

Anno XIII, Numero 39  
aprile 2023

**LA LETTERATURA PER L'INFANZIA  
E L'ADOLESCENZA. NUOVE QUESTIONI  
E PROSPETTIVE EPISTEMOLOGICHE**

**CHILDREN'S AND YOUNG ADULT LITERATURE.  
NEW ISSUES AND EPISTEMOLOGICAL PERSPECTIVES**

Centro per la Qualità dell'Insegnamento, dell'Innovazione didattica  
e dell'Apprendimento



Anno XIII, Numero 39 - aprile 2023

**LA LETTERATURA PER L'INFANZIA  
E L'ADOLESCENZA. NUOVE QUESTIONI  
E PROSPETTIVE EPISTEMOLOGICHE**

***CHILDREN'S AND YOUNG ADULT LITERATURE.  
NEW ISSUES AND EPISTEMOLOGICAL  
PERSPECTIVES***

Centro per la Qualità dell'Insegnamento, dell'Innovazione didattica e dell'Apprendimento

Pubblicazione periodica - ISSN - 2039-4039  
La rivista sottopone gli articoli a *double blind peer review*

In copertina: George Goodwin Kilburne *The new book*, 1870

**Direttore Emerito (Fondatore)**

Giuseppe Bertagna

**Direttore**

Andrea Potestio – Università di Bergamo

**Comitato Editoriale**

Casalini Cristiano – Boston College  
Falzoni Anna Maria – Università di Bergamo  
Kahn Sabine – Libera Università di Bruxelles  
Moreau Didier – Université Paris 8  
Oliva Luca – University of Houston  
Scotto di Luzio Adolfo – Università di Bergamo

**Consiglio scientifico**

Ascenzi Anna – Università di Macerata; Baska Gabriella – Elte University di Budapest (Ungheria); Berner Ashley – Johns Hopkins University (USA); Besio Serenella – Università di Bergamo; Boffo Vanna – Università di Firenze; Brandolini Luca – Università di Bergamo; Bruni Elsa Maria – Università di Chieti-Pesaro; Cadei Livia – Università Cattolica del Sacro Cuore; Callegari Carla – Università di Padova; Carbone Mauro – Università Jean Moulin Lyon 3 (Francia); Carminati Clizia – Università di Bergamo; Cattaneo Zaira – Università di Bergamo; Chierichetti Luisa – Università di Bergamo; Chiosso Giorgio – Università di Torino; Colombo Alessandro – Università di Bergamo; Comi Simona Lorena – Università Bicocca di Milano; Costa Massimiliano – Università di Venezia; Cottini Lucio – Università di Urbino; D'Addelfio Giuseppina – Università di Palermo; D'Aniello Fabrizio – Università di Macerata; Dato Daniela – Università di Foggia; Fabbri Loretta – Università di Siena; Fabbrichesi Rossella – Università statale di Milano; Facioni Silvano – Università della Calabria; Fedeli Monica – Università di Padova; Ferraris Maurizio – Università di Torino; Fiorucci Massimiliano – Università di Roma Tre; Kowalczyk-Wałędziak Marta – University of Białystok (Polonia); Lebert-Sereni Frederique – Université de Pau (Francia); Locatelli Francesca – Università di Bergamo; Lomazzi Vera – Università di Bergamo; Malavasi Pierluigi – Università Cattolica del Sacro Cuore; Magni Francesco Emmanuele – Università di Bergamo; Marsick Victoria – Columbia University; Mazzini Alessandra – Università di Bergamo; Melacarne Claudio – Università di Siena; Milani Lorena – Università di Torino; Morandini Maria Cristina – Università di Torino; Morfino Vittorio – Università Bicocca di Milano; Nosari Sara – Università di Torino; Pagano Riccardo – Università di Bari; Palmieri Cristina – Università Bicocca di Milano; Parente Roberto – Università di Salerno; Perla Loredana – Università di Bari; Polenghi Simonetta – Università Cattolica del Sacro Cuore; Riva Maria Grazia – Università Bicocca di Milano; Sani Roberto – Università di Macerata; Savo Domenico Fabio – Università di Bergamo; Scaglia Evelina – Università di Bergamo; Schiedi Adriana – Università di Bari; Sindoni Caterina – Università di Messina; Simeone Domenico – Università Cattolica del Sacro Cuore; Sola Giancarla – Università di Genova; Stramaglia Massimiliano – Università di Macerata; Theodoropoulou Elena – Università dell'Egeo (Grecia); Tuppini Tommaso – Università di Verona

**Comitato di redazione:**

Bertuletti Paolo (coordinatore), Capriotti Virginia, Conte Emilio, Guerini Ester, Locatelli Alice, Taravella Arianna

*Gli articoli pubblicati in questo numero sono stati sottoposti dal Direttore a due referee ciechi compresi nell'elenco pubblicato in gerenza. Gli autori degli articoli esaminati hanno accolto, quando richiesti, gli interventi di revisione suggeriti.*

L'elenco dei nominativi dei referee della Rivista è disponibile al seguente link:  
[http://www.forperlav.eu/struttura/cqia\\_struttura.asp?cerca=cqia\\_rivista\\_revisori](http://www.forperlav.eu/struttura/cqia_struttura.asp?cerca=cqia_rivista_revisori)

