

Leggere nella prima infanzia, obbligo o diritto? Riflessioni pedagogiche e ricerca empirica

Reading in early childhood, obligation or right? Pedagogical reflection and empirical research

JOLE ORSENIGO
MARIA ELENA SCOTTI
LAURA SELMO¹

This paper will be focused on Education and children care through 'Reading Aloud', a practice where parents read to children and teach them the importance of reading. In particular starting from a theoretical framework it will be analyzed a research project on 'Lettura e Salute' conducted in Milano Area in 2017-2018.

KEYWORDS: EDUCATION, CARE, READING ALOUD, EMPIRICAL RESEARCH

Introduzione

In questo contributo si rifletterà su educazione e cura² nella prima infanzia attraverso la lente di una specifica pratica che, dagli anni Ottanta, viene promossa a partire dalla nascita: la lettura ad alta voce.

Partendo da una dissertazione sulla genealogia del concetto stesso di infanzia, si approfondiranno la genesi storica e i presupposti ideologici, culturali e tecnici dei progetti che, in Italia e nel mondo occidentale, promuovono la lettura fin dalla nascita. Infine, rileggendo i risultati di una ricerca empirica di taglio pedagogico condotta nel 2017-2018 sull'iniziativa milanese 'Lettura e Salute', proveremo a individuare alcuni nodi salienti per riflettere sul tema in oggetto.

La scoperta dell'infanzia

Scriveva Philippe Ariès più di mezzo secolo fa:

Nella società medievale [...] il sentimento dell'infanzia non esisteva; il che non significa che i bambini fossero trascurati, abbandonati o disprezzati. Il sentimento dell'infanzia non si

identifica con l'affezione per l'infanzia: corrisponde alla coscienza delle particolari caratteristiche infantili,

caratteristiche che essenzialmente distinguono il bambino dall'adulto, anche giovane.³

Secondo lo studioso, l'infanzia sarebbe un oggetto storico d'investimento pedagogico della Modernità: il sentimento dell'infanzia (e, primariamente, della famiglia), si sarebbe diffuso alle soglie dell'Evo moderno in Europa perché un nuovo modo di sentire, una nuova estetica⁴, avrebbe reso finalmente manifesto ciò che nel Medioevo era stato soltanto tacito. Nel Medioevo la famiglia non era stata capace di suscitare «un sentimento abbastanza vigoroso da ispirare un poeta o un artista»⁵; invece «nell'età moderna [...] ciò che conta più di tutto ormai è l'emozione suscitata dal bambino, immagine vivente dei genitori»⁶.

Sarebbe nato così quel privato cui tanto teniamo (*at Home*) e, per contrasto, ciò che chiamiamo ancora 'spazio pubblico', nonostante nella contemporaneità – post-moderna⁷ o iper-moderna⁸ – quella distinzione, grazie all'avvento dei *Social Media*, ormai non esista quasi più.

Da allora, «amare l'infanzia»⁹, come sprona a fare il *gouverneur d'Émile*, diventerà molto più che un invito ai nuovi educatori o uno *slogan* pedagogico a favore oppure contro cui lottare: si tratta piuttosto, affermava Riccardo Massa in uno smagliante lavoro pubblicato in Francia, di una vera e propria mitologia pedagogica.

Il merito di Jean Jacques Rousseau sarebbe, secondo il pedagogista italiano, quello d'aver scoperto l'oggetto della pedagogia, oggetto che si frequenta con serietà pedagogico-didattica progettando, agendo e stimando ma anche con il moralismo antipedagogico di chi queste cose non le vuole fare.

Sono questi il dritto e il rovescio di uno stesso mito, i due versati di un unico archetipo mentale che possono essere colti come non contraddittori soltanto individuando nella storia di Emile la genealogia dell'idea moderna di formazione.¹⁰

Il Medioevo educativo sarà certo finito (non ci sono prediche, spettacoli o leggi che insegnano che cosa non fare), tuttavia fare-in-modo-che un certo comportamento si dia e diventi abitudine 'naturalmente', in autonomia o libertà, è sempre educazione: non sarà più un intervento di tipo repressivo e violento ma è di certo una coercizione, una dolce disciplina che dosa – usandole – le variabili temporali, spaziali e tutto l'immaginario rustico che tanta presa aveva sulla mente di Rousseau e sul corpo da temprare o ingolosire di Emilio. Tutto ciò che Rousseau descrive potrebbe accadere se Emilio 'fosse vivo', e invece è un personaggio dell'immaginario pedagogico e letterario della Modernità: sta sulla soglia tra il vecchio e il nuovo ma annuncia già il perenne cambiamento in cui siamo ancora irretiti. Come scrive Rousseau, a educare davvero non si tratta «tanto di impedirgli [all'allievo n.d.r.] di morire, quanto di farlo vivere»¹¹.

