

Introduzione.

Storie per abitare il mondo. Letteratura per l'infanzia e l'adolescenza, cittadinanza attiva e comunità educante

Introduction.

Stories for living in the world. Children's and young adult literature, active citizenship and the educational community

ALESSANDRA MAZZINI

Perché la letteratura per l'infanzia e l'adolescenza è un dispositivo di cittadinanza?

In un tempo segnato dalla necessità di ricostruire legami tra scuola, università e società, la letteratura per l'infanzia e l'adolescenza può rappresentare un potente mediatore per sviluppare senso critico, appartenenza e partecipazione civica, favorendo la comprensione del contesto locale e globale. Caratterizzandosi come uno strumento irrinunciabile di libertà e di crescita delle identità¹ e come un dispositivo culturale capace di tenere insieme l'educazione formale, quella informale e quella non formale entro un unico orizzonte di senso², questa tipologia di narrazione si propone come un terreno d'incontro tra l'esperienza simbolica del singolo lettore e le istanze più ampie della convivenza civile, restituendo a bambine, bambini e adolescenti un repertorio di immagini, parole e personaggi attraverso cui dare forma alla propria interiorità e, insieme, al proprio legame con una comunità condivisa. La narrazione per l'infanzia e l'adolescenza non si limita, in effetti, a rappresentare il mondo così come è, ma lo interroga, lo problematizza e talvolta lo anticipa, offrendo ai giovani lettori categorie interpretative con cui orientarsi rispetto alla giustizia, alle differenze,

¹ A. Chambers, *Siamo quello che leggiamo. Crescere tra lettura e letteratura*, Equilibri, Roma 2011; Id., *Il lettore infinito. Educare alla lettura tra ragioni ed emozioni*, Equilibri, Roma 2015.

² Si veda il *Memorandum sull'istruzione e la formazione permanente* pubblicato dalla Commissione Europea nel 2000.

alla cura dell'altro e alla responsabilità verso il contesto in cui vivono³. In questo senso tale letteratura agisce simultaneamente su un piano estetico e su un piano formativo, configurandosi come un'esperienza che educa non attraverso l'imposizione di un messaggio, ma tramite la qualità stessa della forma letteraria e iconica in cui quel messaggio si incarna.

D'altronde, i libri e le storie rivolti ai più giovani non sono mai soltanto veicoli di intrattenimento o di apprendimento linguistico, né veicolano solo valori o modelli, ma, come ricordano i contributi qui raccolti, sono strumenti potenti per costruire identità, memoria e responsabilità collettiva, capaci di tradurre in forma narrativa principi che altrimenti resterebbero astratti, come l'uguaglianza, l'appartenenza e la partecipazione⁴.

Questa duplice natura rende allora la letteratura per l'infanzia e l'adolescenza un campo di osservazione privilegiato non soltanto per la pedagogia della lettura in senso stretto, ma anche per l'intero sistema di relazioni che lega le giovani generazioni alle istituzioni educative, alla scuola, alla famiglia e, come si vedrà più avanti, anche all'università, chiamata sempre più spesso a farsi essa stessa narratrice e mediatrice di cittadinanza nei confronti dei territori in cui opera.

Questo orizzonte teorico generale trova un'ulteriore e più specifica conferma nella riflessione critica che si è sviluppata, negli ultimi decenni, attorno alla letteratura per l'infanzia come campo disciplinare autonomo. Come ha sottolineato Sabrina Fava, la critica attuale è concorde nel riconoscere a questo ambito le categorie della problematicità e della complessità, trattandosi di un settore non riducibile a ruoli di subordine rispetto ad altri settori di conoscenza e segnato da un'inafferrabilità classificatoria che ne costituisce, insieme, il limite e la ricchezza euristica⁵. Tale complessità si è storicamente affermata a partire dall'allargamento della prospettiva di studio inaugurato da Antonio Faeti, che con *Guardare le figure* (1972) e *Letteratura per l'infanzia* (1977) ha incluso nel discorso critico campi d'indagine fino ad allora tendenzialmente inesplorati, contribuendo a superare quella rigida impostazione che confinava la produzione per l'infanzia entro un perimetro che non ne riconosceva la legittimità artistica e

³ G. Bertagna, *Introduzione. La pedagogia e le «scienze dell'educazione e/o formazione»*. Per un paradigma epistemologico, in G. Bertagna (ed.), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Studium, Roma 2018, pp. 52-55.

⁴ J. Bruner, *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino 1992.

⁵ S. Fava, *Percorsi critici sulla letteratura per l'infanzia*, in S. Barsotti, L. Cantatore (a cura di), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Carocci, Roma 2019, pp. 403-417.

culturale, relegandola a genere minore privo di dignità letteraria autonoma. Ne è derivato, sempre secondo Fava, un ambito pluriprospektico e sfaccettato, da percorrere lungo una dorsale interdisciplinare capace di tenere insieme l'asse letterario, quello pedagogico e quello storico-educativo senza ridurre l'uno all'altro.