**INDICE**

Introduzione. La letteratura per l'infanzia e l'adolescenza. Nuove questioni e prospettive epistemologiche <i>Introduction. Children's and young adult literature. New questions and epistemological perspectives</i> <b>(A. Mazzini)</b>	5
Letteratura per l'infanzia. Alcuni nodi problematici <i>Children's literature: some problematic issues</i> <b>(A. Nobile)</b>	9
La letteratura per l'infanzia come categoria teorica problematica: la prospettiva di Perry Nodelman <i>Children's literature as a problematic theoretical category: Perry Nodelman's perspective</i> <b>(M. Negri)</b>	25
L'epistemologia della letteratura per l'infanzia nell'orizzonte dell'attesa e nella narrativa genitoriale <i>The epistemology of the literature for children in the horizon of waiting and in parental narrativity</i> <b>(A. Arsena)</b>	36
Questioni di "personae". Note sulla epistemologia della letteratura oltre l'"infanzia e l'adolescenza", oltre "i bambini e le bambine" <i>Issues of "personae". Notes on the epistemology of literature beyond "childhood and adolescence", beyond "boys and girls"</i> <b>(A. Mazzini)</b>	48
Ripensare la letteratura per l'infanzia alla luce delle Scienze Bioeducative <i>Reconsidering children's literature in the light of bioeducational sciences</i> <b>(F. Buccini)</b>	61
"Se si legge noi si fa addormentare i gatti". Tracce di letteratura per l'infanzia nelle "scritture bambine" <i>"If you read, you lull the cats". Traces of children's literature in "children's writing"</i> <b>(C. Martinelli)</b>	69

Letteratura per l'infanzia: una narrazione per immagini

*Children's literature: a picture storytelling*

(P. Ricchiuti)

88

## **RECENSIONI**

G. Bertagna, *Per una scuola dell'inclusione. La pedagogia generale come pedagogia speciale*

(R. Pagano)

101

S. Polenghi, A. Németh, T. Kasper (a cura di), *Corpo ed educazione in Europa (1900-1950). Movimenti socioculturali, salute pubblica, norme pedagogiche*

(E. Scaglia)

104

A. Porcarelli, *Religione e scuola fra ponti e muri. Insegnare religione in un orizzonte multiculturale*

(P. Bertuletti)

107

L. Cadei, D. Simeone, E. Serrelli, L. Abeni, *L'altro educatore. Verso le competenze di secondo livello*

(A. Taravella)

109

**Introduzione.**  
**La letteratura per l'infanzia e l'adolescenza.**  
**Nuove questioni e prospettive epistemologiche**

**Introduction.**  
**Children's and young adult literature.**  
**New questions and epistemological perspectives**

ALESSANDRA MAZZINI

La letteratura per l'infanzia e l'adolescenza è per sua stessa natura disciplina articolata, che intreccia *in primis* la dimensione narrativa a quella educativa e che, ponendosi quale punto di intersezione di più saperi, necessita di un approccio integrato. Si potrebbe affermare efficacemente che la letteratura per l'infanzia è una disciplina di frontiera, crocevia di saperi<sup>1</sup>. E se è vero che non esiste un sapere che non sia complesso e mai conchiuso in sé stesso<sup>2</sup>, la letteratura per l'infanzia non solo è costitutivamente composita, ma è anche collocata su una soglia, su un confine. Essa, infatti, si situa in una rete di rimandi storici, filosofici, psicologici, sociologici, antropologici, educativi, didattici, letterari stessi e culturali, nel senso più ampio del termine, che ne garantiscono «la sopravvivenza e la fondatezza metodologica»<sup>3</sup>. Svelarli e decifrarli è, dunque, una responsabilità ermeneutica dello studioso di questa disciplina che non può essere disattesa.

Il numero che qui presentiamo della rivista «Formazione lavoro persona», intitolato *La letteratura per l'infanzia e l'adolescenza. Nuove questioni e prospettive epistemologiche*, è nato con l'intento di indagare le possibili prospettive e le declinazioni di questa complessità. In virtù di questo status costitutivo, l'essenza epistemologica della letteratura per l'infanzia e l'adolescenza ha, infatti, animato numerosi studiosi, anche in anni recenti, i quali, nel tentativo di definire il profilo della disciplina, hanno cercato in maniera diversa di definirne le caratteristiche, gli itinerari, le finalità e le modalità evolutive.

In quanto veicolo di modelli formativi, contenuti valoriali e intenti, tale letteratura è divenuta in particolare oggetto di attenzione specifica da parte degli storici dell'educazione, che intravedono in questa disciplina una fonte per leggere i caratteri

delle diverse epoche. Tuttavia, a questo approccio si affiancano una pluralità di prospettive critiche, spesso divergenti, confermando la difficoltà di inquadramento concettuale e di sistemazione organica dell'universo delle opere dedicate ai più piccoli e ai più giovani.

