrida, 1997; Orsenigo, 2008), spazio connotato al femminile attraverso le metafore che Timeo propone: ricettacolo, madre, nutrice a delineare uno spazio che accoglie, genera e nutre. Uno spazio vicario che consente ai padri di vivere la propria dimensione femminile come evoca la figura dell'albo.

La domanda che rimane aperta è se vi sia un legame in qualche modo esclusivo tra paternità e lettura oppure se le caratteristiche strutturali dell'esperienza consentano possibilità analoghe alle madri.



Fig.1 Martins & Carvalho, P di papà, 2011

Una prima riflessione emerge dalla ricerca negli albi che sembrano istituire un legame tra padri e lettura raffigurando più padri lettori che madri lettrici e connotando la lettera come elemento significativo per una buona relazione paterna mentre quando viene inserita tra i gesti materni non assume particolare rilevanza. Molte le riflessioni su questi dati, si può ipotizzare che ciascuno scrittore illustri il mondo dal proprio angolo prospettico e che dunque gli autori, in maggioranza sulle autrici, propongano padri lettori, ma la spiegazione è solo statistica e parziale in quanto anche questi scrittori potrebbero conoscere mogli e madri lettrici. Il punto a cui è giunta la nostra indagine negli albi non

costituisce dunque un arrivo ma una partenza, o in altri termini, non si sono trovate risposte ma nuove domande. Sarebbero da esplorare le connessioni tra dimensione materna e lettura sia interpellando le madri lettrici per istituire un confronto con i padri lettori, sia approfondendo l'indagine nella narrativa; a questo riguardo potrebbe essere interessante non solo ampliare il campione ma approfondire l'analisi simbolica, anche attraverso gli studi sull'immaginazione (Durand, 2009).

Questo aspetto si aggiunge ad altri limiti di questo lavoro già segnalati nell'introduzione ossia la scelta di un campione di convenienza, probabilmente costituito da famiglie sensibili al tema, che non consente di fornire un quadro generale sulla lettura in famiglia ma solo di permettere un affondo sui padri lettori e ancora la mancanza di una letteratura specifica di riferimento che ha portato ad un approccio personale e sperimentale al tema.

A conclusione della ricerca, possiamo dire che i padri che leggono ad alta voce a figli e figlie sperimentano valenze affettive, formative e simboliche significative per la propria esperienza di paternità. Anche se non vi è una consapevolezza a priori, il prendersi cura di questa pratica diviene nel tempo un'occasione di costruzione e cura della dimensione paterna.

Non ci sentiamo di affermare che vi sia un legame esclusivo tra lettura e paternità, nel senso che altri non possano viverla con la medesima intensità, ma crediamo che si dia tale legame nelle storie dei padri lettori.

Non pensiamo che la lettura sia l'unica possibilità che si offre ai padri, ma riteniamo che i modi peculiari in cui corpi, spazi e tempi si dispongono attorno al libro da condividere offrano ai padri una possibilità diversa e distinta da altre:

se uno pensa di fare il papà e di giocare solamente con suo figlio... toglie i momenti essenziali: devi cambiarlo, devi lavarlo, devi dargli la pappa, se l'unico momento al di fuori di quelli è solamente il gioco, io ne ho scoperto un altro e il momento della lettura può essere il momento dell'immaginazione e della comunicazione, quando lui non solo ascolta ma ti dice "papà perché il gatto? perché lì c'è il fuoco che è fatto in quella maniera?" allora è il momento in cui tu gli spieghi e lui ti ascolta. Carlo

Leggere ad alta voce crea un'altra modalità per stare con figli e figlie, un'altra modalità di essere padre; leggere ad alta voce offre a sé e a chi ascolta la possibilità di immaginarsi altrimenti.

Tornano, in chiusura, le parole di un libro che ho incontrato e mi ha accompagnato durante questa ricerca, un libro che molto dice su parole, storie, identità... un libro in cui, ancora una volta, la lettura è affidata ad una figura maschile:

Ho deciso che Tom [...] non può chiamarsi Tom e basta. E' un nome troppo corto per una persona così importante, che ci ha portato il libro, ci ha letto le storie e ci ha fatto venir voglia di andare via [...] tenuto conto della sua abitudine di dire sempre le cose due volte quando parla tra sé, propongo di chiamarlo Tom Due Volte. Significa che le parole diventano più forti se le ripeti, perché le conosci meglio e ti convinci di quello che vogliono dire. Significa anche un'altra cosa, più importante: che lui ci ha regalato la nostra seconda volta, la seconda possibilità di avere una vita. (Masini, 2014, p.86)

Bibliografia

Testi di saggistica

Adorno, T. W., & Horkheimer, M. (2001). *Lezioni di sociologia*. Torino: Einaudi.

Agamben, G. (2008). *Signatura rerum: sul metodo*. Torino: Bollati Boringhieri.

Agricoli, G. (2008). Competenza di lettura e ambito familiare. In P. Cipollone (Ed.), *Ricerca internazionale IEA PIRLS 2006. Lettura nella scuola primaria. Rapporto nazionale*. Roma: Armando.

Althusser, L. (2006). *Leggere il Capitale*. Milano: Mimesis.

Amaturo, E.(2012). *Metodologia della ricerca sociale*. Torino: Utet Università.

Antonacci, F. & Cappa, F.(2001). *Riccardo Massa. Lezioni su 'La peste, il teatro, l'educazione'*. Milano: Franco Angeli.

Antoniazzi, A.(2011). Cuori d'inchiostro. Contaminazioni mediatiche: libri, tv, videogame e altri media. In E. Beseghi & G. Grilli (Eds.), *La letteratura invisibile: Infanzia e libri per bambini* (pp.165-188). Roma: Carocci.

Argentieri, S. (2005). *Il padre materno. Da San Giuseppe ai nuovi mammi* (Vol. 5). Roma: Meltemi.

Ariès, P. (1980). Two successive motivations for the declining birth rate in the West. *Population and Development Review*, 645-650.

Ariès, P.(1999). *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*. Roma-Bari: Laterza.

Armengol Carrera, J. M. (2008). Where are fathers in american literature? revisiting fatherhood in u.s. literary history. *The journal of men's studies*, 16 (2), 211-213.

Ascenzi, A. (2013). La letteratura per l'infanzia come "fonte" per la storia dei processi culturali e formativi. In F. Bacchetti (Ed.), *Percorsi della letteratura per l'infanzia: Tra leggere e interpretare* (pp.29-48).

Assirelli, S. (2011). La rappresentazione dell'infanzia nelle copertine de "Il Giornalino della Domenica"(1906-1911). Un itinerario iconografico. *History of Education & Children's Literature*», 6 (1), 145-177.

Bachelard, G. (2008). *La poetica della rêverie* (Vol. 137). Bari: Dedalo.

Bader, B. (1976). *American picturebooks from Noah's ark to the beast within*. London: Macmillan.

Baker, L., Scher, D., & Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32, -82.