È proprio entro questo spazio di confine tra l'asse propriamente letterario e quello storico-educativo, che diventa possibile leggere la letteratura per l'infanzia e l'adolescenza anche come dispositivo narrativo di formazione civica: una possibilità che la grande tradizione letteraria italiana aveva saputo intuire ben prima che la riflessione critica ne offrisse una sistemazione teorica compiuta. Già Italo Calvino, infatti, in *Marcovaldo*⁶, aveva mostrato come il rapporto tra la persona e il proprio contesto di vita sia insieme una questione narrativa e civica: ogni episodio dell'opera calviniana diventa una piccola lezione di responsabilità quotidiana verso il mondo comune. Questa intuizione letteraria anticipa una riflessione pedagogica che oggi trova un fondamento teorico solido. Se, dunque, la letteratura per l'infanzia e l'adolescenza ha la capacità di interrogare le strutture del mondo sociale prima ancora di limitarsi a rappresentarle, la pagina scritta e quella illustrata non si limitano a riflettere passivamente i valori della società che le producono, ma agiscono come una vera e propria officina simbolica in cui le nuove generazioni sperimentano, spesso per la prima volta, le categorie con cui interpreteranno la giustizia, la differenza e l'appartenenza.

Il quadro normativo, sia nazionale sia internazionale, offre a questa intuizione una cornice istituzionale precisa. La Convenzione ONU sui Diritti dell'infanzia e dell'adolescenza del 1989 stabilisce, all'articolo 29, che l'educazione deve tendere allo sviluppo della personalità del fanciullo e alla sua preparazione ad assumere responsabilità in una società libera, in uno spirito di comprensione, pace e tolleranza⁷. Allo stesso modo, l'educazione alla cittadinanza globale elaborata dall'UNESCO a partire dal 2014 articola questa responsabilità in tre domini di competenza tra loro complementari: un dominio cognitivo, fondato sulla conoscenza critica del mondo; un dominio socio-emotivo, centrato sul senso di appartenenza all'umanità comune e sul rispetto per la diversità; un

⁶ I. Calvino, *Marcovaldo ovvero Le stagioni in città*, Einaudi, Torino 1963.

⁷ Assemblea Generale delle Nazioni Unite, *Convenzione sui diritti del fanciullo*, New York, 20 novembre 1989, art. 29.

dominio comportamentale, orientato alla capacità di agire per costruire un mondo più equo e sostenibile⁸. L'Agenda 2030, con il suo Obiettivo 4 dedicato a un'educazione di qualità, traduce questi principi in impegni politici vincolanti per gli Stati membri, e costituisce il riferimento esplicito di gran parte delle esperienze discusse in questo numero monografico, dalle pratiche di lettura condivisa fino ai progetti di rete tra scuole, enti locali e atenei.

Sul piano italiano, le nuove Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, introdotte con il Decreto Ministeriale n. 221 del 9 dicembre 2025, pongono la persona al centro della visione educativa, riconosciuta nella sua unicità e nella complessità delle dimensioni cognitive, emotive, relazionali, sociali ed etiche, e definiscono l'azione formativa come l'intreccio tra persona, famiglia e scuola intesa quale comunità educante⁹. La legge n. 92 del 20 agosto 2019, istitutiva dell'educazione civica come disciplina trasversale a tutti gli ordini e gradi scolastici, e le successive Linee guida del 2024, articolate attorno ai tre nuclei di Costituzione, sviluppo sostenibile e cittadinanza digitale, orientano l'insegnamento verso la costruzione di attitudini al pensiero critico e alla partecipazione attiva, piuttosto che verso la memorizzazione di contenuti giuridici e istituzionali¹⁰. Mandato internazionale e mandato nazionale convergono, dunque, in una medesima direzione formativa: costruire soggetti capaci di abitare la complessità del mondo in modo responsabile e relazionale. È significativo, in questa prospettiva, che la stessa espressione «comunità educante» richiami non soltanto la scuola e la famiglia, ma un insieme più ampio di soggetti, tra cui le università, oggi esplicitamente chiamate a contribuire anche alla formazione civica delle giovani generazioni attraverso la "Valorizzazione delle conoscenze" e quelle attività di Terza missione universitaria che favoriscono la costruzione identitaria dei singoli e delle comunità¹¹.

⁸ UNESCO, *Global Citizenship Education: Topics and Learning Objectives*, UNESCO Publishing, Paris 2015; UNESCO, *Global Citizenship Education: Preparing Learners for the Challenges of the 21st Century*, UNESCO Publishing, Paris 2014.

⁹ Ministero dell'Istruzione e del Merito, Decreto Ministeriale n. 221 del 9 dicembre 2025, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, pubblicate in Gazzetta Ufficiale il 27 gennaio 2026.

¹⁰ Legge 20 agosto 2019, n. 92, *Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica*; Ministero dell'Istruzione e del Merito, Decreto Ministeriale n. 183 del 7 settembre 2024, *Linee guida per l'insegnamento dell'educazione civica*.

¹¹ C. Callegari, *Prefazione* a C. Callegari, G. Zago (a cura di), *La storiografia educativa in Italia dal dopoguerra ad oggi*, Studium, Roma 2025, p. 11.

È in questo spazio che si colloca la riflessione proposta dal presente fascicolo monografico: un'indagine sul modo in cui le narrazioni dedicate ai più giovani possano rappresentare un ponte tra educazione formale, non formale e informale e su come la promozione di iniziative culturali radicate nei territori contribuisca allo sviluppo di competenze di cittadinanza attiva e consapevole. I contributi raccolti condividono l'ipotesi che la lettura non sia un esercizio neutro, ma un'esperienza culturale complessa e trasformativa, capace di agire simultaneamente sul piano cognitivo, affettivo, relazionale e identitario e di mettere in dialogo, attorno allo stesso oggetto narrativo, soggetti istituzionali che sempre di più sono e saranno chiamati a condividere uno stesso "tavolo di lavoro": la scuola, la famiglia, gli enti locali, il Terzo Settore e l'università.