L'epistemologia della letteratura per l'infanzia e l'adolescenza resta, dunque, territorio ambiguo da focalizzare. Ci si chiede allora se, proprio per questo assetto pluri e interdisciplinare e per la molteplicità delle sfaccettature di un ambito di ricerca collocato al crocevia di istanze diverse, questa letteratura meriti di rimanere nel campo disciplinare in cui ora è collocata o debba allargare le proprie prospettive, ridisegnando i propri orizzonti.

Sul senso e la legittimità di tali questioni e di possibili transizioni, i saggi che vanno a comporre il fascicolo offrono, quindi, una fotografia di alcune problematicità legate al fondamento epistemologico e all'identità della letteratura per l'infanzia e della pedagogia stessa, tra paradigmi, strutture e assetti consolidati o che vanno ripensati e messi in discussione, tenendo vivo un dibattito scientifico mai sopito.

Il contributo di Angelo Nobile affronta alcune questioni cruciali circa la perimetrazione epistemologica della letteratura per l'infanzia, interrogandosi sulla natura e la portata della disciplina, il problema della sua denominazione, il rapporto di questa specifica letteratura con le scienze umane e l'educazione, il problema della sua collocazione all'interno dei vari settori disciplinari. Per ognuno di questi nodi problematici, ancora in attesa di una definizione universalmente accettata e condivisa, Nobile avvia un confronto critico tra le divergenti posizioni e opinioni espresse nel tempo dagli studiosi della disciplina, disegnando un quadro contestuale sul tema.

Martino Negri, nel saggio *La letteratura per l'infanzia come categoria teorica problematica: la prospettiva di Perry Nodelman*, si chiede che cosa sia un libro per bambini e se sia possibile definire la letteratura per l'infanzia come un genere a partire dalle considerazioni dello studioso canadese che in alcune sue opere (in particolare, *Words about Pictures* (1988) e *The Pleasures of Children's Literature* (2002) *The Hidden Adult* (2008)) sviluppa una teoria complessiva della letteratura per l'infanzia, esplorandone gli elementi e i temi comuni e arrivando all'elaborazione di una propria definizione, che si fonda sul riconoscimento di una sostanziale costanza nelle idee degli adulti sull'infanzia nella tradizione letteraria otto-novecentesca.

Nel saggio di Angela Arsena *L'epistemologia della letteratura per l'infanzia nell'orizzonte dell'attesa e nella narrazione genitoriale* si prende in esame quel fondativo spazio relazionale tra autore, lettore, narratore nel gesto esperienziale della lettura per l'infanzia. In questa dinamica, che si ritrova nei momenti genitoriali che propongono la

lettura, si ritrovano le stesse condizioni epistemiche della letteratura. Nella magia del racconto orale, infatti, si crea una relazione tra chi narra e chi ascolta, con il primo termine che è il genitore il quale con la sua presenza, la sua postura e la sua voce rassicura il bambino e la bambina, certificando che tutto quello che verrà raccontato non sarà attraversato in solitudine. In questa dinamica dialogica la voce genitoriale nell'esperienza narrativa infantile, essendo, dunque, al di sopra di ogni processo di falsificazione è, secondo l'autrice, una questione epistemologicamente fondativa della stessa letteratura per l'infanzia.

Nel saggio *Questioni di "personae". Note sulla epistemologia della letteratura oltre l'infanzia e l'adolescenza", oltre "i bambini e le bambine"* Alessandra Mazzini indaga la complessità fondativa dell'incontro tra lettore e personaggio, procedendo attraverso le caratteristiche e le legittimità di un approccio epistemologico pedagogico. Se, infatti, la letteratura è in grado di offrire modelli, figure rappresentative, *exempla*, facendosi strumento tramite il quale cogliere straordinari elementi di analisi storica e sociale, se si guarda ai personaggi di carta in essa disegnati nella loro essenza e unicità, secondo un assetto idiografico che fa appello alla specificità epistemologica stessa della pedagogia, la narrazione regala ai lettori uno straordinario repertorio di casi singoli, di persone con un nome e un cognome colte nelle loro specificità, prerogative e irripetibilità, che sanno dire "io sono", riconosciute proprio nella loro capacità di eccedere sempre, come accade anche per ogni persona umana, norme, leggi e categorizzazioni. Solo se si segue questa prospettiva, attenta alle storie singole di ciascuno, che è il punto di vista specifico della pedagogia, allora si può scendere in maniera "verticale", e dunque sostanziale, anche nell'itinerario educativo e formativo vissuto da ogni protagonista di carta, che riuscirà a stimolare il destinatario della storia a identificarsi con lui. Nel momento in cui lettore e personaggio sono colte come *personae*, l'esperienza narrativa si tradurrà per entrambi in una situazione di intersoggettività educativa e dunque di infrasoggettività formativa. A partire da un'analisi delle molteplici ramificazioni, delle combinazioni originali e delle contraddizioni proprie della letteratura per ragazzi in virtù della pluralità di interpretazioni che questa disciplina ha richiamato e richiama, nonché dalle più recenti evidenze neuroscientifiche sulle cognizioni incarnate, il saggio di Francesca Buccini *Ripensare la letteratura per l'infanzia alla luce delle Scienze Bioeducative* riflette sul ruolo del processo di lettura come esperienza educativa e formativa incarnata.