Tutti sanno che il romanzo, di cui stiamo parlando, narra una storia di formazione: lo sviluppo o la crescita verso la maturità di un ragazzino ricco che si innamorerà, viaggerà, si sposerà diventando infine padre. Partendo dal presupposto che i bambini 'naturalmente' crescano, il filosofo ginevrino sottolinea che occorre 'vegliare'¹² affinché possano crescere 'bene'; si tratta di un elemento di originalità, di una nuova preoccupazione che ha reso necessari il ruolo degli esperti e le relative competenze specifiche. La nuova prospettiva psicopedagogica di tipo stadiale non solo ha riletto il sapere tradizionale dentro

formule diverse – la psicoanalisi di Freud parlerà di libido da 'incanalare' (non diversamente da Locke che evocava 'il tenue tocco' dell'educatore impegnato nella stessa manovra) e di 'vizio', che gli educatori conoscono bene come spia, indizio o 'sintomo' di qualcosa che non va, insiste e loquacemente dà segno di un qualche problema¹³ – ma finirà col definire come occorre crescere: non più secondo i contenuti romanziati o ideologici di Rousseau bensì in modo scientifico. Sarà infatti con Piaget che «lo spazio del trascendentale kantiano – l'io e la sua relazione con le categorie – conquista una infanzia»¹⁴.

Come argutamente dimostra alla fine degli anni Settanta il filosofo Fulvio Papi in un testo importante per la filosofia dell'educazione italiana, è a questo punto che: «[...] il pedagogista filosofico perde il suo mestiere non appena la "scoperta del bambino" come luogo scientifico dell'educazione diviene insieme di norme e di pratiche oggettive di lavoro intellettuale»¹⁵.

Il nuovo pedagogista che soppianta il pedagogo tradizionale non ha più 'idee' ma deve essere 'un esperto', perché il bambino è diventato ormai «il funzionamento della sua mente»¹⁶; da qui il successo del cognitivismo applicato alla scuola e quindi della psicopedagogia motivazionale e delle emozioni ma anche quello della psicoanalisi scolastica, per esempio in Francia. Il risultato delle generalizzazioni scientifiche offrirà la norma dello sviluppo e l'educazione dovrà seguire il ritmo di quella spontaneità; qualche tempo dopo Michel Foucault, che era anche esperto in psicologia, dimostrerà come quella norma sia null'altro che la normalità.

Non si tratta, però, di rinnegare che esista una linea di continuità non espressa tra il dispositivo didattico tradizionale e la teoria sperimentale delle scuole nuove europee e dell'attivismo americano, per cui educare è educare al sapere e al conoscere.¹⁷ Se siamo convinti che il bambino a scuola debba conoscere, occorre anche che riconosciamo come la dimensione cognitiva sia legata a quella affettiva: sapere, affermava Freud, è prima di tutto sapere da dove veniamo, una curiosità di ordine sessuale (fantasie sessuali infantili) e sicuramente di ampiezza cosmologica prima che sperimentale, tanto che John Dewey pensava che i bambini fossero piccoli scienziati.

Jean Piaget poteva ancora, e con grande successo tra il personale della scuola, descrivere i quattro stadi o fasi dello sviluppo cognitivo, affermando il loro ordine

costante e indipendente rispetto a fattori culturali e sociali. Poteva ancora pensare l'esistenza di precisi 'vincoli di subordinazione' tra gli stadi: una progressione ordinata sempre più complessa e un salto maturativo necessario per passare di fase in fase; tuttavia quella descrizione scientifica, ancorata alle sperimentazioni empirico-cliniche che lo hanno giustamente reso famoso, comportava una scarsa manovra di incidenza pedagogica e una mancata sensibilità culturale che sarà colmata dal lavoro di altri insigni psicologici cognitivisti. Oggi di quella progressione non resta che il lungo filo rosso, per il fatto che di molto essa si è complicata all'indietro – il riferimento va agli studi medici, psicologici e anche psicoanalitici intorno ai primi anni e mesi di vita fino alla fase prenatale – come in avanti, in quanto ora quella dimensione evolutiva la rappresentiamo come una finitudine che non finisce mai (*Life Long Learning*).

Da questo punto di vista è vero che la pedagogia dell'infanzia è una tra le tante pedagogie: sociale, interculturale, del gioco, del corpo. Infatti, da che abbiamo superato l'interdetto della maturità in quanto età adulta, si è liberalizzato il *target* del nostro intervenire di educatori professionali e pedagogisti consulenti. Tuttavia, c'è il rischio serio che proprio mentre abbiamo smesso di dire che cosa sia 'infanzia', infantilizziamo tutti gli altri soggetti, oggetto d'investimento pedagogico per il fatto che possono crescere sempre e cambiare ancora. Allora, una vecchia idea di infanzia, e di pedagogia (letteralmente: la conduzione e guida del bambino), ritorna proprio quando non crediamo più all'esistenza dell'infanzia.

Noi sappiamo che l'infanzia non esiste, esistono i bambini e le bambine reali, che difendiamo e tuteliamo e ai quali e alle quali vogliamo bene. Il sentimento dell'infanzia, di cui ha parlato Philippe Ariès, ha prodotto sia i diritti dell'infanzia, proprio in quanto uno sguardo pedagogico differente si è posato su di essa, tutelandone le cure e lo spazio d'esistenza, sia tutte le professionalità di cui noi, educatori, pedagogisti e accademici, viviamo.