Un campo di tensioni feconde: dati, prospettive teoriche e nodi critici

Diversi indicatori, richiamati anche nei saggi che compongono il numero monografico, restituiscono l'urgenza di questa riflessione. D'altro canto, gli stessi Rapporti di Save the Children sull'infanzia, e in particolare l'*Atlante dell'infanzia a rischio*, mostrano come la presenza di reti tra i diversi attori del sistema educativo, e il loro appropriato funzionamento, siano predittivi di aspettative di vita in buona salute per i più piccoli e di qualità della vita per minori e adulti. Quando scuola, famiglia, servizi sociali, sanità, Terzo Settore ed enti locali non operano in modo isolato ma costruiscono legami stabili e collaborazioni effettive – una rete che funzioni concretamente, e non solo sulla carta – gli effetti si rivelano misurabili e duraturi nel tempo: i bambini che crescono in questi contesti tendono, infatti, non soltanto a vivere più a lungo, ma a trascorrere un numero maggiore di anni in condizioni di salute buona, mentre la qualità complessiva della loro vita – intesa come benessere, opportunità e condizioni di crescita, e non solo come assenza di malattia – risulta sensibilmente migliore. Un beneficio che si riflette, di conseguenza, anche sugli adulti che li circondano: genitori, insegnanti, operatori e comunità nel loro complesso¹². Emerge così un dato che rafforza l'idea, centrale in questo dossier, secondo cui l'efficacia di un sistema educativo non dipende soltanto dalla qualità delle singole istituzioni prese separatamente, ma dalla densità e dalla cura delle connessioni che le

¹² Save the Children Italia, *Atlante dell'infanzia (a rischio) in Italia. Un due tre... stella. I primi anni di vita*, XV ed., Save the Children Italia, Roma 2024.

tengono insieme entro una comunità educante diffusa sul territorio. In questo tessuto di relazioni la letteratura per l'infanzia e l'adolescenza trova una collocazione tutt'altro che marginale. Essa non è, infatti, semplice strumento didattico né intrattenimento accessorio, ma uno dei fili con cui quella rete si tesse concretamente, capace di mettere in comunicazione i linguaggi della scuola, della famiglia e della comunità e di offrire ai più piccoli e non solo – attraverso le storie – strumenti simbolici per dare senso alla propria esperienza e per sentirsi parte di un legame condiviso.

Parallelamente, sul fronte delle competenze, le rilevazioni INVALSI registrano da anni un peggioramento, solo in parte recuperato nelle ultime edizioni, delle abilità di lettura e comprensione del testo scritto, con divari territoriali persistenti tra Nord e Mezzogiorno e una stretta correlazione tra livelli di competenza e condizione socioeconomica degli studenti¹³, un trend che alcuni dei contributi qui raccolti collegano alla riduzione delle opportunità di confronto con testi lunghi e articolati, alla minore mediazione adulta verso la lettura distesa, e alla crescente presenza di studenti di recente immigrazione con minori opportunità linguistiche pregresse. Le ricadute di questo fenomeno vanno dalla scarsa capacità di confrontarsi con il ragionamento astratto fino all'inadeguatezza a svolgere pienamente il ruolo di cittadini in un mondo complesso, in un circolo che lega indissolubilmente la povertà educativa alla fragilità della cittadinanza democratica.

Su questo sfondo critico si innesta una letteratura scientifica ampia e consolidata, che il dossier ripercorre da angolazioni differenti. Le teorie dell'*embodied cognition* e dell'apprendimento situato¹⁴ ricordano come ogni esperienza educativa, inclusa quella della lettura, sia radicata in un ambiente fisico e relazionale che ne orienta significato e potenzialità. La pedagogia dell'ascolto invita a considerare la lettura come un luogo di incontro tra testi, soggettività e contesti, superando la dicotomia tra interno ed esterno, tra mente

¹³ INVALSI, *Rapporto Prove INVALSI 2024*, Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione, Roma 2024; cfr. anche i risultati relativi ai divari territoriali e alla correlazione tra esiti e condizione socioeconomica ivi discussi.

¹⁴ F.J. Varela, E. Thompson, E. Rosch, *The Embodied Mind: Cognitive Science and Human Experience*, MIT Press, Cambridge (MA) 1991; J. Lave, E. Wenger, *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*, Cambridge University Press, Cambridge 1991.

e corpo¹⁵. La nozione di *place-based education*¹⁶, in dialogo con l'idea di *landscape* educativo, consente di leggere il territorio come un ecosistema educativo plurale, attraversato da una molteplicità di attori, spazi e pratiche di apprendimento che integrano i contesti formale, non formale e informale¹⁷. Queste prospettive condividono un assunto di fondo, ovvero che l'apprendimento non sia mai un fatto puramente individuale o cognitivo, ma il prodotto di una rete di relazioni, di luoghi e di mediazioni culturali entro cui la narrazione, di volta in volta, funziona come collante simbolico.