Il rapporto mente-cervello-corpo, che è uno dei temi primari nelle ricerche neuroscientifiche, mostra, a partire dalla prima infanzia, come l'immersione nelle storie non sia solo un'esperienza corporea e visionaria, ma sia anche occasione di confronto e incontro tra corpi, nonché occasione per potenziare le capacità simpatiche e relazionali.

Il contributo riesce dunque a fornire una panoramica delle prospettive più stimolanti e attuali di indagine che caratterizza questo campo di studi.

*“Se si legge noi si fa addormentare i gatti”*. *Tracce di letteratura per l’infanzia nelle “scritture bambine”* è il saggio di Chiara Martinelli, che si interroga sulle tracce letterarie presenti nelle produzioni per l’infanzia, sulle loro caratteristiche e quindi sul loro significato epistemologico nel più ampio contesto della narrazione. In modo particolare, l’autrice approfondisce l’appropriazione e la rielaborazione infantile degli stilemi narrativi in *Cuore* analizzando quanto la prosa deamicisiana possa concretamente aver influenzato i meccanismi narrativi riprodotti all’interno dei quaderni dagli alunni scrittori. L’autrice indaga allora quelle nuove modalità per «intercettare il destinatario della produzione scrittoria» che l’epistemologia della letteratura per l’infanzia intravede. Da questo punto di vista, afferma Martinelli «adottare il paradigma della narratività, e ricercare quegli ambiti in cui il bambino è chiamato a elaborare una sua produzione possono dischiudere inedite possibilità di riflessione e di integrazione».

In *Letteratura per l’infanzia: una narrazione per immagini*, Paola Ricchiuti focalizza l’attenzione sulla complessità del congegno letterario per l’infanzia, con particolare riferimento al rapporto tra testo e immagine. La spiccata interdisciplinarietà della letteratura per l’infanzia riguarda oggi, afferma l’autrice, una componente visiva sempre maggiore, anche se la letteratura per l’infanzia, fin dall’inizio, trova il suo valore pedagogico nell’integrazione di parola e immagine per favorire lo sviluppo della comprensione e della creatività dei bambini. E, infatti, il segno grafico stesso, persino quello alfabetico, nella sua dimensione estetica, è “immagine” e nella letteratura per l’infanzia questo si integra con altri tipi d’immagine che consentono una narrazione più completa, coinvolgente. Solo, dunque, nella prospettiva di Ricchiuti l’insieme unitario della parola con l’immagine, costituisce la peculiarità di una letteratura per l’infanzia pregna di valore pedagogico veicolato da una stretta relazione con l’immaginario, per autore e lettore, per adulto e bambino.

ALESSANDRA MAZZINI  
*University of Bergamo*

<sup>1</sup> Come, ebbe ad individuare, fra i primi, lo studioso e autore per ragazzi Tullio Bressan in *Sentieri di luce: teoria della letteratura giovanile*, L’ora del racconto, Trieste 1984.

<sup>2</sup> Si vedano a questo proposito le riflessioni di E. Morin, *Introduzione al pensiero complesso* [1987], Spierling & Kupfer, Milano 1993.

<sup>3</sup> D. Giancane, *La letteratura per l’infanzia una disciplina di frontiera*, in A. Nobile (ed.), *Questioni di letteratura giovanile*, Anicia, Roma 2019, pp. 31.

## Letteratura per l'infanzia. Alcuni nodi problematici

### Children's literature: some problematic issues

ANGELO NOBILE

*The article deals with some crucial questions that fall within the complex epistemological arrangement of children's literature: the nature and scope of the discipline, the problem of its denomination, that of the most appropriate approach to children's books between the literary option and the pedagogical vocation, the relationship of this specific literature with the human sciences and education, the problem of its placement within the various disciplinary sectors. For each of these problematic nodes, still awaiting a universally accepted and shared definition, an attempt is made to provide a proactive contribution, also through a critical comparison of the opinions on the subject expressed over time by scholars of the discipline.*

**KEYWORDS:** CHILDREN'S LITERATURE, EPISTEMOLOGY, CRITICISM, HISTORY, EDUCATIONAL SCIENCES

### Difficoltà di inquadramento epistemologico della disciplina

«Campo quanto mai indefinibile e sfuggente» per la Anna Maria Bernardinis<sup>1</sup>, «ambiguë»<sup>2</sup> per Denise Escarpit, «territorio di frontiera vastissimo e in continuo mutamento»<sup>3</sup> per Pino Boero, «opera aperta per eccellenza [e] ambito poliedrico, problematico, complesso»<sup>4</sup> per Emma Beseghi, «ossimoro difficilmente definibile [e] ontologicamente inconciliabile»<sup>5</sup> a giudizio di Marnie Campagnaro, quella che per brevità chiamiamo letteratura "per l'infanzia" è, per riconoscimento pressoché unanime, disciplina «di confine», che si pone nel punto di intersezione di più saperi. Pertanto, a ragione della sua complessità e della sua identità aperta, si sottrae a definizioni univoche e a rigide categorizzazioni<sup>6</sup>. Tanto che Nathalie Prince, inoltrandosi nel fascinoso e intricato mondo del libro per ragazzi e dintorni, comprensivo di estensioni e prolungamenti, si chiedeva se può esistere una denominazione certa per la «littérature de jeunesse» e se questa abbia una sua precisa identità<sup>7</sup>.