- Baldi, S., & De Azevedo, R. C. (2005). *La popolazione italiana: storia demografica dal dopoguerra ad oggi*. Bologna: Il Mulino.
- Barachetti, C., & Lavelli, M. (2007). Leggere con i bambini piccoli: sviluppi e recenti direzioni della ricerca sull'interazione durante la lettura congiunta. *Giornale italiano di psicologia*, 2 (pp. 277-302). Retrieved 2014, from www.rivisteweb.it/doi/10.1421/24624
- Barbagli, M., & Kertzer, D. I. (1992). *Storia della famiglia italiana, 1750-1950*. Bologna: Il Mulino.
- Barbagli, M., & Kertzer, D. I. (2003). *Storia della famiglia in Europa: Il lungo Ottocento*. Roma-Bari: Laterza.
- Barbagli, M., & Kertzer, D.I. (2005). *Storia della famiglia in Europa. Il Novecento*. Roma-Bari: Laterza.
- Barbaranelli, C. (2003). *L'analisi dei dati*. Milano: LED Edizioni Universitarie.
- Barbaranelli, C. (2006). *L'analisi dei dati con SPSS, II*. Milano: LED Edizioni Universitarie.
- Barbiero, C. (2005). Lettura al bambino e attaccamento. *Quaderni acp*, 12 (5), 206-209.
- Barone, P. (1997). *La materialità educativa*. Milano: Unicopli.
- Barone, P., Orsenigo, J., & Palmieri, C. (2002). *Riccardo Massa: Lezioni su 'l'esperienza della follia'*. Milano: Franco Angeli.
- Bartanusz, S., & Sulova, L. (2003). Functional analysis of the communication between the young child and his father or mother when reading a book. *European Journal of psychology of education*, 18, 113-134.
- Beghi, S. (2006). Storie, immagini, relazioni. La scoperta della lettura nei primi anni di vita: idee e progetti. *Sfogliolibro*, 8(12).
- Berger, J., & Nadotti, M. (2003). *Sul guardare*. Milano: Bruno Mondadori.
- Bergeron, E. (2009). *Expériences de lecture à L.I.R.E. à Paris*. Toulouse: ERES.
- Bertocchi, F. (2009). *Sociologia della paternità*. Padova: CEDAM.
- Beseghi E. (2011). La mappa e il tesoro. Percorsi nella letteratura per l'infanzia. In E. Beseghi & G. Grilli (Eds.), *La letteratura invisibile: Infanzia e libri per bambini* (pp.59-85). Roma: Carocci.
- Bisi, S. (2013). La paternità un concetto in evoluzione. In S. Busciolano, L. Degiorgis, D.Galli & C.M. Garavini (Eds.), *Paternità e padri: Tra regole e affetti*. Milano: Franco Angeli.
- Bleza Picherle, S. (2004). *Libri, bambini, ragazzi: incontri tra educazione e letteratura*. Milano: Vita e Pensiero.

- Bleza Picherle, S. (Ed.). (2007). *Raccontare ancora: la scrittura e l'editoria per ragazzi*. Milano: Vita e pensiero.
- Bodei, R. (1979). Comprendere, modificarsi. Modelli e prospettive di razionalità trasformatrice. In Gargani A.(Ed.), *Crisi della Ragione*. Torino: Einaudi.
- Boero, P., & De Luca, C. (2009). *La letteratura per l'infanzia*. Roma-Bari: Laterza.
- Bonfil, R. (2009). La lettura nelle comunità ebraiche dell'Europa Occidentale in età medievale. In G. Cavallo & R. Chartier (Eds.), *Storia della lettura nel mondo occidentale* (pp. 155-197). Roma-Bari: Laterza.
- Bonino, S. (2013). La figura del padre tra ruolo sociale e ruolo affettivo. In S. Busciolano, L. Degiorgis, D.Galli & C.M. Garavini (Eds.), *Paternità e padri: Tra regole e affetti*. Milano: Franco Angeli.
- Bosoni, M. L. (2011). Uomini, paternità e lavoro: la questione della conciliazione dal punto di vista maschile. *Sociologia e politiche sociali*, 63-86.
- Botticini, M. & Eckstein, Z. (2012). *I pochi eletti. Il ruolo dell'istruzione nella storia degli ebrei, 70-1492*. Milano: Università Bocconi.
- Bruner, J. (1995). Costruzione di sé e costruzione del mondo. In O. Sempio Liverta & A. Marchetti (Eds.), *Il pensiero dell'altro* (pp.125-162). Milano: Raffaello Cortina.
- Bruner, J. S. (2005). *La mente a più dimensioni*. Bari: Laterza.
- Bruner, J. S. (2000). *La ricerca del significato: per una psicologia culturale*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Bruner, J. S. (2006). *La fabbrica delle storie: diritto, letteratura, vita*. Roma-Bari: Laterza.
- Buckner, T. R., & Caster, P. (2011). *Fathers, preachers, rebels, men: black masculinity in U.S. history and literature, 1820-1945*. Columbus: Ohio State University Press.
- Busato Barbaglio, C. (2001). Verso un padre paterno. In AA.VV. *Le figure del padre: ricerche interdisciplinari*. Roma: Armando.
- Busciolano, S., Degiorgis, L., Galli, D., & Garavini, C. M. (Eds.). (2013). *Paternità e padri: Tra regole e affetti*. Milano: Franco Angeli.
- Cambi, F. (2011). Letteratura per l'infanzia e storia dell'educazione. Un rapporto sempre più centrale. In D. Lombello Soffiato (Ed.), *La letteratura per l'infanzia oggi: epistemologia, didattica universitaria e competenze per le professionalità educative*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Campagnaro, M. (2011). *Narrare per immagini. Uno strumento per l'indagine critica*. Lecce: Pensa Multimedia.

Campagnaro, M., & Dallari, M. E. (2013). *Incanto e racconto nel labirinto delle figure: albi illustrati e relazione educativa*. Trento: Erickson.

Campagnaro, M. (2013a). International Conference Child and the Book 2013: Children's Literature, Technology and Imagination. Research, Problems and Perspectives. *Libri & Liberi*, 2 (1), 151-165.

Canevaro, A. (Ed.). (2007). *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità: Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*. Trento: Erickson.

Cappa, F. (Ed.). (2009). *Foucault come educatore: Spazio, tempo, corpo e cura nei dispositivi pedagogici*. Milano: Franco Angeli.

Cappa, F. (Ed.). (2014). *Metodo e qualità dell'esperienza scolastica*. : Franco Angeli.

Cardarello, R., & Chiantera, A. (Eds.). (1989). *Leggere prima di leggere: infanzia e cultura scritta: atti delle giornate di studio IRPA, Bologna 8-9 aprile 1988*. Firenze: La Nuova Italia.

Casella, M. (2008). Respirando carta da risguardi. In E. Beseghi, E. (Ed.), *Infanzia e racconto: il libro, le figure, la voce, lo sguardo*. Bologna: Bononia University Press.

Cassirer, E. (1996). *Filosofia delle forme simboliche: Il linguaggio*. Firenze: La Nuova Italia.

Causa, P. (2002). La lettura ad alta voce. Lo sviluppo delle competenze che costituiscono la capacità di leggere. *Medico e Bambino*, 9, 611-615.

Causa, P. (2007). La promozione della lettura in famiglia nel contesto del sostegno alla genitorialità. *Quaderni acp*, 14.4, 173-176.

Cavallo, G., & Chartier, R. (Eds.). (2009). *Storia della lettura nel mondo occidentale*. Roma-Bari: Laterza.

Cavallo, G. (2009). Tra "volumen" e "codex". La lettura nel mondo romano. In G. Cavallo & R. Chartier (Eds.), *Storia della lettura nel mondo occidentale* (pp. 37-69). Roma-Bari: Laterza.

Cerasoli, G., & Lo Presti, C. (2000). Perché leggere ai bambini ad alta voce. *Quaderni acp*, 7, 53-54.

Cernea, R. F. (1995). *The Passover Seder: an anthropological perspective on Jewish culture*. Lanham, MD: University Press of America.

Chambers, A. (2011). *Siamo quello che leggiamo: crescere tra lettura e letteratura*. Modena: Equilibri.

Chantraine, P. (1950). Les verbes grecs signifiant 'lire'. *Mélanges Gregoire*, 2, 110-31.

Childs, B.S. (1962). *Memory and tradition in Israel*. London: SCM P.