La lettura in famiglia nel tempo

Gli studi sulla storia della lettura presentano, lungo i secoli, testimonianze della lettura da genitori a figli come un'esperienza intima e familiare: nella sua *Storia della*

lettura Manguel cita un documento del 1399 nel quale un notaio toscano chiedeva in prestito a un amico i Fioretti di san Francesco per leggerli ai suoi figli nelle sere d'inverno.¹⁸ Esperienza che si consolida con l'affermazione della famiglia affettiva e il riconoscimento dell'infanzia come età distinta a cui dedicare cure e attenzioni; la letteratura per i bambini, che nasce in tale contesto, favorisce la diffusione della lettura tra genitori e figli creando un'abitudine che ancora oggi rinnoviamo, da moderni eredi della famiglia borghese di cui parla Ariès.

In questo *continuum*, nella seconda metà del '900, si assiste a un cambiamento che, pur mantenendo la cornice di tale pratica, la modifica profondamente: 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 fin dalla nascita e, con gli stessi intenti, in Europa si costituiscono l'associazione francese *L.I.R.E.*, il programma nazionale britannico *Bookstart* e, in Italia, dal 1999, l'associazione *Nati per Leggere*.

Sostenuta 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, concorrere alla diminuzione del disagio sociale.

Innumerevoli sono gli elementi di novità sui quali riflettere, in quanto tale fenomeno di pianificazione della lettura, che non ha precedenti, è spia¹⁹ di un nuovo modo di guardare alla prima infanzia, alla cura e all'educazione. Innanzitutto viene abbassata radicalmente l'età degli ascoltatori e si introduce per la prima volta la lettura esplicitamente rivolta a figli e figlie fin dalla nascita²⁰; 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, alla lettura rivolta ai fratelli e sorelle maggiori, ma ricevono testi e parole a loro esclusivamente dedicati. Si compie una parabola nella storia della lettura, dalla negazione iniziale della specificità dell'infanzia che portava i bambini ad ascoltare letture rivolte agli adulti fino alla definizione di pratiche e libri specifici per ogni fascia d'età. Questo introduce

un'altra 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 i segni, ora diviene strumento per sviluppare la comprensione stessa; in altri termini non si attende che il bambino sviluppi un proprio idioletto²¹ per raccontargli una storia ma gli/le si racconta una storia proprio perché possa costruirsi un dizionario.²² 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. Generalmente gli adulti non hanno esperienza di questo tipo di lettura, e spesso faticano anche a raffigurarsela, perché insolita nell'immaginario collettivo: la competenza nel leggere a figli e figlie non viene più percepita come competenza naturale ma da acquisire.²³ Se una volta l'unico requisito di cui i genitori hanno avuto bisogno era il saper leggere correntemente, ora, proprio quando è a disposizione di tutti (grazie alla scolarizzazione di massa), tale capacità appare insufficiente.

Interessante è poi l'intervento del sapere medico sulla lettura²⁴: 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.²⁵ Tale aspetto è stato recentemente ribadito dall'*American Academy of Pediatrics* che nel giugno 2014 ha dichiarato *la literacy promotion* come una «essential component of pediatric care»²⁶.

Infine, emerge un 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, mantenendo, al tempo stesso, grande attenzione per le ricadute sociali in termini di aumento del numero dei lettori e riduzione di fenomeni di esclusione e marginalità²⁷. Che l'educazione dei figli non costituisse un valore privato ma avesse attinenza con lo sviluppo sociale, era un tema già rimarcato da John Locke²⁸ che, scrivendo consigli all'amico Lord Edward Clarke of Chipley per la crescita del figlio, delinea il modello dell'educazione della classe nobiliare. Questa lezione sarà ripresa e amplificata dall'ideale democratico di Dewey.²⁹ Se la nostra modernità pedagogica nasce con Rousseau che nega a *Émile*, fino ai dodici anni, la lettura di tutti i libri tranne *Robinson Crusoe*, la contemporaneità richiede genitori competenti ed operatori professionali nei servizi, capaci cioè di saper leggere, saper scegliere i libri giusti e saper attrarre alla lettura i bambini fin dalla nascita, e a volte anche prima.

Si tratta forse di un nuovo modo per assoggettare i bambini? Come formare formatori in grado di diffondere la lettura senza renderla una pratica d'obbligo ma di desiderio?

Come sottolineava Maria Teresa Maiocchi³⁰, occorre preservare l'infanzia in quanto essa letteralmente non parla ma è parlata. Il discorso dell'Altro materno, istituzionale e simbolico, sicuramente aliena il piccolo chiedendogli sincronica obbedienza e, al tempo stesso, da un punto di vista pedagogico pone le condizioni di possibilità di una sua diacronica separazione. È quindi vero che leggere fin dalla più tenera età espone e rende il bambino permeabile al Discorso ma anche gli insegna a servirsene in un secondo tempo secondo il proprio stile.

Nel paradosso educativo tra l'ingiunzione alla lettura e l'attesa di veder comparirne il piacere, si dà una possibilità di desiderio nell'esercizio singolare di tale pratica, che passi però da lettore a lettore.