Accanto a queste prospettive, il dossier accoglie una riflessione più propriamente ermeneutica e filosofica sul valore costitutivo della narrazione, debitrice della teoria narrativa di Paul Ricoeur¹⁸. Se in *Temps et récit* Ricoeur mostra come l'identità di un soggetto non sia data una volta per tutte, ma si costruisca attraverso l'operazione configurante del racconto – quella triplice mimesi che lega la prefigurazione dell'esperienza, la sua messa in intreccio narrativa e la rfigurazione che ne deriva nel lettore –, allora narrare non può esaurirsi nel rivestire con parole un significato già compiuto altrove, ma è esso stesso un atto attraverso cui il soggetto si forma e prende posizione nel mondo, capace di produrre quella che lo stesso Ricoeur, in *Soi-même comme un autre*, definisce identità narrativa, ossia un'identità che si tiene insieme nel tempo proprio perché sa raccontarsi e raccontare di sé agli altri. In questa cornice, la cittadinanza non si configura come l'esito successivo della formazione, ma come la sua forma relazionale intrinseca, sin dal momento in cui la narrazione costituisce il soggetto nel suo rapporto con l'alterità, secondo l'idea bruneriana di una mente che organizza l'esperienza in forma di racconto¹⁹.

Un ulteriore nodo, attraversato da più contributi, riguarda il rapporto tra letteratura per l'infanzia e rappresentazione della differenza, sia essa la

¹⁵ P.C. Rivoltella, *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*, Raffaello Cortina, Milano 2012.

¹⁶ D. Sobel, *Place-Based Education: Connecting Classrooms and Communities*, The Orion Society, Great Barrington (MA) 2004; G.A. Smith, D. Sobel, *Place- and community-based education in schools*, Routledge, New York 2010. Si veda anche il saggio di M. Guerra, *Teorie e pratiche place-based. Temi e questioni per un'educazione ecologica e biodiversa*, in G. Persico, M. Guerra, A. Galimberti (a cura di), *Educare per la biodiversità. Approcci, ricerche e proposte*, FrancoAngeli, Milano 2024, pp. 25-40.

¹⁷ UNESCO, *Learning Cities and the SDGs: A Strategy for Sustainable Development*, UNESCO Institute for Lifelong Learning, Hamburg 2020.

¹⁸ P. Ricoeur, *Temps et récit*, 3 voll., Seuil, Paris 1983-1985; Id., *Soi-même comme un autre*, Seuil, Paris 1990.

¹⁹ J. Bruner, *La ricerca del significato*. cit.; Id., *La fabbrica delle storie: diritto, letteratura, vita*, Laterza, Roma 2002.

disabilità, la marginalità sociale, la diversità culturale o la finitudine stessa dell'esistenza. La letteratura, in questa prospettiva, non si limita a riflettere la realtà sociale, ma la interpreta attivamente, incidendo sui modi in cui le differenze vengono percepite, valutate e, in ultima istanza, incluse o escluse dallo spazio della cittadinanza condivisa. Il superamento di una visione deficitaria della differenza trova nella narrazione per l'infanzia un terreno di verifica particolarmente sensibile, perché è proprio nei libri letti da bambine e bambini che si formano, prima ancora che altrove, gli schemi interpretativi con cui la differenza verrà accolta o respinta nella vita adulta.

Infine, e in modo decisivo per la struttura complessiva del dossier, occorre soffermarsi sul terzo asse, quello istituzionale e territoriale: la rete di rapporti tra università, scuole, enti locali e Terzo Settore che, attraverso cataloghi di laboratori, progetti di Public Engagement, percorsi di turismo dell'immaginario o mappature della memoria storica, traducono il principio della "Valorizzazione delle conoscenze" in pratiche educative diffuse e radicate nei territori. Questo principio affonda le proprie radici in un dibattito internazionale ormai pluridecennale: già Ernest LeRoy Boyer, criticando la rigida separazione tra ricerca, insegnamento e servizio, aveva proposto di ampliare la nozione di *scholarship* fino a includervi una dimensione di integrazione e applicazione del sapere²⁰, giungendo poi a teorizzare esplicitamente una *scholarship of engagement* capace di mettere le risorse dell'università al servizio dei problemi sociali, civici ed etici della comunità di riferimento²¹. Parallelamente, il modello della "Triple Helix" elaborato da Henry Etzkowitz e Loet Leydesdorff ha offerto una lettura sistemica delle relazioni tra università, industria e governo, ponendo le basi teoriche di quella che in Italia viene oggi definita, nei documenti di valutazione, "Valorizzazione delle conoscenze"²².

Nel contesto italiano, questo percorso ha trovato un riconoscimento istituzionale via via più strutturato: l'ANVUR ha definito un proprio manuale di valutazione della Terza missione e dell'impatto sociale degli atenei, articolando indicatori specifici per il Public Engagement, la gestione del patrimonio culturale, la

²⁰ E.L. Boyer, *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*, Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Princeton (NJ) 1990.

²¹ Id., *The Scholarship of Engagement*, in «Journal of Public Service and Outreach», 1(1), 1996, pp. 11-20.