- Cimnaghi, M. (2013) *A spasso tra le lettere ebraiche – Suggestioni di un'educatrice*. Bologna: EDB.
- Cipolla, C.M. (2002). *Istruzione e sviluppo: il declino dell'analfabetismo nel mondo occidentale*. Bologna: Il Mulino.
- Clarck, C. (2009). *Why fathers matter to their children literacy*. Retrieved November 25, 2012, from: <http://www.literacytrust.org.uk>.
- Clark, C., & Picton, I. (2012). *Family matters: the importance of family support for young people's reading*. Retrieved January 18, 2013, from: <http://www.literacytrust.org.uk>.
- Clark, C. (2012). *Boys' Reading Commission 2012: A Review of Existing Research Conducted to Underpin the Commission*. January 20, 2013, from: <http://www.literacytrust.org.uk>.
- Corbetta, P., Gasperoni, G., & Pisati, M. (2001). *Statistica per la ricerca sociale*. Bologna: Il Mulino.
- Council Directive 96/34/EC n° 34 del 3 Giugno 1996. Parental leave and leave for family reasons. Retrieved September 3, 2013, from eur-lex.europa.eu
- Crawford, J. R., & Henry, J. D. (2004). The Positive and Negative Affect Schedule (PANAS): Construct validity, measurement properties and normative data in a large non-clinical sample. *British Journal of Clinical Psychology*, 43(3), 245.
- Creswell, J.W., & Plano Clark, V.L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research*. Los Angeles-London: Sage.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Boston, MA – London: Pearson.
- Creswell, J. W., Creswell, J. W. Q. i., & research, d. (2013). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. Los Angeles: SAGE.
- Dallari, M. (2000). *I saperi e l'identità: costruzione delle conoscenze e della conoscenza di sé*. Milano: Guerini.
- Dallari, M. (2008a). *In una notte di luna vuota: educare pensieri metaforici, laterali, impertinenti*. Trento: Erickson.
- Dallari, M. (2008b). *La dimensione estetica della paideia: fenomenologia, arte, narritività*. Trento: Erickson.
- Dallari, M. (2012). *Testi in testa: parole e immagini per educare conoscenze e competenze narrative*. Trento: Erickson.
- Dallari, M. (2013). *Raccontare come pratica di cura*. , M., & Dallari, M. E. *Incanto e racconto nel labirinto delle figure: albi illustrati e relazione educativa*. Trento: Erickson.

Danis, A., Bernard, J., & Leproux, C. (2000). Shared picture-book reading: A sequential analysis of adult-child verbal interactions. *British Journal of Developmental Psychology*, 18 (3), 369-388.

De Benedetti, P. (1995). *Come gli ebrei leggono la scrittura*. Conversazione tenuta presso la Fondazione Serughetti-La Porta. Retrieved December 15, 2013 from www.bicudi.net

De Benedetti, P. (1995). *Ciò che tarda avverrà*. Comunità di Bose: Qiqajon.

De Benedetti, P. (2001). *Introduzione al giudaismo*. Brescia: Morcelliana.

Dehaene, S. (2009). *I neuroni della lettura*. Milano: Raffaello Cortina.

Del Giudice, M. (2004). *Misurare le emozioni. Una rassegna dei test più utilizzati nella rassegna delle emozioni: caratteristiche, funzionamento, risultati empirici*. Retrieved December 13, 2012, from www.psych.unito.it/csc/pers/delgiudice/pdf/mis_emo_04.pdf

Delle Fave, A. (Ed.). (2007). *La condivisione del benessere: il contributo della psicologia positiva*. Milano: Franco Angeli.

Demetrio, D. (1986). *Saggi sull'età adulta: l'approccio sistemico all'identità e alla formazione*. Milano: Unicopli.

Demetrio, D. (1990). *L'età adulta. Teorie dell'identità e pedagogie dello sviluppo*. Firenze: La Nuova Italia.

Deriu, M. (2004). *La fragilità dei padri: il disordine simbolico paterno e il confronto con i figli adolescenti*. Milano: Unicopli.

Dermott, E. (2008). *Intimate fatherhood*. London: Routledge.

Derrida, J. (1997). *Il segreto del nome*. Milano: Jaca Book.

De Santis, G. (2003). Valutazioni sul costo economico dei figli in Italia. In Atti del Convegno, *La bassa fecondità tra costrizioni economiche e cambio di valori* (pp. 135-165). Roma: Accademia dei Lincei.

Dewey, J. (2000). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.

Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychological Association*, 55 (1), 34-43. Retrieved May 29, 2013, from <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>

Di Segni, R. (1989). Il padre assente. La trasmissione matrilineare dell'appartenenza all'ebraismo. *Quaderni storici*, 70, 143-204.

Donati, P. (2008). *La cura della famiglia e il mondo del lavoro. Un piano di politiche familiari*. Milano: Franco Angeli.

Duursma, E. P. (2011). Who's reading to children in low-income families? The influence of paternal, maternal and child characteristics. *Early Child*

Development and Care, 181(9), 1163-1167.

Eco, U. (1994). *Sei passeggiate nei boschi narrativi: Harvard University, Norton Lectures, 1992-1993*. Milano: Bompiani.

Eco, U. (2002). *Lector in fabula: la cooperazione interpretativa nei testi narrativi*. Milano: Tascabili Bompiani.

Encke, N. (2011). *Chi legge è avvantaggiato: Stiftung Lesen, la Fondazione per la Lettura*. Retrieved March 9, 2013, from <http://www.goethe.de>

EU, High level group of experts on literacy, (2012). *Final report EU*, Retrieved April 4, 2014 from <http://www.ec.europa.eu>

Engel, R. E. (1982). The status of the family in books for young children: A survey of literature written during the 1970s. *Child Welfare*, 61 (3), 1-6.

Evans, M., Shaw D., & Bell M. (2000). Home literacy activities and their influences on early literacy skills. *Canadian journal of experimental Psychology*, 54, 65-75.

Faeti, A. (2001). *Guardare le figure: gli illustratori italiani dei libri per l'infanzia*. Torino: Einaudi.

Fabbri, D., & Munari, A. (2010). *Metafore della conoscenza*. Mantova: Corraini.

Farnè, R. (2002). *Iconologia didattica*. Bologna: Zanichelli.

Fava, S. (2011). La letteratura per l'infanzia tra fine Ottocento e Grande Guerra: un terreno di contesa o di conciliazione tra laici e cattolici?. *History of Education & Children's Literature*, 6(2), 203-227.

Ferrante, A., & Sartori, D. (2012). La riflessione pedagogica tra educazione formale e informale. *Education Sciences & Society*, 3(2), 24-34.

Fiebach, C. J., Friederici, A. D., Müller, K. U., & Cramon, D. Y. (2002). fMRI evidence for dual routes to the mental lexicon in visual word recognition. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 14(1), 11-23.

Flannery Quinn, S. (2006). Examining the Culture of Fatherhood in American Children's Literature: Presence, Interactions, and Nurturing Behaviors of Fathers in Caldecott Award Winning Picture Books (1938-2002). *Fathering*, 4 (1), -74.

Foucault, M. (1988). *La volontà di sapere*. Milano: Feltrinelli.

Foucault, M. (2007). *Nascita della clinica: una archeologia dello sguardo medico*. Torino: Einaudi.

Foucault, M. (2011). *Sorvegliare e punire: nascita della prigione*. Torino: Einaudi.

Freud, S. (1997). *Totem e tabù*. Milano: Mondadori.

Freud, S. (2011). *L'interpretazione di sogni*. Torino: Bollati Boringhieri.

Frijters, J.C., Barron, R.W. & Brunello M. (2000). Direct and mediated influences of home literacy and literacy interest on prereaders' oral vocabulary and early written language skill. *Journal of Educational Psychology*, 92 (3), 466-477.

Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K.E. Patterson, J.C. Marshall, & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia: Cognitive and Neuropsychological Studies of Phonological Reading* (pp. 301-330). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Gattico, E., & Mantovani, S. (Eds.). (1998). *La ricerca sul campo in educazione: I metodi quantitativi*. Milano: B. Mondadori.

Gianturco G. (2004). *L'intervista qualitativa: Dal discorso al testo scritto*. :Guerini.

Gilmont, J. F. (2009). Riforma protestante e lettura. In G. Cavallo & R. Chartier (Eds.), *Storia della lettura nel mondo occidentale* (pp. 243-275). Roma-Bari: Laterza.

Ginsburg, C. (1986). *Miti, emblemi e spie*. Einaudi: Torino.

Glaser, B.G., & Strauss, A.L. (2009). *La scoperta della Grounded Theory. Strategie per la ricerca qualitativa*. Roma: Armando.

Goldwurm, G.F., Baruffi, M., & Colombo, F. (2004). *Qualità della vita e benessere psicologico: aspetti comportamentali e cognitivi del vivere felice*. Milano: McGraw-Hill.