La ricerca: metodo e dati

Nel panorama delle iniziative di promozione alla lettura, è attivo a Milano dal 2013 il progetto 'Lettura e Salute' che, nato dall'azione congiunta di ATS Città Metropolitana, Sistema Bibliotecario Comunale di Milano e Nati per Leggere Lombardia, vede, tra le sue azioni, un'alleanza tra biblioteche e consultori sul territorio di Milano e dei

comuni limitrofi di Sesto San Giovanni e Cinisello Balsamo.

Attraverso incontri di sensibilizzazione tenuti in consultorio da un bibliotecario e un operatore sanitario, si propone di fornire ai genitori sia indicazioni sui benefici della lettura sia strumenti per iniziare e mantenere nel tempo la lettura in famiglia nell'idea comune che questa pratica possa sostenere le competenze genitoriali per una crescita sana dei propri figli.

Data l'importanza del progetto e le sue potenzialità, tra il 2017 e 2018, si è sentita la necessità di avviare, attraverso il contributo di Fondazione Cariplo, una consulenza con un'equipe dell'Università di Milano Bicocca per monitorare e valutare quanto svolto fino a quel momento e pensare a future azioni di sviluppo.

Il quadro epistemologico ha come riferimento la lezione di Riccardo Massa che considera l'esperienza educativa un dispositivo pedagogico³¹, ossia una struttura materiale e latente che produce molteplici effetti formativi.

Da un punto di vista metodologico, si è scelto di mettere in essere di una ricerca-intervento³² per costruire, grazie al coinvolgimento dei professionisti di 'Letture e Salute', un sapere condiviso che, a partire dalla rilettura dell'agito potesse validare e riprogettare il modello per diffonderlo. In questa cornice generale la rilevazione e l'analisi dei dati sono state condotte secondo l'approccio della Mixed Methods Research³³ che prevede l'intreccio di strumenti qualitativi e quantitativi, per raccogliere e confrontare prospettive individuali e collettive.

La ricerca si è svolta in tre fasi: nella prima si è andati a ricostruire la storia di 'Letture e Salute', attraverso l'analisi dei documenti e le interviste alle referenti quali testimoni privilegiati e si sono realizzati due *Focus Group* (con le referenti e con gli operatori) per individuare i temi da sottoporre a valutazione. Nella seconda fase, volta a esplorare il dispositivo in atto e a valutarne gli effetti, sono stati coinvolti i genitori che hanno partecipato agli appuntamenti di 'Letture e Salute' attraverso la somministrazione di tre questionari (prima dell'incontro, al termine e dopo sei settimane) e di interviste semi strutturate, con l'obiettivo di conoscere le caratteristiche delle famiglie e le loro opinioni sulla lettura e sul progetto. Parallelamente si è raccolta la voce degli operatori, attraverso schede di monitoraggio e interviste semi strutturate, per comprendere le modalità di

preparazione e svolgimento degli incontri, nonché opinioni e vissuti sul progetto. Nell'ultima fase, in tre *Focus Group*, si sono discussi i risultati con referenti ed operatori per favorire una rilettura critica dell'operato, una maggior consapevolezza del modello agito e la ridefinizione delle azioni in termini migliorativi.

A partire dai risultati di ricerca, presentiamo ora alcune riflessioni pedagogiche in merito alle pratiche di lettura ad alta voce, che ci consentono di esplorare maggiormente l'idea d'infanzia e tutto ciò a cui rimanda in termini pedagogici.

Riflessioni pedagogiche sui risultati della ricerca

Leggere ai più piccoli: la tecnica

Il primo punto su cui sostare con sguardo riflessivo è la cornice stessa del progetto, l'ideologia latente assunta da tutti gli attori sulla scena: siano genitori o professionisti, l'infanzia è, fin dalla nascita, non solo luogo di accudimento, ma necessità di educazione. Se riprendiamo da Rousseau la tesi che sia necessario pensare da subito alla formazione dei bambini e stabilire l'età giusta per proporre libri, ciò che cambia radicalmente è la definizione del tempo giusto che passa dai dodici anni di Emilio ai tre mesi del progetto 'Letture e Salute'. Permane invece l'idea, latenza della cultura occidentale, che il libro sia strumento centrale in un percorso di crescita e, come tale, vada somministrato con criterio e metodo, non lasciato a sperimentazioni spontanee.

Michael Foucault distingue, per preservarla, la vita come effetto di una manovra comportamentale positiva e diffusa, totalmente laica, da ciò che è vivo, vitale e vivente. Per lui non si tratta solo di rivendicare un'altra vita rispetto a quella che viviamo, ma di smascherare il fatto della produzione, del tutto artificiale, di quella normalità che chiamiamo 'vita'. La promozione alla lettura costituisce, dunque, ancora e solo una nuova tecnica di assoggettamento nella quale ciascuno deve occupare il ruolo assegnato: gli esperti che possiedono il sapere (scientifico e stadiale), i genitori che si riconoscono incompetenti, i bambini che assistono?

Eppure, la pratica della lettura in famiglia ha una storia antica e 'naturale' in Occidente, legata all'appartenenza alla civiltà dell'alfabeto. Potremmo allora pensare che non

si tratti solo di un circolo vizioso, ma che sia possibile abitare il paradosso, non andando oltre ma tornando indietro e recuperando la dimensione originaria della lettura, la sua genesi nella scrittura.