²² H. Etzkowitz, L. Leydesdorff, *The Dynamics of Innovation: From National Systems and 'Mode 2' to a Triple Helix of University-Industry-Government Relations*, in «Research Policy», 29(2), 2000, pp. 109-123.

formazione continua, la disseminazione della ricerca e il trasferimento tecnologico²³, mentre la CRUI, in collaborazione con le reti nazionali APEnet, Netval e RUS, ha ricostruito le tappe di un percorso che, muovendo dalla nozione più ristretta di Terza missione, è approdato a una concezione più ampia di “Valorizzazione delle conoscenze”, intesa come capacità delle università di generare valore economico e sociale collegando ambiti e settori diversi²⁴. Proprio questa transizione semantica, non priva di implicazioni sostanziali per i criteri di valutazione della ricerca, ha messo in luce come il passaggio dal lessico della Terza missione a quello dell’impatto sociale comporti una ridefinizione, ancora in corso, del rapporto tra accademia e società. Anche il più recente Decreto Ministeriale n. 998 del 1° agosto 2023, che disciplina la Valutazione della Qualità della Ricerca (VQR) 2020-2024, recepisce questa evoluzione, includendo esplicitamente le attività di “Valorizzazione delle conoscenze” tra i profili di qualità su cui sono valutati atenei ed enti di ricerca²⁵. A questa lettura, attenta soprattutto alle ricadute organizzative e valutative dell’engagement, si affianca una considerazione di segno più propriamente pedagogico, che restituisce alla “Valorizzazione delle conoscenze” universitarie un significato non riducibile alla mera rendicontazione: essa è, prima di tutto, una forma del prendersi cura dell’altro, e, in questo senso, possiede dunque, accanto alla portata pedagogica, un autentico valore etico²⁶.

Questo dibattito trova, dunque, un interlocutore necessario nella riflessione pedagogica, che da tempo lavora sul nesso tra sapere, comunità e territorio: da un lato attraverso gli studi sulle comunità di pratica e sull’apprendimento riflessivo situato, che rendono conto del modo in cui i progetti di Public Engagement, lungi dall’essere semplici eventi di divulgazione, costituiscono

²³ ANVUR, *Manuale per la valutazione della Terza Missione e dell’Impatto Sociale delle università italiane*, ANVUR, Roma 2022.

²⁴ CRUI, *Il ruolo delle università per il progresso della società. Dalla Terza missione alla Valorizzazione delle conoscenze*, a cura di R. Pietrabissa et al., CRUI, Roma 2023.

²⁵ Ministero dell’Università e della Ricerca, Decreto Ministeriale n. 998 del 1° agosto 2023, recante i criteri per la Valutazione della Qualità della Ricerca (VQR) 2020-2024, che include tra i profili di qualità delle Istituzioni valutate anche le attività di “Valorizzazione delle conoscenze” documentate attraverso casi di studio.

²⁶ Si rimanda alle riflessioni di Lorenzo Cantatore nel suo intervento dedicato a *La Storia della Pedagogia e dell’Educazione e la valorizzazione delle conoscenze*, nell’ambito del XIX Congresso nazionale del Centro Italiano per la Ricerca Storico-Educative “La storia della pedagogia e dell’educazione tra ricerca, didattica e responsabilità sociale”, Università degli Studi di Firenze, 16-17 aprile 2026.

autentici dispositivi di apprendimento condiviso tra accademia e territorio²⁷; dall'altro lato, attraverso la pedagogia sociale più recente, che ha insistito sulla funzione delle istituzioni extrascolastiche, università comprese, nella costruzione di comunità educanti capaci di rispondere ai bisogni formativi diffusi sul territorio²⁸.

Sul piano più strettamente didattico, la riflessione pedagogica sulla formazione degli insegnanti e sull'innovazione della didattica universitaria ha mostrato come l'università, nel momento stesso in cui forma le nuove generazioni di educatori, eserciti già una funzione di Terza missione interna, rivolta alla qualità complessiva del sistema educativo, una funzione che trova concreta applicazione in metodologie come il Service-Learning, capace di porre gli studenti universitari di fronte a problemi reali della comunità, di avvicinarli al proprio territorio e di promuoverne la partecipazione attiva, secondo un modello di innovazione pedagogica che mette in dialogo educazione formale e non formale, come dimostrano i progetti di sviluppo organizzativo e di innovazione didattica volti a rafforzare, dall'interno degli atenei, la qualità della relazione tra insegnamento, ricerca e impegno sociale.

È in questa cornice teorica, insieme normativa, pedagogica e metodologica, che si colloca con piena legittimità anche la letteratura per l'infanzia e l'adolescenza come campo di esercizio della "Valorizzazione delle conoscenze", un campo in cui le università possono tradurre la propria missione culturale e sociale in iniziative di Public Engagement capaci di raggiungere, fin dalla prima infanzia, i cittadini più giovani dei territori in cui operano. Questo terzo asse, insieme a quello epistemologico-pedagogico e a quello ermeneutico-narrativo già discussi, restituisce dunque la trama complessiva del presente numero della rivista.

I saggi del numero monografico

I saggi che compongono il presente numero della rivista disegnano una traiettoria che muove dalle dimensioni più ampie e teoriche della narrazione infantile – l'identità, la morte, la cittadinanza come categoria filosofica – per

²⁷ L. Fabbri, *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo. Per una formazione situata*, Carocci, Roma 2007.

²⁸ S. Tramma, *Pedagogia sociale*, nuova ed., Guerini, Milano 2018.

scendere progressivamente verso le pratiche situate: i laboratori scolastici, i territori urbani, le reti istituzionali, fino a toccare la formazione degli stessi educatori e insegnanti, chiamati a loro volta a essere narratori e mediatori di cittadinanza. Di seguito si presenta ciascun contributo, evidenziandone i nuclei tematici e il modo in cui si inserisce nella cornice generale del dossier.