Golfetto, G. (2007). Educare alla lettura: dal lettore emozionale alla familiarizzazione con la lettura. In D. Lombello Soffiato (Ed.), «*Novel*» e «*romance*»: *strumenti per l'analisi dei generi letterari in prospettiva pedagogica* (pp. 35-52.). Padova: Cleup.

Graff, H.J. (1986). *Alfabetizzazione e sviluppo sociale in Occidente*. Bologna: Il Mulino.

Guala, C. (1993). *Posso farle una domanda? L'intervista nella ricerca sociale*. Roma: NIS.

Hamelin. (2012). *Ad occhi aperti: leggere l'albo illustrato*. Roma: Donzelli.

Hamesse, J. (2009). Il modello della lettura nell'età della Scolastica. In G. Cavallo & R. Chartier (Eds.), *Storia della lettura nel mondo occidentale* (pp. 91-115). Roma-Bari: Laterza.

Heidegger, M. (1976). *Essere e tempo*. Milano: Longanesi.

Heidegger, M. (1987). *La dottrina platonica della verità*. Milano: Segnavia.

Heller, C., & Heller, H. (1998). *Selecting Children's Picture Books with Diverse*

Jewish Fathers and Father Figures. *MultiCultural review*, 7.1, 22-24.

Heller, C., Maldonado, N. S., & Heller, H. M. (1999). Mi papi: A look at latino fathers and father figures in Children's Picture Books. *MultiCultural review*, 8(2), 18-21.

Heller, C., Cunningham, B., & Heller, H. (2003). Selecting Children's Picture Books with Positive Native American Fathers and Father Figures. *MultiCultural review*, 12 (1), -47.

Herb, S. (1998). A Focus on Fathers: The Role of Males in Children's Literacy Development. *Knowledge Quest*, 26 (4), 44-46.

High, P. C., LaGasse, L., Becker, S., Ahlgren, I., & Gardner, A. (2000). Literacy promotion in primary care pediatrics: can we make a difference?. *Pediatrics*, 105(Supplement 3), 927-934.

High, P.C., Klass, P., Donoghue, E., Glassy, D., DelConte, B., Earls, M., et al. (2014). Literacy promotion: An essential component of primary care pediatric practice. *Pediatrics*, 134 (2), 404-409.

Hillman, J. (2014). *Puer aeternus*. Milano: Adelphi.

Ipsos, (2015). *Les Français et la lecture*. Centre National du Livre. Retrieved July 11, 2015 from http://www.centrenationaldulivre.fr/fichier/p_ressource/5991/ressource_fichie_fr_les.frana.ais.et.la.lecture.syntha.se.pdf

Istat, 2006, *Diventare padri in Italia*. Retrieved September 19, 2014 from www.istat.it

Istat, 2010, *Divisione dei ruoli nelle coppie*. Retrieved September 15, 2014 from www.istat.it

Istat, 2011, *Infanzia e vita quotidiana*. Retrieved September 10, 2014 from www.istat.it

Istat, 2012, *Indagine sull'uso del tempo*. Retrieved September 18, 2014 from www.istat.it

Istat, 2013, *La produzione e la lettura di libri in Italia*. Retrieved September 8, 2014 from www.istat.it

Istat, 2014, *Tendenze demografiche e trasformazioni sociali: nuove sfide per il Welfare*. Retrieved January 20, 2015 from www.istat.it

Jackson, C. R. (2013). *Interactive reading experiences of african american fathers and social fathers and their 4- And 5-year-old children*.

*Dissertation
abstracts international, section a: (74(1-A)).*

- Julia, D. (2009). *Lecture e controriforma*. In G. Cavallo & R. Chartier (Eds.), *Storia della lettura nel mondo occidentale* (pp. 277-316). Milano: Raffaello Cortina.
- Kahneman, D., Diener, E., & Schwarz, N. (1999). *Foundations of hedonic psychology: scientific perspectives on enjoyment and suffering*. New York: Sage.
- Kanizsa, S. (1998). *Che ne pensi? L'intervista nella pratica didattica*. Roma: Carocci.
- Korat, O., Ron, R., & Klein, P. (2008). Cognitive mediation and emotional support of fathers and mothers to their children during shared book-reading in two different SES groups. *Journal of cognitive education and psychology*, 7 (2), 223.
- Laneve, C. (2012). *Senza parole: il silenzio pensoso nella scuola*. Milano: Mimesis.
- Leccardi, C., & Ruspini, E. (Eds.). (2012). *A new youth? Young people, generations and family life*. Aldershot: Ashgate.
- Legge n.30 del 10 Febbraio 2000: *Legge quadro in materia di riordino dei cicli dell'istruzione*. June 25, 2013 from www.edscuola.it
- Legge n.53 dell'8 Marzo 2000: *Disposizioni per il sostegno della maternità e della paternità, per il diritto alla cura e alla formazione e per il coordinamento dei tempi delle città*. June 25, 2013 from www.parlamento.it
- Legge n.54 dell'8 Febbraio 2006: *Disposizione in materia di separazione dei genitori e affidamento condiviso dei figli*. Retrieved June 26, 2013 from www.camera.it
- Leseman, P. P., & Jong, P. F. (1998). Home literacy: Opportunity, instruction, cooperation and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 33 (3), 294-318.
- Levinas, E. (1984). *Etica e infinito. Il volto dell'altro come alterità etica e traccia dell'infinito*. Roma: Città Nuova.
- Lévi-Strauss, C. (2003). *Le strutture elementari della parentela*. Milano: Feltrinelli.
- Levorato, M.C. (2011). *Le emozioni della lettura*. Bologna: Il Mulino.
- Lloyd, T. (1998). *Reading for the future: boys' and fathers' views on reading*. Save the Children Fund.
- Lyons (2009). I nuovi lettori del XIX secolo: donne, fanciulli, operai. In G. Cavallo & R. Chartier (Eds.), *Storia della lettura nel mondo occidentale* (pp. 371-410). Milano: Raffaello Cortina.
- Loewenthal, E. (Ed.). (2009). *Haggadah. Il racconto della Pasqua*. Torino:

Einaudi.

Lollo, R. (2002). La letteratura per l'infanzia tra questioni epistemologiche e istanze educative. In A. Ascenzi (Ed.), *La letteratura per l'infanzia oggi. Questioni epistemologiche, metodologie d'indagine e prospettive di ricerca* (pp. 37-68). Milano: Vita e Pensiero.

Lombello Soffiato, D. (2014) Le forme della narrativa: spazio educativo e progettualità pedagogica. In M. Campagnaro (Ed.), *Le terre della Fantasia*. Roma: Donzelli.

Loparco, F. (2011). *I bambini e la guerra: Il "Corriere dei Piccoli" e il primo conflitto mondiale (1915-1918)*. Firenze: Nerbini.

Lurie, A. (1999). *Non ditelo ai grandi*. Milano: Mondadori.

Maggiolini, A. (1988). *La teoria dei codici affettivi di F. Fornari*. Milano: Unicopli.

Maggioni, G. (Ed.). (2000). *Padri nei nostri tempi: ruoli, identità, esperienze*. Roma: Donzelli.

Maggioni, G. (2000). Immagini della paternità tra un secolo e l'altro. In G. Maggioni, (Ed.). *Padri nei nostri tempi: ruoli, identità, esperienze*. Roma: Donzelli.

Manetti, S. (2006). Nati per Leggere, un intervento di comunità: a che punto siamo?. *Quaderni acp*, 13 (5), 195-198.

Manguel, A. (2009). *Una storia della lettura*. Milano: Feltrinelli.

Mantegazza, R. (Ed.). (1996). *Per una pedagogia narrativa: riflessioni, tracce, progetti*. Bologna: Editrice missionaria italiana.

Mantegazza, R. (1998). *Filosofia dell'educazione*. : .

Mantovani, S. (Ed.). (1995). *La ricerca sul campo in educazione: i metodi qualitativi*. Milano: B. Mondadori.

Marcialis P. (Ed.). *Educare e ricercare. Oltre la fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Franco Angeli.