Conseguentemente, nonostante l'impegno per una loro definizione<sup>8</sup>, necessità peraltro non da tutti avvertita<sup>9</sup>, molte delle questioni che rientrano nella complessa sistemazione epistemologica della disciplina – dalla puntualizzazione della sua natura al suo ambito di competenza, dalla individuazione della pluralità dei possibili approcci critici alla sua collocazione all'interno delle varie scienze dell'educazione, umane e sociali e alla sua

stessa denominazione – sono ancora in attesa di una risposta univoca e universalmente accettata e condivisa<sup>10</sup>, sollecitando ulteriori approfondimenti e confronti. La difficoltà è anche da ricondurre, almeno a livello nazionale, oltre che all'oggettiva complessità dei problemi, alla frequente episodicità e frammentarietà e comunque non sistematicità delle riflessioni sul tema<sup>11</sup> e alla sostanziale assenza di un aperto confronto di posizioni culturali tra le molte anime e le appartenenze disciplinari che contrassegnano questa specifica letteratura<sup>12</sup>.

### Ambito di competenza della disciplina

Quali i settori di interesse (e di competenza) di questa disciplina, che già nella denominazione fa riferimento ad una natura letteraria? È scontato che, in quanto scrittura alfabetica, comprenda tutte quelle creazioni letterarie, narrative e non (la cosiddetta *fiction* e *non fiction*), comprensive dei linguaggi iconico-verbali, che sono state intenzionalmente pensate e scritte per i soggetti non maturi di una collettività, vale a dire per bambini, ragazzi e adolescenti<sup>1</sup>. Rientrano poi a pieno titolo nel suo ambito di competenza quelle espressioni letterarie (è il caso della fiaba popolare), che in origine non erano rivolte intenzionalmente all'infanzia (intesa in senso lato), ma di cui questa si è impadronita nel tempo e che ha eletto a proprio geloso patrimonio.

Peraltro, il concetto di scrittura per ragazzi si è ormai da tempo opportunamente dilatato, nel superamento di una cultura logocentrica, sino ad abbracciare la comunicazione iconico-visiva e i linguaggi non verbali, a cominciare dal mondo dell'illustrazione, grazie all'apporto degli studiosi di *picturebooks* e di multimedialità<sup>13</sup>. Per cui la sfera di interesse della letteratura giovanile comprende ormai legittimamente quell'insieme eterogeneo di prodotti di intrattenimento e di svago a linguaggio misto, iconico-verbale, o anche non verbale, tutti accomunati dalla dimensione della narratività, ora su supporto cartaceo (fumetto, fotoromanzo...), ora veicolati dai nuovi strumenti del comunicare (*cartoon*, *telenovelas*, *soap opera*, pubblicità, videogiochi...) <sup>14</sup>, rientranti in un rinnovato concetto di "paraletteratura"<sup>15</sup>: «quella "letteratura minore" per ragazzi di scarso valore letterario, in genere, ma di complessa funzione formativa [...] di cui i ragazzi sono fruitori quotidiani e che lascia una traccia radicale nella loro mente e nel loro immaginario»<sup>16</sup>.

Insomma, nel campo di indagine (o "domaine", come lo definiscono gli studiosi d'oltr'alpe) della letteratura giovanile può oggi legittimamente rientrare, per inglobante dilatazione della stessa o per afferenza, l'intera gamma delle offerte narrative e non rivolte all'età evolutiva o comunque dalla stessa fruite, ancorché si avvalgano di canali

di comunicazione-espressione diversi dalla parola detta e scritta e dalla carta stampata<sup>17</sup>.

Peraltro, quello di letteratura per l'infanzia è un concetto dinamico, cangiante e in continua evoluzione col mutare delle società e delle culture, delle ideologie, dei valori dominanti, della concezione dell'infanzia, e soprattutto a seguito degli ulteriori progressi delle tecnologie e della nascita di nuovi e inediti prodotti di intrattenimento. Osserva Stefano Calabrese: «la scrittura per ragazzi non può prescindere dai «mutamenti antropologici e cognitivi in corso, tali da rendere sempre più necessario un arsenale di storie aggiornate ai poderosi processi di digitalizzazione e debilitazione delle culture nazionali che stiamo sperimentando da ormai vent'anni [leggasi da 30 anni, in rapporto all'anno di edizione del volume citato]»<sup>18</sup>.

Oggi in particolare la cosiddetta DCL estende a dismisura i confini della letteratura giovanile tradizionalmente intesa. Come ricorda Dani Kachovsky, «molti formati digitali sono di natura multimodale e combinano diverse modalità in un insieme coeso»<sup>19</sup>, anche «attraverso l'incorporazione di componenti interattive»<sup>20</sup>.