Il contributo che apre il dossier – a cura di Valeria Vadalà, Arianna Ricciardi, Nadia Carlomagno e intitolato *Il ruolo delle fiabe e delle narrazioni fantastiche nella costruzione del sé in divenire* – approfondisce uno studio pilota condotto presso il Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione dell'Università Suor Orsola Benincasa di Napoli. Tramite un'analisi del corso, che ha coinvolto circa duecento studentesse e studenti del secondo anno, gli autori indagano come la progettazione, la scrittura e la drammatizzazione di fiabe e narrazioni fantastiche possano favorire lo sviluppo identitario, l'alfabetizzazione emotiva e le competenze relazionali dei futuri educatori. Richiamando Bruno Bettelheim e la dimensione archetipica junghiana, il contributo mostra come la struttura ricorsiva della fiaba offra uno spazio protetto per l'elaborazione di conflitti complessi e per l'interiorizzazione di modelli narrativi orientati alla trasformazione positiva. Il saggio apre dunque il dossier collocando la dimensione narrativa alla radice stessa della formazione del soggetto, e introduce un tema che attraversa l'intero numero della rivista: la cittadinanza intesa non come contenuto da trasmettere, ma come competenza relazionale, che si costruisce attraverso pratiche di cura, riconoscimento e reciprocità, qui sperimentate direttamente nella formazione iniziale degli educatori.

Il secondo contributo, dal titolo *Accessibilità della lettura e ambienti naturali: per una epistemologia pedagogica della voce, del corpo e del paesaggio*, sposta l'attenzione dal contenuto narrativo al dispositivo della lettura stessa, interrogandone le condizioni di accessibilità. Muovendo dal richiamo di Loris Malaguzzi all'ambiente come «terzo educatore», Daniela Pasqualetto e Alessandra Lo Piccolo propongono una riflessione epistemologica sulla lettura ad alta voce e silenziosa come pratica educativa incarnata, capace di coinvolgere voce, corpo e paesaggio nella costruzione del significato. Attraverso i riferimenti alla pedagogia dell'ascolto, all'*embodied cognition*, all'*Outdoor Education* e all'*Universal Design for Learning*, le autrici mostrano come gli ambienti naturali possano costituire dispositivi educativi privilegiati per ampliare l'accesso all'esperienza narrativa, pur segnalando con onestà metodologica che

l'accessibilità non è una proprietà intrinseca della natura, bensì il risultato di una progettazione educativa intenzionale capace di accogliere i Bisogni Educativi Speciali. Il saggio arricchisce così il dossier di una prospettiva spesso trascurata, quella corporea e ambientale, mostrando che la cittadinanza attiva passa anche dal diritto, concreto e situato, di poter accedere fisicamente e sensorialmente alla narrazione.

Il saggio di Fabio Togni e Francesco Casotti, *Narrare la morte, formare alla vita. Performatività della letteratura per l'infanzia e l'adolescenza e figure della cittadinanza*, affronta il limite più radicale che la narrazione per l'infanzia possa attraversare: la morte. Attraverso un itinerario teorico che intreccia la filosofia del linguaggio di Austin, l'ermeneutica di Ricœur e l'ontologia heideggeriana dell'essere-per-la-morte, gli autori sostengono che la narrazione della morte nella letteratura giovanile non aggiunga drammaticità alla vita dall'esterno, ma ne sveli la struttura ultimativa, rendendo abitabile ciò che resta comunque ineliminabile. Il confronto con il tragico, mostrano gli autori attraverso l'analisi di alcune figure narrative della letteratura per ragazzi, non genera soltanto consapevolezza individuale, ma una diversa qualità del legame, della responsabilità e della vita comune: la cittadinanza, in questa prospettiva, non è l'esito successivo della formazione, ma la sua forma relazionale intrinseca. Il contributo offre così al dossier il suo fondamento filosofico più esplicito, ricollocando la riflessione sulla letteratura per l'infanzia entro la cornice della performatività del linguaggio e mostrando come anche i temi più ardui possano costituire, se narrativamente mediati, autentiche esperienze di cittadinanza.

Il contributo *Children's Literature in Knowledge Valorisation Practices: a Comparative Study of Selected Public Universities Worldwide*, a cura di Aurora Zanchi, allarga lo sguardo dal testo e dalla pratica di lettura al ruolo istituzionale dell'università, interrogando la letteratura per l'infanzia come campo privilegiato della "Valorizzazione delle conoscenze". Attraverso un'analisi comparativa di iniziative di Public Engagement promosse da università pubbliche in diversi continenti – dal Sudafrica all'Argentina, dal Galles al Vietnam, dagli Stati Uniti all'Australia – l'autrice individua sei modelli ricorrenti di Public Engagement legato alla letteratura per l'infanzia e l'adolescenza, orientato all'inclusione sociale, allo sviluppo infrastrutturale, a iniziative periodiche o eventi e alla valorizzazione del patrimonio culturale. Questi casi vengono messi a confronto con l'esperienza del progetto "Uni in Fabula" dell'Università degli studi di