Martin, M. O., Mullis, I. V., Kennedy, A. M., & Foy, P. (2007). *PIRLS 2006 international report: IEA's progress in international reading literacy study in primary schools in 40 countries*. TIMSS & PIRLS International Study Center. Retrieved February 5, 2013, from timms.bc.edu/PDF/p06_international_report.pdf

Massa, R. (1975). La scienza pedagogica. *Epistemologia e metodo educativo*. Firenze: La Nuova Italia.

Massa, R. (1986). *Le tecniche e i corpi: verso una scienza dell'educazione*. Milano: Unicopli.

Massa, R. (1989). *Linee di fuga: l'avventura nella formazione umana*. Firenze: La Nuova Italia.

Massa, R. (Ed.). (1992). *La clinica della formazione: un'esperienza di ricerca*. Milano: Franco Angeli.

Massa, R., & Bertolini, P. (1996). Il dibattito epistemologico sulla pedagogia e le scienze dell'educazione. In L. Geymonat (Ed.), *Storia del pensiero filosofico e scientifico* (Vol.9), (pp.337-360).

Massa, R. (1997). *Cambiare la scuola: educare o istruire?*. Roma-Bari: Laterza.

Massa, R. (1997). *Filosofia dell'educazione e pedagogia generale: La filosofia dell'educazione come filosofia speciale*. Relazione al Seminario su "Pedagogia generale e/o filosofia dell'educazione", presso l'Università degli Studi di Firenze.

Mattioni, I. (2007). Editoria periodica salesiana ed educazione femminile nell'Italia del secondo dopoguerra. Il caso di 'Primavera. Rivista per giovanette'(1950-1979). *History of Education & Children's Literature*, 2, 291-312.

Mattioni, I. (2011). *Da grande farò la santa. Modelli etici e valori religiosi nella stampa cattolica femminile per l'infanzia e la gioventù (1950-1979)*. Firenze: Nerbini.

Micheli, G.A. (2007). Paternità inceppata vuol dire paternità in ceppi. Le gabbie che tengono una rivoluzione in stallo. In E. Dell'Agnese & E. Ruspini (Eds.), *Mascolinità all'italiana: costruzioni, narrazioni, mutamenti*. Torino: Utet.

Montino, D. (2007). Libro, quaderno e moschetto. Pedagogia della guerra nelle letture e nelle scritture scolastiche durante il regime fascista. *History of Education & Children's Literature*,(II/2), 193-216.

Moore, M., & Wade, B. (2003). Bookstart: a qualitative evaluation. *Educational Review*, 55(1), 3-13.

Morrow, L. M., & Young, J. (1997). A Collaborative Family Literacy Program: The Effects on Children's Motivation and Literacy Achievement. *Early Child Development and Care*, 127, 13-25.

Mortari, L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.

Mortari, L. (2011). *Cultura della ricerca e pedagogia: prospettive epistemologiche*. Carocci: Roma.

Mottana, P. (1998). *Formazione e affetti: il contributo della psicoanalisi allo studio e alla elaborazione dei processi di apprendimento*. Roma: Armando.

Munari, B. (1993). Libri senza parole. In R. Pittarello (Ed.), *Per fare un libro*. Milano: Sonda.

Murgia, A. & Poggio, B. (Eds.). (2012). *Padri che cambiano: sguardi*

interdisciplinari sulla paternità contemporanea tra rappresentazioni e pratiche quotidiane. Pisa: ETS.

National Literacy Trust (2012). Boys' reading commission report. Retrieved January 25, 2013, from <http://www.literacytrust.org.uk>

Nespolo, I., & Ricciardi, E. (2006). *Leggiamo insieme: strategie e percorsi di lettura*. Roma: Carocci Faber.

Nicolajeva, M., & Scott, C. (2001). *How picturebooks work*. New York-London: Routledge.

Nietzsche, F. (1991). *La gaia scienza* (Vol. 42). Roma: Edizioni Studio Tesi.

Nodelman, P. (1988). *Words about pictures: The narrative art of children's picture books*. University of Georgia Press.

Nobile, A. (2004). *Lettura e formazione umana*. Brescia: La scuola.

OCSE, (2010) Pisa 2009 Results: overcoming social background, equity in learning opportunities and outcomes. Retrieved March 6, 2013, from <http://www.oecd.org>

Ong, W. J. (2014). *Oralità e scrittura*. Bologna: Il Mulino.

Ongaro, F. (2003). Prima della scelta: la lunga transizione. In Atti del convegno *La bassa fecondità tra costrizioni economiche e cambio di valori*. Roma: Accademia dei Lincei.

Orefice, P., & Sarracino, V. (1981). *Comunità locali e educazione permanente*. Napoli: Liguori.

Orsenigo, J. (2006). *Schegge di pedagogia generale: introduzione al mondo della formazione*. Milano: Unicopli.

Orsenigo, J. (2008). *Lo spazio paradossale: esercizi di filosofia dell'educazione*. Milano: Unicopli.

Orsenigo, J. (in press). "Politiche dell'amicizia". Ricercare insieme secondo l'atteggiamento clinico. In Marcialis P. (Ed.), *Educare e ricercare. Oltre la fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Franco Angeli

Ortoleva, P. (2001). *Mass media: dalla radio alla rete*. Firenze: Giunti.

Oz, A., & Oz-Salzemberg, F. (2012). *Gli ebrei e le parole*. Milano: Feltrinelli.

Palmieri, C. (2003). *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*. Milano: Franco Angeli.

Palmieri, C. (2011). *Un'esperienza di cui aver cura... Appunti pedagogici sul fare educazione*. Milano: Franco Angeli.

- Parkes, M. (2009). Leggere, scrivere, interpretare il testo: pratiche monastiche nell'alto medioevo. In G. Cavallo & R. Chartier (Eds.), *Storia della lettura nel mondo occidentale* (pp.71-90). Roma-Bari: Laterza.
- Parsons, T. (1965). *II sistema sociale*. Milano: Ed. di Comunità.
- Parsons, T., & Bales, R. F. (1974). *Famiglia e socializzazione*. Milano: Mondadori.
- Paulesu, E., McCrory, E., Fazio, F., Menoncello, L., Brunswick, N., & Cappa, S. et al. (2000). A cultural effect on brain function. *Nature neuroscience*, 3(1), 91-96.
- Pedrabissi, L., & Santinello, M. (1997). *I test psicologici. Teorie e tecniche*. Bologna: Il Mulino.
- Pellai, A., Dalessandro, D., [et al.]. (2009). Nella mente dei padri: uno studio per indagare le emozioni di un gruppo di padri partecipanti al Percorso Nascita di un Consultorio familiare, . *Quaderni acp*, 16 (3), 104-108.
- Pellerey, M.,(1990) «Grida di guerra e ipotesi di conciliazione in pedagogia», *Orientamenti Pedagogici*, 2, 217-227.
- Perla, L. (2010). *Didattica dell'implicito: ciò che l'insegnante non sa*. Brescia: La scuola.
- Phillips, L. M., & Norris, S. P. A., J. (2008). Unlocking the door: Is parents' reading to children the key to early literacy development? *Canadian Psychology*, 49 (2), 82-85.
- Plano Clark, V.L., & Creswell, J.W. (2008). *The mixed methods reader*. London: Sage.
- Pluriventi, F. (2005). L'educazione alla lettura: indicazioni metodologiche. *Infanzia*, 4, 14-17.
- Quilici, M. (2010). *Storia della paternità: dal pater familias al mammo*. Roma: Fazi.
- Rauch, A. (2009). *Il mondo come design e rappresentazione. Ritratti d'occasione per ventisette maestri dell'illustrazione e della grafica*. Firenze: Usher arte.
- Reale, G., & Antiseri, D. (2013). *Il pensiero occidentale*. Brescia: La scuola.
- Recalcati, M. (2011). *Cosa resta del padre? La paternità nell'epoca ipermoderna*. Milano: Cortina.
- Recalcati, M. (2012). *Jacques Lacan: desiderio, godimento e soggettivazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Recalcati, M. (Ed.). (2007). *Forme contemporanee del totalitarismo* (Vol. 1). Torino: Bollati Boringhieri.
- Recalcati, M. (2011). L'uomo senza inconscio. *Leussein-rivista di studi umanistici*, 4, 2-3.