Ma il «corpus» della letteratura giovanile è in movimento anche rispetto alle tematiche e agli odierni obiettivi o finalità educative, oltre che alle modalità stilistiche: si pensi al prevalente intento didattico-didascalico e moraleggiante che ha contrassegnato il libro per ragazzi sino agli anni Sessanta del secolo scorso, allorché rispondeva ad una ideologia cattolico-borghese (e anche laico-borghese), e all'apertura di nuovi orizzonti formativi e tematici nel post-sessantotto, allorché «si avvia – alla luce del "dissenso" e della creatività – anche un mutamento di temi, di situazioni, di obiettivi formativi»<sup>21</sup>. Rinnovamento che si accompagna alle radicali trasformazioni ispirate al marxismo, alla psicoanalisi e allo strutturalismo che hanno interessato il costume educativo e portato a una mutata idea di infanzia, «più libera, più curiosa, più stimolata dai Media, meno "pedagogizzata" già a livello familiare (meno conformizzata a un modello sociale vincolante e meno moralisticamente diretta)»<sup>22</sup>. Si pensi poi alla successiva, radicale svolta (anzitutto tematica e nelle finalità perseguite) della seconda "rivoluzione" del 1987<sup>23</sup>, sino al nuovo assetto della scrittura per ragazzi del terzo millennio<sup>24</sup>, nell'insieme più attenta al perseguimento di obiettivi che incarnano valori sanciti dalla nostra costituzione repubblicana, conducendo battaglie democratiche per l'inclusione (disabilità, interculturalità, accettazione della "diversità" comunque intesa) e per il riconoscimento dei diritti a lungo negati a determinate categorie di persone (dalle donne alle persone di differente orientamento sessuale). Nell'insieme si può asserire che negli ultimi decenni la letteratura infantile ha subito una torsione, che ne ha ridescritto i confini, fissate nuove potenzialità, mutato l'immaginario, in modo da renderla più attuale e più formativa<sup>25</sup> al tempo stesso per gli infantes e juvenes del "postmoderno"<sup>26</sup>.

## Quale approccio critico al libro per l'infanzia e l'adolescenza? Tra letteratura e pedagogia

In quanto territorio di confine e crocevia tra più saperi<sup>27</sup> e a ragione della sua natura composita e del suo esplicito complemento di scopo ("per l'infanzia", "per l'infanzia e l'adolescenza"...), che rimanda ad un interlocutore ancora in fase di maturazione, questa letteratura presuppone e richiede l'apporto di più discipline, legittimando una pluralità di approcci: estetico-letterario, filologico, storico, pedagogico, psicologico, sociologico, semiotico, antropologico, biblioteconomico, etnico-folcloristico... Persino criminologico, in quanto, come già rilevavano Aldo Franchini e Francesco Introna nel loro monumentale volume, determinati contenuti narrativi e fumettistici, al pari dei media, anche se meno incisivamente di questi, sono da collocare tra i fattori ambientali di alterazione della personalità<sup>28</sup>.

Storicamente, letteratura e pedagogia, ciascuna con i propri saperi ancillari, si sono contese il primato della critica del libro per bambini e ragazzi. La prima privilegiando l'attenzione al testo, nei suoi aspetti estetici, filologici e stilistici; la seconda al lettore, ai suoi gusti, ai suoi interessi e ai suoi specifici bisogni formativi, focalizzandosi sull'accessibilità delle letture e sulle loro ricadute su un soggetto recettivo e vulnerabile, sprovvisto di adeguati strumenti di difesa critica. Alessandro Celidoni, polemizzando con «il modo egemone e dominante di studiare la letteratura infantile», incentrato sul testo, che vedeva «rappresentato dagli studi di Antonio Faeti e della sua scuola», nonché da quelli di Pino Boero, e lamentando che la disciplina fosse «a rimorchio degli studi letterari in genere», invocava una "rivoluzione copernicana" che riportasse al centro dell'attenzione il lettore, proponendo una critica fondata sui presupposti della «comprensibilità, piacevolezza e educatività»<sup>29</sup>: prospettiva che è andata nel tempo parzialmente ma ancora inadeguatamente realizzandosi, con l'apporto di nuove generazioni di studiosi, peraltro in larga parte di formazione non pedagogica e tanto meno psicologica.

Un' aggiornata e per molti aspetti originale riedizione delle tesi o ragioni italianistiche è la prospettiva di studio e di corrispondente insegnamento universitario della disciplina indicata da Lorenzo Cantatore in un recente saggio collettaneo<sup>30</sup>. Preliminarmente, nell'introduzione (anonima) al volume, si richiama la necessità di «una visione d'insieme capace di comporre critica letteraria, riflessione sugli aspetti visuali e materiali dei libri, consapevolezza antropologica, filosofica e linguistica, dimensione psicologica e pedagogia» (questa peraltro indicata per ultima)<sup>31</sup>. Si precisa poi, presentando il successivo contributo di Cantatore, che nella prospettiva dello studioso «l'approccio pedagogico non deve e non può fare a meno degli indispensabili e più generali apporti