Bergamo, di cui si evidenziano la continuità progettuale, la flessibilità delle attività e la sistematicità nella raccolta dei feedback. Il saggio introduce così la dimensione macro-istituzionale, mostrando come anche le università, e non soltanto la scuola, siano chiamate a farsi agenti di mediazione culturale e sociale attraverso la letteratura per l'infanzia, in linea con la cosiddetta Terza missione. Il quinto saggio, *Albi illustrati, cittadinanza e curricolo critico* di Mariagrazia Verbicaro e Patrizia Oliva, riporta l'attenzione sul testo, e in particolare sull'albo illustrato, indagato nella sua natura bimodale di parola e immagine come strumento di mediazione simbolica per la costruzione di competenze di cittadinanza attiva. Richiamando autori della letteratura illustrata internazionale come Leo Lionni, Beatrice Alemagna, Suzy Lee, Shaun Tan e David Wiesner, le autrici mostrano la coerenza tra le scelte narrative e visuali di questi testi e l'educazione alla cittadinanza globale promossa da UNESCO e IEA. Il contributo si segnala per l'orientamento esplicitamente didattico-laboratoriale, proponendo un modello che integra la lettura condivisa, la filosofia per i bambini e le attività artistiche di ispirazione munariana, e collocando questa proposta entro il quadro normativo italiano più recente, dalle nuove Indicazioni nazionali del dicembre 2025 all'Agenda 2030. Il saggio offre così una sintesi particolarmente densa tra riflessione teorica sul testo bimodale e proposta operativa per la classe, confermando l'albo illustrato come uno strumento privilegiato per lo sviluppo del pensiero critico fin dalla prima infanzia.

La città si fa aula. Narrazioni e laboratori dal catalogo Crescere in Città a Torino porta il dossier dentro un caso di studio territoriale di lungo corso: il Catalogo Crescere in Città dell'Istituzione Torinese per una Educazione Responsabile (ITER), attivo a Torino dal 1996. Attraverso una ricerca a metodi misti condotta tra il 2023 e il 2025, comprensiva di osservazione partecipante e di cinque focus group con insegnanti di istituti comprensivi torinesi, Giulia Maria Bouquié e Ariel Pacchioni ricostruiscono la genealogia dell'esperienza, dai laboratori territoriali degli anni Settanta fino agli odierni quasi milleduecento laboratori annuali, organizzati in sette aree tematiche che includono la sostenibilità ambientale, la conoscenza della città, la Costituzione e la cittadinanza inclusiva. Il saggio evidenzia sia le barriere strutturali sia le reti interistituzionali tra Comune, Università di Torino, Terzo Settore e Musei, leggendo l'intera esperienza alla luce di un modello di sussidiarietà orizzontale esplicitamente in linea con otto dei diciassette obiettivi dell'Agenda 2030. Il contributo arricchisce così il numero

della rivista di una documentazione empirica solida sulla città come paesaggio educativo, mostrando come la narrazione, in questo caso, sia tanto fine quanto mezzo dell'azione formativa diffusa sul territorio.

Ester Saletta pone, invece, al centro del saggio *Mappare la memoria storica del territorio di appartenenza. Le Stolpersteine di Bergamo e provincia in modalità Google-Site-Specific* il rapporto tra narrazione, memoria storica e cittadinanza attraverso un progetto didattico interdisciplinare e plurilingue, dedicato alla mappatura digitale delle pietre d'inciampo che ricordano le vittime della Shoah, sul territorio di Bergamo e provincia. Realizzato in lingua tedesca a livello B1/B2 e veicolato attraverso uno strumento Google-Site interattivo e multimediale, il progetto intreccia l'apprendimento linguistico, l'educazione civica e la pedagogia della memoria, proponendo agli studenti un duplice movimento: lo studio rigoroso delle fonti storiche e geostoriche e la responsabile trasmissione generazionale del patrimonio memoriale. L'autrice insiste sulla necessità di superare una memoria meramente rituale o museale a favore di una rielaborazione critica e situata, capace di ancorare la Shoah al territorio di appartenenza degli studenti stessi. Il contributo porta così nel dossier una declinazione originale del rapporto tra narrazione e territorio, mostrando come la cittadinanza attiva possa formarsi anche attraverso il recupero critico, tecnologicamente mediato, della memoria storica locale.

Paolo Bianchini, Francesco Pongiluppi e Paula Alejandra Serrao dedicano il contributo *Tra scuola, letteratura, territorio e cittadinanza: il caso del progetto «Turismo dell'immaginario»* alla presentazione di un'iniziativa realizzata all'interno del progetto CHANGES finanziato dal PNRR (Missione 4, Spoke 9 - CREST) e coordinato dall'Università Ca' Foscari di Venezia, con il coinvolgimento di più dipartimenti dell'Università di Torino e del partner editoriale Book on a Tree. Il progetto, rivolto alla scuola primaria e secondaria di primo grado, ha messo in relazione i luoghi reali del Piemonte con gli spazi dell'immaginario letterario evocati nelle opere di Pierdomenico Baccalario, Marco Ponti ed Elena Peduzzi, organizzando uscite didattiche a Torino, Sant'Ambrogio di Torino e sul Lago d'Orta. Attraverso una metodologia qualitativa e la cornice teorica della *place-based education*, gli autori interpretano l'esperienza come modello di apprendimento situato e di turismo scolastico sostenibile, capace di valorizzare territori meno noti e di rispondere al contempo al calo delle competenze di lettura rilevato dalle indagini INVALSI e alla contrazione delle uscite didattiche nelle

scuole italiane. Il saggio dialoga direttamente con il contributo precedente sulla dimensione del territorio, mostrando un'ulteriore traiettoria, quella turistico-letteraria, attraverso cui la narrazione può tradursi in cittadinanza attiva e in cura del patrimonio.