Anche a riconoscere con Derrida (1967)³⁴, Mc Luhan (1962)³⁵, Sini (1992)³⁶ e Agamben (2006)³⁷, che, da un punto di vista tecnico-didattico, quell'astrazione comincia con l'alfabeto greco, continua con la diffusione della stampa e trionfa con il successo della civiltà del libro, forse ora alla fine³⁸, l'esperienza della lettura non può che dover ritornare alla dimensione vitale da cui ha origine e dove non può che avere radici. Perché, allora, insegnare ai genitori a leggere ad alta voce? Si tratta solo di uno stratagemma preventivo che abbassa la soglia di alfabetizzazione per assicurare l'esistenza del lettore? È una precoce iniziazione per noi in Occidente ancora fondamentale? Oppure leggere può diventare un'esperienza vitale di incontro, qualcosa che non ci sembra al primo sguardo 'lettura'?

I Greci c'entrano, se non avessero inventato le vocali che suonano con le altre poche lettere dell'alfabeto, non saremmo stati capaci di mettere in testo il divenire della vita, cioè fissarlo, tradurlo e tradirlo, confezionandolo in quel prodotto commerciale che è diventato oggi un libro. Non ci sarebbe stata quella soglia, che produce e divide l'oralità dalla scrittura, a cui forse non apparteniamo più nell'epoca dei *social media*. La nostra scrittura alfabetica, che in pedagogia chiamiamo dispositivo evocando non solo la dimensione tecnologia ma anche quella disposizionale dell'esperienza che apre, ha permesso di praticare il mondo così come facciamo normalmente 'noi': nominando, categorizzando, argomentando e, da tempo anche, sperimentando.

Secondo quanto emerso dalla ricerca, il progetto 'Lettura e Salute', nella città metropolitana di Milano, trasforma una manovra capillare, tendenzialmente normativo-istruttiva (diffusione di documenti informativi e libera disponibilità di consultori, biblioteche, personale esperto e di esperienze di lettura condotte e ripetute nel tempo) in una brillante occasione di incontro tra professionisti (operatori dei consultori e bibliotecari) e, soprattutto, in un'opportunità per riscoprire ciò che gli studiosi chiamano 'narrazione', esperienza che tutti noi forse rischiamo di dimenticare, pur conoscendola bene.

Quando un genitore legge, il bambino non segue il filo del discorso sulla riga di un libro, non scorre con gli occhi le lettere superandole più in fretta possibile, ma ascolta. Sente il flusso della voce³⁹: timbri alti e bassi che producono una musicalità affettiva ed emozionata. Sentire quel flusso da vicino, magari in braccio o tra cuscini morbidi, significa essere toccati⁴⁰ dal calore, dalla densità e finanche dal solletico del fiato altrui.

La parola allora viene 'letta' tanto quanto una partitura musicale è decodificata dal direttore d'orchestra ed eseguita dal primo violino. Se poi oltre alle lettere nel libro – spesso un albo illustrato⁴¹ – ci sono anche immagini, disegni o squarci, pop up o altre elaborazioni della pagina, allora gli occhi – soprattutto quando non lo sanno ancora fare in modo automatico – possono 'leggere' colori, forme, buchi... e riconoscere lettere. In tutti questi casi i bimbi un po' più grandi ma non scolarizzati impareranno a capire come funzionano già almeno due linguaggi usati dai grandi: quello iconico e quello alfabetico. Tuttavia, il vantaggio non è solamente l'ovvia e precoce alfabetizzazione anche di tipo estetico-artistica (buon gusto e decodifica del gusto medio), ma la sperimentazione, pur inconsapevole, di un tratto saliente della nostra scrittura alfabetica, cioè il fatto che essa funzioni proprio in quanto non scrive tutto.

Rendersi conto, fare esperienza genitori-figli – paradossalmente proprio grazie a come funziona un libro in quanto anche mediatore pedagogico – significa acquisire una consapevolezza che soprattutto noi adulti possiamo rischiare di obliare. Venire a sapere, nella prossimità e nella vicinanza, d'avere un corpo capace di comunicare, e comprendere che ne è capace in forma diretta e non per averlo letto in un libro di recitazione, didattica o puericoltura, vale più di tutto il sapere-docente: si tratta di un vero dono che i piccoli continuano a fare. Da un punto di vista pedagogico, allora, si dà un'esperienza speciale e raffinata dove il libro media l'incontro tra operatori e generazioni, tanto che i contenuti da leggere finiscono per diventare secondari.

Leggere nella prima infanzia: gli attori

Un altro risultato, sul quale sostare, mostra come l'elemento fondante del dispositivo progettuale di 'Lettura e Salute' sia l'alleanza tra professionisti sanitari e culturali, un'alleanza nata nei tavoli istituzionali e poi

ripresa e gestita a livello locale dagli operatori di biblioteche e consultori. La commistione di saperi sanitari e letterari rappresenta l'elemento di originalità dei programmi di promozione alla lettura fin dall'origine, che si colloca, come ricordato, all'interno di un reparto ospedaliero.