della critica letteraria e della critica d'arte»<sup>32</sup>. Nessun ostracismo, quindi, nei confronti della pedagogia, ma comunque una sua subordinazione, se non marginalizzazione, rispetto alla critica letteraria ed estetica. Cantatore, da parte sua, premesso che «la letteratura per l'infanzia è nel [suo personale] caso il coerente punto d'arrivo di un percorso di studio storico-letterario innervato da indagini storico-artistiche e storico-educative», precisa di essere «giunto alla convinzione che la letteratura per l'infanzia sia letteratura *tout court* e che, di base, abbia bisogno dei grandi modelli della critica letteraria per essere compresa, interpretata, valorizzata, valutata, selezionata, mediata»<sup>33</sup>. Ritene pertanto che «la pedagogia non possa essere né un punto di partenza, né un fardello, ma senz'altro un punto d'arrivo, vissuto come un passaggio ulteriore della critica letteraria e visiva applicata alla letteratura per l'infanzia»<sup>34</sup>. Riconosce però che la materia «se fruita in determinati contesti di studio e ricerca [è il caso ad es. dei corsi di laurea in scienze della formazione primaria] può aver bisogno (arricchendosene enormemente) di opportune conoscenze e strumentazioni critiche di taglio psico-pedagogico»<sup>35</sup>. Dove però il "può" indica una opportunità, non una cogenza. Ricorda comunque a sé e ai colleghi docenti universitari il dovere/necessità di «media[re] fra il nostro oggetto di ricerca (la letteratura per l'infanzia) e chi, domani, dovrà farsi mediatore fra lo stesso oggetto di ricerca e i giovanissimi»<sup>36</sup>, riferendosi ai «futuri insegnanti e educatori che "si sporcheranno le mani" nelle trincee dell'infanzia»<sup>37</sup>. Il discorso si fa però più gerarchicamente preclusivo, ai danni della pedagogia, nelle righe finali del saggio, che ribadiscono l'indispensabilità di «robusti modelli critici e interpretativi, gli stessi utilizzati per le arti cosiddette, erroneamente, "maggiori"», precisando che la «critica pedagogica deve essere un dopo, un di più, e non un a priori, un solamente e quindi un di meno limitante e ghettizzante»<sup>38</sup>. Con ciò attribuendo tra l'altro implicitamente alla pedagogia la responsabilità storica di avere inferiorizzato questo tipo di letteratura<sup>39</sup>. Critica fondata, quest'ultima, se rivolta a una da tempo trascorsa stagione del libro per ragazzi tesa a conformare a valori etici, civici e patriottici, ma non riferibile ad una moderna pedagogia non autoritaria né trasmissiva, che guida, orienta, suggerisce, interpreta, all'occorrenza tutela, rispondendo ai bisogni non soltanto ludico-ricreativi ma anche formativi dei giovani lettori, riconosciuti come soggetti partecipanti del loro processo di crescita e maturazione. Quanto al «dopo» concesso alla critica pedagogica, sarebbe più pertinentemente da riferire alla didattica, cioè al momento operativo/applicativo delle acquisizioni della ricerca scientifica. Mentre definire la pedagogia «un di più» rievoca trascorse preclusioni nei confronti di un apporto imprescindibile, legittimato e imposto dalla natura del destinatario di questa letteratura, declinata dalla sua specificazione ("per l'infanzia": "per l'adolescenza"...). Ma Cantatore intendeva riferirsi alla «scrittura per bambini cosiddetta "su commissione"»<sup>40</sup>,

che non è certo né promossa né avallata da una pedagogia correttamente intesa. Quella di Cantatore è comunque una possibile e costruttiva base di dialogo tra studiosi di diversa formazione rispetto a precedenti atteggiamenti di pregiudiziale ostilità nei confronti della pedagogia, equivocamente interpretata come moralistica e retaggio di valori obsoleti<sup>41</sup>.

Opposte, rispetto a questa prospettiva, le tesi di altri studiosi, non soltanto di area pedagogica, solo parzialmente riportabili in questa sede<sup>42</sup>. Ad es. Marc Soriano, in considerazione dell'interlocutore privilegiato di questa letteratura, il soggetto in una fase delicata dello sviluppo individuale, osservava che «se l'infanzia è e resta un periodo di apprendimento, il che sembra innegabile, ogni messaggio rivolto ad essa ha necessariamente una vocazione pedagogica»<sup>43</sup>. A sua volta Carlo Nanni nota:

che [il libro] possa risultare anche utile e suggestivo per una crescita umanamente degna, potrebbe apparire un valore aggiunto. Ma scrivere un libro perché educi è legittimo. Infatti un libro, quasi sempre, influisce sulla vita personale, anche al di là delle intenzioni dell'autore e del lettore [...] a suo modo, la letteratura giovanile costituisce una pedagogia in atto in quanto, direttamente o indirettamente, è mossa da una intenzionalità di "buona educazione", per quanto pluralisticamente essa possa essere intesa e attuata, e ha l'approccio letterario come modalità di offerta di un "conoscere per educare"<sup>44</sup>.