- Recalcati, M. (2013). *Il complesso di Telemaco: genitori e figli dopo il tramonto del padre*. Milano: Feltrinelli.
- Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione*. Torino: Einaudi.
- Rezzara, A. (Ed.). (2004). *Dalla scienza pedagogica alla clinica della formazione: sul pensiero e l'opera di Riccardo Massa* (Vol. 9). Milano: Franco Angeli.
- Riva, M.G. (2000). *Studio "clinico" sulla formazione*. Milano: Franco Angeli.
- Rodari, G. (1995). Favole al Telefono. G. Rodari, *I cinque libri*. Torino: Einaudi.
- Rodari, G. (2001). *Grammatica della fantasia: introduzione all'arte di inventare storie*. Torino: Einaudi.
- Roncaglia, G. (2010). *La quarta rivoluzione. Sei lezioni sul futuro del libro*. Roma-Bari: Laterza.
- Ronfani, L., Sila, A., Malgaroli, G., Causa, P., Manetti, S., Garofolo, T., & A.I.B. (2006). La promozione della lettura ad alta voce in Italia. *Quaderni acp*, 13 (5), 187-194.
- Rosch, C., Cox, M., & Goldman, B. (2001). Infant-parent attachment and parental and child behavior during parent-toddler storybook interaction. *Merrill-Palmer Quarterly Journal of Developmental Psychology*, 47, 445-474.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual review of psychology*, 52 (1), 141-166.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of personality and social psychology*, 69 (4), 719.
- Sacks, J. (2007). *Rabbi Jonathan Sacks's Haggadah: Hebrew and English text with new essays and commentary*. New York: Continuum.
- Saenger, P. (1998). Leggere nel tardo medioevo. In G. Cavallo & R. Chartier (Eds.), *Storia della lettura nel mondo occidentale* (pp. 117-154). Roma-Bari: Laterza.
- Salomone, I. (2005). *Il setting pedagogico: vincoli e possibilità per l'interazione educativa*. Roma: Carocci.
- Salomone, I. (2006). *Con occhi di padre: diario di un amore ai confini del possibile*. Enna: Città aperta.
- Saraceno, C. (2013). Diversi modi di essere padre. In S. Busciolano, L. Degiorgis, D. Galli, & C.M. Garavini (Eds.), *Paternità e padri. Tra regole e affetti*. Milano: Franco Angeli.

- Sanders, L. M., Gershon, T. D., Huffman, L. C., & Mendoza, F. S. (2000). Prescribing books for immigrant children: a pilot study to promote emergent literacy among the children of Hispanic immigrants. *Archives of pediatrics & adolescent medicine*, 154 (8), 771-777.
- Saracho, O. (2007). Fathers and young children's literacy experiences in a family environment. *Early Child Development and Care*, 177 (4), 403.
- Savioli, M. (2012) Perché i ragazzi leggono meno delle ragazze?. *Il Pepe verde*, 54, 6-10.
- Savioli, M. (2013) Alla ricerca di un papà lettore. *Il Pepe verde*, 55, -10.
- Scharfstein, S., & Friedman, A. (1990). *The story Haggadah*. Hoboken, NJ: Ktav.
- Schenda, R. (1987). Leggere ad alta voce: fra analfabetismo e sapere libresco. Aspetti sociali e culturali di una forma di comunicazione semiletteraria. *La Ricerca Folklorica*, 15, 5-10. Retrieved October 24, 2014, from www.jstor.org/stable/1479476
- Schenda, R., & Sordi, I. (1997). Le letture popolari e il loro significato per la narrativa orale in Europa. *La Ricerca Folklorica*, 36, 13-24. October 24, 2014, from www.jstor.org/stable/1480108
- Schoon, I., Parsons, S., Rush, R., & Law, J. (2010). Childhood language skills and adult literacy: a 29-year follow-up study. *Pediatrics*, 125(3), 459-466.
- Sciascia, L. (1999). *La strega e il capitano*. Milano: Adelphi.
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychological Association*, 55 (1), 5-14. Retrieved May 23, 2013, from <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Semeraro, M.T. (2013). Padri separati e affidato condiviso. In S. Busciolano, L. Degiorgis, D. Galli, & C.M. Garavini (Eds.), *Paternità e padri. Tra regole e affetti*. Milano: Franco Angeli.
- Sendak, M. (1988). *Caldecott & Co: Notes on Books & Pictures*. New York: Michael di Capua Books.
- Serres, A., & Heitz, B. (2009). *Come insegnare a mamma e papà ad amare i libri per bambini*. Roma: Nuove edizioni romane.
- Smorti, A. (1994). *Il pensiero narrativo: costruzione di storie e sviluppo della conoscenza sociale*. Firenze: Giunti.
- Spallacci, A. (2012). *Paternità e politica, fra mito e realtà*. Retrieved August 3, 2013, from <http://lnx.ispitalia.org/paternita-e-politica-fra-mito-e-realta-n-0212/>
- Steca, P. (2012). Le emozioni. In P. Cherubini (Ed.), *Psicologia generale*. Milano: Raffaello Cortina.

Storch, S.A., & Whitehurst, G.J. (2000). language and code-related precursors to reading: Evidence from a longitudinal structural model. National Household Education Survey Home Literacy Activities and Signs of Children's Emerging Literacy, 1993 and 1999. *Education Statistics Quarterly*, 1 (2), 19-27.

Stramaglia, M. (2009). *I nuovi padri: per una pedagogia della tenerezza*. Macerata: EUM.

Sullivan, C. (1995). *Fathers and children: in literature and art*. New York: H.N. Abrams.

Svenbro, J. (2009). La Grecia arcaica e classica: l'invenzione della lettura silenziosa. In G. Cavallo & R. Chartier (Eds.), *Storia della lettura nel mondo occidentale* (pp. 101-117). Roma-Bari: Laterza

Swados, E., & Wiesel, E. (1982). *The Haggadah*. New York-London: French.

Tashakkori, A., & Teddlie, C. (2010). *Sage handbook of mixed methods in social & behavioral research*. Los Angeles-London: Sage.

Terraciano, A., McCrae, R. R., & Costa Jr, P. T. (2003). Factorial and construct validity of the Italian Positive and Negative Affect Schedule (PANAS). *European Journal of Psychological Assessment*, 19(2), 131.

Terrusi, M. (2012). *Albi illustrati: leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*. Roma: Carocci.

Tognolini, B. (2005). "Breve storia della narrazione orale dalla preistoria a oggi, narrata ai ragazzi da uno scrittore per ragazzi". In *Enciclopedia Treccani dei ragazzi*, Vol. I. Retrieved December 17, 2014 from www.brunotognolini.com/art-voce.html

Tognolini, B. & Valentino Merletti, R. (2006). *Leggimi forte. Accompagnare i bambini nel grande universo della lettura*. Milano: Salani.

Tracy, J. L., & Prehn, C. (2012). Arrogant or self-confident? The use of contextual knowledge to differentiate hubristic and authentic pride from a single nonverbal expression. *Cognition & emotion*, 26 (1), 14-24.

Tramma, S. (2009). *Che cos' è l'educazione informale*. Roma: Carocci.

Ulivieri Stiozzi, S. (1998). *Pensarsi padri: La paternità come esperienza autoformativa*. Milano: Guerini.

Ulivieri Stiozzi, S. (2008). *Pensarsi padri: Narrazioni nel corso del tempo*. Milano: Guerini.

Valentino Merletti, R., & Paladin, L. (2012). *Libro fammi grande: leggere nell'infanzia*. Campi Bisenzio: Idest.

Vanderkam, J. C. (1997). *Manoscritti del Mar Morto. Il dibattito recente oltre le polemiche*. Roma: Città Nuova.