«*Qualsiasi cosa succeda, tu continua a studiare*». *Elena Ferrante e la costruzione narrativa della cittadinanza nella scuola secondaria* di Greta Martini sposta il focus verso la scuola secondaria e verso un testo della letteratura contemporanea per adulti che, nell'uso didattico qui proposto, viene messo a servizio della formazione alla cittadinanza degli adolescenti: la tetralogia de *L'amica geniale* di Elena Ferrante. Attraverso l'analisi del rapporto tra Elena e Lila, l'autrice mostra come il romanzo offra una prospettiva preziosa sull'idea stessa di cittadinanza, intesa come diritto alla padronanza culturale e linguistica prima ancora che come educazione civica esplicita, in un dialogo implicito con la lezione di don Milani sulla lingua come nocciolo della cittadinanza attiva. Il saggio propone tre traiettorie curriculari concrete – Episodi di Apprendimento Situato, una lezione frontale e un laboratorio narrativo, quest'ultimo costruito anche attraverso il dispositivo del *Mantle of the Expert* di Dorothy Heathcote – per mostrare come la coscientizzazione di matrice freireiana e il *narrative-based learning* possano sviluppare pensiero critico, consapevolezza culturale e competenze LifeComp. Il contributo arricchisce così il numero di una riflessione specificamente dedicata alla scuola secondaria e alla didattica delle Humanities, confermando come anche la grande letteratura non destinata in origine all'infanzia possa, se opportunamente mediata, diventare un potente dispositivo di cittadinanza.

Il contributo di Diletta Chiusaroli *La disabilità nella letteratura per l'infanzia e per l'adolescenza: il laboratorio di lettura inclusiva* riprende e approfondisce il tema della rappresentazione della differenza, concentrandosi specificamente sulla disabilità. L'autrice ricostruisce il passaggio da una rappresentazione di matrice biomedica e deficitaria – in cui il personaggio con disabilità viene ridotto a figura simbolica funzionale alla crescita morale del protagonista «normodotato», secondo un processo di «addomesticamento» – verso modelli più recenti, ispirati al Capability Approach, ai Disability Studies e al modello bio-psico-sociale dell'ICF, capaci di restituire ai personaggi *agency* e complessità soggettiva. Pur riconoscendo questi progressi, il saggio segnala con lucidità la persistenza di stereotipi più sottili, come la retorica della vittima. A partire da questa analisi,

l'autrice propone il laboratorio di lettura inclusiva come dispositivo educativo capace di promuovere il riconoscimento dell'alterità e la valorizzazione della pluralità delle esperienze, confermando come la letteratura per l'infanzia e l'adolescenza non si limiti a riflettere gli immaginari sociali sulla disabilità, ma contribuisca attivamente a orientarli, in un senso o nell'altro.

Il saggio che chiude il numero è dedicato all'*AI-assisted mentoring come sfida per la formazione degli insegnanti. Analisi di una conversazione riflessiva post-azione*. L'autrice Laura Sara Agrati compie uno spostamento significativo, portando l'attenzione dagli studenti e dai testi letterari alla formazione di chi quei testi dovrà un giorno mediare in classe: gli insegnanti stessi. Attraverso l'analisi di una conversazione riflessiva post-azione generata da un agente conversazionale basato sull'intelligenza artificiale, nell'ambito di un corso abilitante dell'Università Telematica Pegaso, l'autrice indaga le sfide e le opportunità che gli strumenti AI-assisted pongono rispetto alla relazione formativa tra mentore e insegnante in formazione. Richiamando i modelli di *effective mentoring* e la distinzione tra strumenti pratici e concettuali a supporto della riflessione professionale, il contributo interroga il modo in cui la tecnologia possa affiancare, senza sostituirla, la funzione di facilitazione critica tradizionalmente svolta dal mentore umano. Il saggio chiude dunque idealmente il cerchio: se la narrazione, come mostrano i contributi precedenti, è il dispositivo attraverso cui si forma la cittadinanza dei più giovani, la qualità di questa mediazione narrativa dipende in ultima istanza dalla capacità riflessiva degli adulti, insegnanti ed educatori, che quella narrazione mettono in scena, e la loro stessa formazione costituisce, non meno di quella dei bambini e degli adolescenti, un terreno decisivo di cittadinanza attiva e consapevole.

Letti in successione, gli undici contributi che compongono il monografico restituiscono una mappa coerente, pur nella diversità dei metodi, dei contesti e dei linguaggi disciplinari adottati. Dalla fiaba alla morte, dall'albo illustrato al grande romanzo per adulti, dal laboratorio scolastico alla mappatura digitale della memoria, dal catalogo cittadino alla rete universitaria internazionale, fino alla formazione degli stessi insegnanti, la narrazione per l'infanzia e l'adolescenza emerge come un campo di pratiche e di riflessioni capace di tenere insieme l'intimità del soggetto in formazione e l'ampiezza della comunità di cui quel soggetto è parte. È in questa tensione, costantemente rinegoziata tra il libro e il mondo, che il dossier individua la cifra più autentica della cittadinanza attiva:

non un contenuto da trasmettere, ma una competenza che si racconta, si abita e, narrazione dopo narrazione, si costruisce insieme. Ne fanno parte, a pieno titolo, anche le pratiche di Public Engagement attraverso cui le università tornano a mettere al centro l'ascolto del territorio e la comprensione dei problemi delle comunità in cui operano, restituendo ai più giovani il senso di appartenenza e la possibilità di partecipare a una trama viva di relazioni, luoghi e pratiche condivise.

ALESSANDRA MAZZINI
University of Bergamo