A partire dai dati di ricerca, vorremmo riflettere su tale contaminazione in quanto riteniamo sia indizio non tanto di nuovi sguardi sull'infanzia quanto di nuove posture che vanno assumendo gli attori che, per professione, sono chiamati a occuparsene.

Da tempo, ormai, quando nasce un essere umano c'è un medico o altre figure di raffinata competenza sanitaria, oltre che una madre e tanto più spesso il padre. Elemento da sottolineare invece è come oggi alla nascita sia forte, nelle figure professionali che tutelano la salute dei bambini, non solo una preoccupazione preventiva di ordine sanitario ma anche una di ordine educativo: perché mai un medico, nello specifico il pediatra, dovrebbe preoccuparsi se un genitore non legge a chi è tanto piccolo da non sapere né poter leggere? Perché da noi la lettura ad alta voce nei contesti familiari e in quelli professionali, protetti e intimi come i nidi, è tornata in auge come fosse una medicina che fa bene?

Indubbiamente è necessario citare l'Organizzazione Mondiale della Sanità che già nel 1948 affermava che la salute è uno stato di completo benessere fisico, mentale e sociale e non consiste soltanto in un'assenza di malattia o di infermità⁴², e, in seguito, la carta di Ottawa (1986) che sancisce tale visione; si tratta di passaggi fondamentali per modificare l'idea di medico e medicina ed aprire così nuovi piani di attenzione e nuove possibilità di intervento. Tuttavia, a leggere tale cambiamento attraverso Foucault, ancora una volta occorre tornare indietro per guardare il presente. Il filosofo francese contesta la ricostruzione storica secondo cui un'unità continua ci avrebbe condotti dal mondo ebraico ai Greci, fino alla novità cristiana per divenire quello che siamo, eredi della grande sapienza classica; piuttosto egli studia l'Ellenismo che, come oggi, è un tempo complesso di incontro/scontro tra culture e differenti visioni del mondo. Affrontando con rigore lo studio di quella seconda classicità, si convince fin da giovane della infondatezza delle ricostruzioni storiche della clinica, riscoprendo una medicina della vita⁴³ e non della morte⁴⁴: una medicina che aiuta a vivere bene. In

tale contesto, rientra nei compiti del medico occuparsi della dieta che non aveva infatti nessuno dei modi disciplinari ai quali siamo assuefatti oggi, ma che insegnava ad usare il corpo in modo corretto rispettandone la specificità. Scrive Foucault: «Nell'antica dietetica, le variazioni [...] sono progressive; lungi dall'assumere la forma binaria del lecito e dell'illecito, definiscono un'oscillazione permanente fra il più e il meno»⁴⁵. Per questi medici l'educazione è allora elemento imprescindibile della cura sanitaria, il che si traduce oggi nel raccomandare di far assumere la lettura ai piccoli secondo «momenti opportuni e frequenze ottimali»⁴⁶.

Interessante ricordare le parole di una mamma che, cercando un'immagine per rappresentare il progetto, lo ha associato a un libro di ricette.

Se la modifica del ruolo sanitario appare evidente, forse più radicale è quella del bibliotecario. L'incontro con potenziali lettori, così piccoli da non saper ancora leggere, richiede la modifica di riti e stili: il bibliotecario lascia il suo bancone, esce dal suo silenzioso contesto e, per consegnare la lettura, deve porre attenzione alla materialità dei libri e dei corpi che li leggono, preparando il cerchio dei bambini, la valigia dei libri da sfogliare. Quasi in un chiasmo, in questo progetto i sanitari si preoccupano dell'educazione e i bibliotecari dispongono i corpi.

Potremmo disquisire ricordando come la filosofia, il sapere dove la nostra cultura reputa di affondare le proprie radici, non faccia altro che mimare l'arte di cui era esperta la madre di Socrate, la levatrice Fanarete; nella promozione alla lettura alla prima infanzia, cultura e cura si incontrano sul terreno comune dell'educazione, inteso come un dispositivo da allestire nei suoi molteplici livelli affinché produca effetti formativi.

Leggere tra educazione e cura: il dispositivo

Finora abbiamo usato il sintagma 'educazione, cura e cultura' come se fosse ovvio. Spiega Riccardo Massa⁴⁷ che l'etimologia della parola educazione è doppia: può essere ricondotta al verbo latino *Educare*, che evoca la dimensione affettiva e relazionale delle cure primarie e dell'allevamento, in particolare il dar-da-mangiare e alle pratiche di *maternage* e può derivare anche dal verbo *educere*, che rimanda alla maieutica. Massa rinviene tale

duplicità, preziosa per l'educatore, sin dal testo di Platone, *La Repubblica*, dove lo spazio semantico dell'educazione è saturato da una coppia di termini, *trepho* (nutrire) e *paideuo* (formare), che reputa possano essere tradotte anche come cura e cultura laddove, intendendo 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 a educazione ma implicito in essa.

Alla luce di questi pensieri, leggiamo il dispositivo progettuale di 'Lettura e Salute' che ripropone, a una lettura pedagogica, la polisemia del termine educazione nella sua duplicità di cura (accudimento) e formazione (cultura).