Vannini, I. (2009). Ricerca empirico-sperimentale in Pedagogia... Alcuni appunti su riflessione teorica e sistematicità metodologica. *Ricerche di pedagogia e didattica*, 4 (1), 45.

Wahlstrom, H. (2010). *New fathers? Contemporary American stories of masculinity, domesticity, and kinship*. Newcastle: Cambridge Scholars.

Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of personality and social psychology*, 54(6), 1063.

Weitzman, C., Roy, L., & Walls, T. et al. (2004). More evidence for Reach Out and Read: a home-based study. *Pediatrics*, 113 (5), 1248-1253.

Wiesel, E. (2013). *Sei riflessioni sul Talmud*. Milano: Bompiani.

Wiesel, E., & Podwal, M. (1995). *La Haggadah de Paque*. Paris: Librairie Generale Francaise.

Willis, E., Kabler-Babbitt, C., & Zuckerman, B. (2007). Early literacy interventions: reach out and read. *Pediatric Clinics of North America*, 54(3), 625-642.

Wolf, M. (2009). *Proust e il calamaro: Storia e scienza del cervello che legge*. Milano: Vita e pensiero.

Yerushalmi, Y.H. (1975). *Haggadah and history : a panorama in facsimile of five centuries of the printed Haggadah*. Philadelphia: Jewish Pub. Society of America.

Yerushalmi, Y.H. (2011). *Zakhor: storia ebraica e memoria ebraica*. Firenze: Giuntina.

Zajczyk, F., & Ruspini, E. (2008). *Nuovi padri? Mutamenti della paternità in Italia e in Europa* (Vol. 45). Milano: Dalai.

Zanatta, A.L. (2011). *Nuove madri e nuovi padri*. Bologna: Il Mulino.

Zoja, L. (2000). *Il gesto di Ettore. Preistoria, storia, attualità e scomparsa del padre*. Torino: Bollati Boringhieri.

Zoja, L. (2013). Il padre tra Ettore e Achille. In S. Busciolano, L. Degiorgis, D. Galli, & C.M. Garavini (Eds.), *Paternità e padri. Tra regole e affetti*. Milano: Franco Angeli.

Zuckerman, B. (2009). Promoting early literacy in pediatric practice: twenty years of Reach out and read. *Pediatrics*, 124 (6), 1660-1665.

Testi di letteratura

- Agostino. (2008). *Confessioni*. Milano: Garzanti.
- Andreae, G. (2002). *Amore è....* Milano: Margherita.
- Apuleio. (2010). *Le metamorfosi o l'asino d'oro*. Torino: Einaudi.
- Aristofane. *I cavalieri* (trad. Romagnoli E.). Retrieved June 20, 2014, from www.filosofico.net
- Austen, J. (2007). *Lettere*. Milano: Costa & Nolan.
- Benedetto da Norcia. (1995). *La regola di san Benedetto e le regole dei Padri*. Milano: Mondadori.
- Boldis, V., & Toffolo, A. (2010). *Il fazzoletto bianco*. Milano: Topipittori.
- Caldecott, R. (1874). *A Frog he would a-wooing go*. Project Gutenberg Ebook. Retrieved July 11, 2014, from <http://www.gutenberg.org> .
- Calì, D., & Cantone, A.L. (2005). *Un papà su misura*. Milano: Arka.
- Calì, D., & Cantone, A.L. (2007). *Voglio una mamma robot*. Milano: Arka.
- Campanella, (2007). *Topo Tip non vuole lavarsi i denti*. Firenze: Dami
- Campanella, (2006). *Topo Tip non vuole dormire dai nonni*. Firenze: Dami.
- Carrol, L. (2008). *Alice's adventures in Wonderland*. Project Gutenberg Ebook. Retrieved May 14, 2014, from <http://www.gutenberg.org>.
- de Cervantes, M. (2008). *Don Chisciotte*. Roma: Newton Compton.
- Corentin, P. (1999). *Papà!* Milano: Babalibri.
- Crane, W. (1874). *The Marquis Of Carabas: His Picture Book*. London: Routledge.
- Crowther, K. (2011). *Grat grat cirp splash*. Milano: Babalibri.
- Erlbruch, W. (2004). *La grande domanda*. Roma: e/o.
- Gilles, (2005). *Il mio gatto è proprio matto*. Milano: Il castoro.
- Kneen, M. (2011). *Un Natale davvero speciale*. Milano: La Margherita.
- Lee, S.(2003). *Mirror*. Mantova: Corraini
- Lee, S.(2008). *L'onda*. Mantova: Corraini.
- Lee, S.(2010). *L'ombra*. Mantova: Corraini
- Lionni, L. (1999). *Piccolo blu e piccolo giallo*. Milano: Babalibri.

- Martins, I., & Carvalho, B. (2011). *P di papà*. Milano: Topipittori.
- Masini, B. (2010). *Bambini nel bosco*. Milano: Mondolibri.
- McCarthy, C. (2007). *La strada*. Torino: Einaudi.
- Munari, B. (2008). *Toc Toc*. Mantova: Corraini.
- Munari, B. (2008). *Nella nebbia di Milano*. Mantova: Corraini.
- Munari, B. (1967). *Libro Illeggibile*. New York: Mo.Ma.
- Munari, B. (2014). *Cappuccetto bianco*. Mantova: Corraini.
- Muntean, M., & Lemaitre, P. (2010). *Non aprire questo libro*. Milano: Il castoro.
- Newell, P. (2007). *Il libro sbilenco*. Roma: Orecchio Acerbo.
- Omero. (1990). *Iliade* (trad. Calzecchi Onesti) Torino: Einaudi.
- Pakowska, K. (2008). *Cappuccetto Rosso*. Milano: Nord Sud.
- Pakowska, K. (2009). *Hansel e Gretel*. Milano: Nord Sud.
- Pennac, D. (2010). *Come un romanzo*. Milano: Feltrinelli.
- Pommaux, Y. (2002). *L'investigatore John Gattoni*. Milano: Babalibri.
- Potok, C. (1990). *Danny l'eletto*. Milano: Garzanti.
- Quarenghi, G. (2012). *I tre porcellini*. Milano: Topipittori.
- Queneau, R. (2005). *Zazie nel metrò*. Torino: Einaudi.
- Ramos, M. (2005). *A letto piccolo mostro*. Milano: Babalibri.
- Saudo, C., & Di Giacomo, K. (2012). *Che fatica mettere a letto... papà!* Milano: La Margherita.
- Solotareff, G. (2006). *Tu grande e io piccolo*. Milano: Babalibri.
- Stead, P.C., & Stead, E.E. (2011). *Il raffreddore di Amos Perbacco*. Milano: Babalibri.
- Tullet, H. (2010). *Un libro*. Modena: Franco Cosimo Panini.
- Ungerer, T. (2012). *CriCTOR*. Milano: Mondadori.

Appendice

Questionario sulle abitudini di lettura in famiglia

Vi invitiamo a compilare il presente questionario che è parte di una ricerca in corso presso la facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Milano-Bicocca.



La ricerca, centrata sull'esperienza del leggere ad alta voce ai propri figli e figlie, ha lo scopo di capire se il momento della lettura condivisa possa essere occasione di formazione e benessere anche per gli adulti coinvolti, oltre che per i bambini.

Il questionario è rivolto a tutte le famiglie che abbiano almeno un bambino o una bambina di età compresa tra i 3 e i 6 anni, e poiché la ricerca si concentra sulla dimensione maschile, vi chiediamo, se possibile, che a rispondere siano i papà, anche se abitualmente non leggono ai figli.

Vi informiamo che tutti i dati saranno trattati in forma anonima nel rispetto delle leggi esistenti e vi ringraziamo fin da ora per la disponibilità a partecipare alla ricerca, attraverso la compilazione del questionario.

1. Chi compila il questionario

- Padre
- Madre
- altri _____

2. Stato civile di chi compila il questionario

- coniugato/a, convivente
- divorziato/a, separato/a
- vedovo/a
- genitore single
- altro _____

I genitori (si chiede di compilare sia la sezione del padre sia quella della madre)

3. Età

Padre: _____

Madre: _____

4. Nazione di nascita

Padre: _____

Madre: _____

5. Titolo di studio

Padre

Madre

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> licenza elementare | <input type="checkbox"/> licenza elementare |
| <input type="checkbox"/> licenza media | <input type="checkbox"/> licenza media |
| <input type="checkbox"/> diploma superiore | <input type="checkbox"/> diploma superiore |
| <input type="checkbox"/> laurea | <input type="checkbox"/> laurea |
| <input type="checkbox"/> altro _____ | <input type="checkbox"/> altro _____ |

Specificare il titolo di studio (es. diploma ragioneria, laurea in lettere...)

Padre: _____

Madre: _____

6. Lavoro

Padre

- dipendente: 25 - 40 h/settimana
- dipendente: fino a 24 h/settimana
- libero professionista, lavoratore autonomo
- senza occupazione
- altro _____

Madre

- dipendente: 25 - 40 h/settimana
- dipendente: fino a 24 h/settimana
- libero professionista, lavoratore autonomo
- senza occupazione
- altro _____

Specificare qual è l'impiego attuale

Padre: _____

Madre: _____

I figli e le figlie

7. Numero, genere ed età dei figli

	M	F	0-2 anni	3-4 anni	5-6 anni	7-10 anni	dagli 11
primo/a figlio/a	<input type="checkbox"/>						
secondo/a figlio/a	<input type="checkbox"/>						
terzo/a figlio/a	<input type="checkbox"/>						
quarto/a figlio/a	<input type="checkbox"/>						
quinto/a figlio/a	<input type="checkbox"/>						

Le abitudini di lettura

8. Quante volte in famiglia qualcuno legge un libro ai bambini? (indica ciò che fai tu ed anche ciò che fanno gli altri familiari)

	tutti i giorni	3/4 volte la settimana	1/2 volte la settimana	1/2 volte al mese	raramente nell'anno	mai
papa'	<input type="checkbox"/>					
mamma	<input type="checkbox"/>					
nonni	<input type="checkbox"/>					
altri (zie, babysitter)	<input type="checkbox"/>					

9. Di solito, chi propone di leggere insieme?

- prevalentemente i figli
- prevalentemente il papà
- prevalentemente la mamma
- non c'è una figura prevalente
- nessuno, di solito non leggiamo
- altro _____

10. Di solito nella vostra famiglia quando si legge?

- di solito non leggiamo
- ogni volta che il bambino lo chiede

- non abbiamo un appuntamento fisso
- prima di andare a dormire
- in un altro momento: (specifica quale) _____

11. Quante volte andate con i bambini in biblioteca? (indica ciò che fai tu ed anche ciò che fanno gli altri familiari)

	tutte le settimane	1/2 volte al mese	raramente	mai
papa'	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mamma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
nonni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
altri (zie, baby sitter)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

12. Quante volte andate con i bambini in libreria? (indica ciò che fai tu ed anche ciò che fanno gli altri familiari)

	tutte le settimane	1/2 volte al mese	raramente	mai
papa'	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mamma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
nonni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
altri (zie, baby-sitter)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13. Quanto sei d'accordo con le seguenti affermazioni?

	totalmente d'accordo	abbastanza d'accordo	poco d'accordo	per niente d'accordo	non so
leggere ai bambini sviluppa il linguaggio	<input type="checkbox"/>				
leggere ai bambini sviluppa l'intelligenza	<input type="checkbox"/>				
leggere ai bambini sviluppa la fantasia	<input type="checkbox"/>				
leggere ai bambini è un modo per conoscersi	<input type="checkbox"/>				
è importante leggere ai bambini anche se ai genitori non piace farlo	<input type="checkbox"/>				
leggere ai bambini è un piacere anche per i genitori	<input type="checkbox"/>				
leggere troppo ai bambini fa male	<input type="checkbox"/>				
ai bambini non piace sentir leggere	<input type="checkbox"/>				

14. Leggere ad alta voce...

- mi imbarazza
- mi diverte
- mi è indifferente
- mi annoia
- mi coinvolge
- non mi piace
- mi dà soddisfazione
- altro _____

15. Secondo te i libri per bambini sono: (usa 3 aggettivi per descriverli)

6. Quando leggi ai tuoi figli qual è il tuo livello di benessere?

	benessere totale	molto	abbastanza	poco	nessun benessere	non so/ non leggo
all'inizio della lettura	<input type="checkbox"/>					
durante la lettura	<input type="checkbox"/>					
alla fine della lettura	<input type="checkbox"/>					

7. Quando leggi ai tuoi figli, quali emozioni provi?

	sempre	spesso	qualche volta	di rado	mai	non so / non leggo
entusiasmo	<input type="checkbox"/>					
preoccupazione	<input type="checkbox"/>					
orgoglio	<input type="checkbox"/>					
curiosità	<input type="checkbox"/>					
imbarazzo	<input type="checkbox"/>					
inferiorità	<input type="checkbox"/>					
interesse	<input type="checkbox"/>					
rassegnazione	<input type="checkbox"/>					
soddisfazione	<input type="checkbox"/>					
vergogna	<input type="checkbox"/>					

18. In un anno quanti libri leggi?

(indica il numero di libri che leggi per te stesso)

- nessuno
- da 1 a 2
- da 3 a 6
- da 7 a 12
- più di 12

19. Quando eri piccolo, quante volte qualcuno ti leggeva una storia?

	tutti i giorni	alcune volte la settimana	alcune volte al mese	raramente nell'anno	mai
papa'	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
mamma	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
nonni	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
altri	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Grazie della partecipazione

Grazie...

alla professoressa Jole Orsenigo, mia tutor, per l'accoglienza e l'ascolto attento e rispettoso, la disponibilità al confronto e il sapere condiviso;

al dottor Alessandro Pepe, per avermi insegnato le basi della statistica, seguendo con cura, passo dopo passo, la ricerca quantitativa e per essere stato un interlocutore fidato in questo percorso;

alla professoressa Claudia Rosenzweig, che, pur lontana, è rimasta la mia insegnante di ebraico;

alle professoresse Giovanna Benvenuto, Francesca Caputo, Stefania Ulivieri Stiozzi e al dottor Martino Negri, per le interessanti conversazioni che hanno contribuito a dar forma al progetto;

a Bruno Tognolini, per aver accettato di aggiungere la sua voce alla mia, a commento dei dati;

a Julia Weeks, non solo per l'aiuto nel riprendere l'inglese ma soprattutto perché le sue lezioni sono state un sostegno importante per vincere la solitudine del primo anno;

ai compagni e alle compagne di dottorato ed in particolare ad Alix, Elena, Elisabetta e Federica con le quali, tra chiacchiere e riflessioni, ho vissuto quest'esperienza;

a Tania, che, tra ironia e conforto, ha condiviso con me la fatica e i pensieri di questi ultimi, intensi mesi di lavoro;

ai padri e alle madri che hanno compilato il questionario e soprattutto a Marco, Cristiano, Francesco, Massimo, Andrea, Cristiano, Massimo, Roberto, Andrea, Roberto, i padri lettori delle mie interviste, per avermi offerto le loro storie;

a Giovanna Malgaroli, Massimo del Signore, Patrizia Goggia, Simona Colombo, Sr Laura Signorini, Ilaria Repaci che si sono rese disponibili per distribuire il questionario

Grazie...

nella loro associazione, scuola, biblioteca; ed ancora a tutte le persone, conosciute e no, che lo hanno diffuso in rete;

ai bibliotecari e alle bibliotecarie di Trezzo sull'Adda, per il paziente e prezioso aiuto nella consultazione degli albi;

a tutte le persone che in questi anni si sono interessate a questo progetto, perché è bello poter raccontare il proprio lavoro;

a Francesco, che si è preso cura di me, affinché io potessi prendermi cura della ricerca;

a Samuele, Tommaso e Giacomo per la curiosità verso questa mia insolita scuola, per la condivisione degli albi illustrati, e soprattutto per l'affettuosa pazienza con cui hanno atteso che la mamma terminasse di scrivere la tesi!



Grazie...