Strutturalmente gli incontri avvengono in consultorio, luogo che rappresenta per le madri un punto di riferimento per apprendere e ricevere sostegno sulle cure primarie; la promozione della lettura, che non avviene più in luoghi deputati alla formazione, viene così a collocarsi tra le pratiche di accudimento. Questo accostamento permette di sottolineare come leggere a bambini molto piccoli, molto più di altre forme di lettura, necessiti di azioni e attenzioni materiali, proprio quanto l'accudire: occorre disporre i corpi, conoscere gli strumenti, stabilire tempi e modi adeguati.

Al tempo stesso, però, collocare la lettura in tale contesto porta a rivedere il significato stesso di cura primaria, non più intesa come mero soddisfacimento di bisogni basilari, quanto piuttosto come quella premura al divenire possibile che Luigina Mortari definisce «*epimeleia* cioè [...] il desiderio propriamente umano di cercare la miglior forma di vita possibile, quella in cui realizzare il proprio poter essere più proprio»⁴⁸.

E' inoltre importante osservare come l'intreccio di cura e formazione non appartenga solo agli interventi progettati ma sia insito nella lettura ad alta voce da genitori a figli; il riferimento è alle parole di Marco Dallari 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»⁴⁹.

Se 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 *maternage*, la dimensione emancipatoria accade nel trasferire «progressivamente su un piano simbolico (le parole, le immagini, [...]) l'originaria relazione fondata sulla soddisfazione di esigenze primarie»⁵⁰.

Questa transizione avviene grazie alla presenza (e alla specificità) del libro come un oggetto mediatore⁵¹ che trasforma una relazione diretta, nella quale l'adulto si prende cura agendo direttamente sul corpo bambino, in una relazione mediata. Se, da un lato, il libro crea un vincolo, anche materiale, tra i soggetti, dall'altro inserisce una distanza nella quale ciascuno ha la possibilità di agire da singolo. Infatti la lettura, rafforzando le competenze narrative originarie che permettono di dare significato all'esistenza, alle relazioni con gli altri e con il mondo, consente ai bambini di percepire sé e gli altri come soggetti intenzionali e autonomi.⁵²

Concludiamo tornando a Riccardo Massa che, nel riflettere su educazione e cura, rimarca la necessaria interconnessione, non priva di conflitto e tensione, tra i significati fondamentali del termine educazione ovvero prendersi cura, portar via e formare: «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»⁵³.

La pratica della lettura ad alta voce, a nostro avviso, nutre e svela questo incessante e ineludibile rimando: chiede cura per poter accadere qui ed ora ma proprio nel suo accadere apre all'altrove⁵⁴, al futuro di figli (scolari o cittadini, a seconda delle prospettive), all'emancipazione come soggetti e come lettori, autonomi anche da quella voce che ci ha letto per anni.

Conclusioni

Osservando i progetti di promozione alla lettura con sguardo pedagogico, appare dunque possibile evidenziare alcune tematiche di più ampio respiro che, nel mondo attuale, connotano l'universo, materiale e simbolico, della prima infanzia; tematiche che aprono questioni sull'oggetto 'infanzia', sulle regole che lo presidiano, sugli attori che intervengono nella sua connotazione. Potremmo definirle condizioni apriori dell'agire

educativo, vincoli immateriali di ogni progettualità educativa, dei quali riteniamo importante divenire consapevoli.

Se crediamo che la letteratura sia il primo dispositivo simbolico-finzionale (o simulativo) dell'Occidente, allora diviene necessario praticare le storie, leggerle e tramandarle, non solo perché, come insegna Bruner, il pensiero narrativo «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»⁵⁵ ma poiché le pratiche di lettura costituiscono un dispositivo pedagogico.

JOLE ORSENIGO
MARIA ELENA SCOTTI
LAURA SELMO
University of Milano-Bicocca

¹ Il contributo è il risultato congiunto di tutte le autrici. In particolare Jole Orsenigo è autrice dei paragrafi: La scoperta dell'infanzia; Leggere ai più piccoli: la tecnica; Maria Elena Scotti dei paragrafi: La lettura in famiglia nel tempo; Leggere nella prima infanzia: gli attori; Conclusioni; Laura Selmo dei paragrafi: Introduzione; La ricerca: metodi e dati; Leggere tra educazione e cura: il dispositivo.

² R. Massa, *Cambiare la scuola?* Laterza, Roma-Bari 1997, pp. 25-26

³ P. Ariès, *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Laterza, Roma-Bari 2006, p. 145

⁴ F. Carmagnola, *L'anima e il campo. La produzione del sentire*, Mimesis, Milano 2016

⁵ P. Ariès, *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, cit. p. 426

⁶ Ivi, p. 427

⁷ J.F. Lyotard, *La condizione post-moderna: rapporto sul sapere*, Feltrinelli, Milano 1981

⁸ G. Lipovsky, *Les temps hypermodernes*, Grasset, Paris 2004

⁹ J.J.Rousseau, *Emilio o sull'educazione*, Armando, Roma 1972, p. 126

¹⁰ R. Massa, *Istituzioni e scienze dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari 1990, p. 108

¹¹ J.J.Rousseau, *Emilio o sull'educazione*, cit. pp. 7-72

¹² M. Foucault, *Gli anormali. Corso al Collège de France (1974-1975)*, Feltrinelli, Milano 2000, pp. 226-230 e 238

¹³ S. Freud, *Tre saggi sulla sessualità*, «Opere», IV a cura di C. Musatti, Bollati-Boringhieri, Torino 1989, pp.441-546

¹⁴ F. Papi, *Educazione*, Isedi, Milano 2001, pp. 32-33

¹⁵ Ivi, p. 28

¹⁶ Ivi, p. 32

¹⁷ J. Dewey, *Democracy and education*, MacMillan, New York 1916

¹⁸ A. Manguel, *Una storia della lettura*, Feltrinelli, Milano 2009

¹⁹ C. Ginzburg, *Spie. Radici di un paradigma indiziario* in A. Gargani (a cura di), *Crisi della ragione*, Einaudi, Torino 1979, pp. 57-106

²⁰ E. Becchi, *Il bambino di ieri: breve storia di una storiografia*, «Studi sulla formazione», online Firenze University Press, 2010, pp. 7-21

²¹ U. Eco, *La struttura assente*, Bompiani, Milano 1968

²² M. Phillips, S.P.A. Norris, *Unlocking the door: Is parents' reading to children the key to early literacy development?* «Canadian Psychology», 49, 2, 2008, pp. 82-85

²³ I. Nespolo, E. Ricciardi, *Leggiamo insieme: strategie e percorsi di lettura*, Carocci Faber, Roma 2006

²⁴ P.C.High, P. Klass, E. Donoghue, D. Glassy, B. Del Conte, M. Earls, et al., *Literacy promotion: An essential component of primary care pediatric practice*, «Pediatrics», 134, 2, 2014, pp. 404-409

²⁵ Sanders, Gershon, Huffman, Mendoza, *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, 2000, pp. 771-777

²⁶ www.reachoutandread.com ultima consultazione settembre 2019

²⁷ EU, High level group of experts on literacy, *Final report EU*, 2012, ultima consultazione settembre, 2014 su

<http://www.ec.europa.eu>

²⁸ J. Locke, *I pensieri dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1947

- ²⁹ J. Dewey, *Democracy and education*, cit., pp. 110-112
- ³⁰ M.T. Maiocchi *In-fans?*, FrancoAngeli, Milano 1985
- ³¹ M. Foucault, *Sorvegliare e punire*, Einaudi, Torino 1993
R. Massa, *Cambiare la scuola?*, cit.
- ³² F.P. Colucci, M. Colombo, L. Montali (a cura di), *La ricerca intervento. Prospettive, ambiti e applicazioni*. Il Mulino, Bologna 2008
- ³³ J.W. Creswell, V.L. Plano Clark, *Designing and conducting mixed methods research*. Sage, Los Angeles-London 2011
- ³⁴ J. Derrida, *Della Grammatologia*, Jaca Book, Milano 2012
- ³⁵ M. McLuahn, *La galassia Gutenberg*, Armando, Roma 1976
- ³⁶ C. Sini, *Etica della Scrittura*, Il Saggiatore, Milano, 1992
- ³⁷ G. Agamben, *Che cosa è un dispositivo?* Nottetempo, Milano 2006
- ³⁸ J. Derrida, *Della Grammatologia*, cit. p. 12
- ³⁹ M. Bonazzi, C. Serra, S. Vizzardelli, (a cura di), *Voce*, Mimesis, Milano 2019; A. Cavarero, *A più voci. Filosofia dell'espressione vocale*, Feltrinelli, Milano 2003
- ⁴⁰ J. L. Nancy (a cura di), *J. Derrida. Toccare*, Marietti, Imola 2007
- ⁴¹ M. Negri *Lo spazio della pagina, l'esperienza del lettore*, Erickson, Trento 2012
- ⁴² <http://www.who.int/about/definition/en/print.html>
- ⁴³ M. Foucault, *L'uso dei piaceri*, Feltrinelli, Milano 1984
- ⁴⁴ M. Foucault, *Nascita della clinica*, Einaudi, Torino 1969
- ⁴⁵ M. Foucault, *L'uso dei piaceri*, cit., p.120
- ⁴⁶ Ibidem.
- ⁴⁷ R. Massa, *Cambiare la scuola?*, cit., pp. 25-26
- ⁴⁸ L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, Bruno Mondadori, 2006, p.42
- ⁴⁹ M. Dallari, *Raccontare come pratica di cura*, in M. Campagnaro, M. Dallari, *Incanto e racconto nel labirinto delle figure: albi illustrati e relazione educativa*, Erickson, Trento 2013, p. 25
- ⁵⁰ Ivi, p. 26.
- ⁵¹ C. Palmieri, *Un'esperienza di cui aver cura... Appunti pedagogici sul fare educazione*. Franco Angeli, Milano 2011
- ⁵² M.C. Levorato, *Le emozioni della lettura*. Il Mulino, Bologna 2011
- ⁵³ R. Massa, *Cambiare la scuola*, cit. p. 25
- ⁵⁴ J. Orsenigo, *Lo spazio paradossale*, Unicopli, Milano 2008
- ⁵⁵ J. Bruner, *La ricerca del significato: per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino 2000, p.18