E Daniele Giancane annota: «Non possiamo accostarci alla letteratura per l'infanzia con approcci semplicemente letterari, come pure vorrebbero molti scrittori, quasi spaventati dal poter essere considerati anche degli educatori»<sup>45</sup>. Rileva poi che «la letteratura per l'infanzia non può essere solo gioco, ma soprattutto allargamento della coscienza e presa di consapevolezza dei problemi del mondo, e quindi percorso di formazione»<sup>46</sup>.

Anche Renata Lollo, pur nella sua prospettiva italianistica, riconosce che «il problema del destinatario della lettura dovrebbe essere il primo pertinente alla riflessione metodologica nell'ambito degli studi sulla letteratura per l'infanzia»<sup>47</sup>.

L'imprescindibilità dell'approccio pedagogico è richiamato anche da Emma Beseghi, che evidenzia «la forte componente pedagogica incessantemente provocata dal ruolo del destinatario: il bambino lettore»<sup>48</sup>.

Va comunque precisato che la letteratura rivolta o comunque adatta al soggetto in formazione rischia sempre di essere fatta oggetto di sbilanciamenti e di approcci unilaterali, quando si privilegia una determinata prospettiva critica a scapito di un'altra, magari a ragione della formazione o della collocazione disciplinare di chi la coltiva.

Nell'insieme comunque, fin dagli anni della prima fondazione della disciplina, l'auspicio e l'imprescindibilità di una armonizzazione tra prospettiva estetico-letteraria e istanze pedagogiche sono stati sostanzialmente espressi dalla quasi totalità degli studiosi di

varia formazione che nel tempo si sono occupati di questa specifica letteratura. Gino Corallo, cui si deve l'istituzione, nel 1965, della prima cattedra di Letteratura per l'infanzia in Italia, all'Università di Bari, riteneva «possibile unire insieme le esigenze dell'educazione con le esigenze dell'arte»<sup>49</sup>; Tullio Bressan indicava come essenziali per il libro dall'infanzia all'adolescenza la componente estetica, etico-pedagogica, psicologica, integrate dall'apporto della sociologia<sup>50</sup>; Renata Lollo auspicava che la pedagogia e la letteratura si misurassero «a fondo in un libero incontro reciproco»<sup>51</sup>.

Meno presente, seppure anch'essa irrinunciabile, l'istanza psicologica, per la quale sembra di riscontrare minore sensibilità e attenzione tra gli studiosi del settore, per la quasi totalità provenienti da altri ambiti di studio e di ricerca. Purtroppo la psicologia da tempo dopo i preziosi contributi di Dino Origlia e di Guido Petter, e di quelli di Roberta Cardarello, particolarmente sui processi di comprensione della lettura, tende a disertare i lidi della letteratura per l'infanzia, forse richiamata da altri più gratificanti e redditizi ambiti di studio e di ricerca. Latitanza o comunque assenza di grave documento per la disciplina: già Corallo, accanto all'arte e all'educazione, indicava proprio la psicologia, vale a dire l'«adeguamento del libro di letteratura per ragazzi alla psicologia dei ragazzi», come terza colonna portante «per sostenere l'edificio» di questa letteratura<sup>52</sup>.

Da segnalare comunque

l'impegno in questo campo di Luigi Paladin, riferito però essenzialmente a un lettore in età infantile e all'apporto della psicologia cognitiva e delle neuroscienze, e gli studi di Federico Batini sulla lettura ad alta voce<sup>53</sup>.

## **Il problema della denominazione della disciplina**

Anche l'adozione di una denominazione universalmente accettata e condivisa, che definisca questa particolare letteratura in ambito nazionale come planetario (dove il problema è complicato dalle differenze linguistiche), ha impegnato e diviso gli studiosi del libro per ragazzi. Non si tratta di questione oziosa o puramente nominalistica, ma di problema rientrante nella complessa sistemazione epistemologica della disciplina, anche se alla stessa, in anni recenti, almeno in Italia, non è stata dedicata grande attenzione, paghi della denominazione ufficiale di "letteratura per l'infanzia".

Letteratura per l'infanzia, per l'infanzia e l'adolescenza, infantile, giovanile, per i fanciulli<sup>54</sup>, per ragazzi, dei ragazzi, narrazione formativa... sono tutte espressioni più o meno felicemente utilizzate per designare questo particolare ambito disciplinare, che nel sostantivo fa riferimento ad una centralità letteraria, mentre nelle specificazioni che lo seguono rimanda al suo destinatario: il soggetto negli anni cruciali della formazione,

con la sua immaturità linguistica, cognitiva ed esperienziale, con i suoi gusti e interessi, le sue fragilità e vulnerabilità, i suoi bisogni formativi<sup>55</sup>.

In questa sede, ci limitiamo a osservare che l'agile e familiare dizione di "letteratura per l'infanzia", ormai entrata nell'uso comune e ufficialmente adottata per designare la disciplina a livello di corsi di laurea universitari (settore scientifico disciplinare M/Ped 02), a seguito del disposto della legge 19 novembre 1990, n. 341, nonché ripetutamente utilizzata quale titolo di specifici saggi da parte degli studiosi del settore, specialmente di appartenenza accademica, non convince pienamente, alla luce della ripartizione cronologica delle età della vita<sup>56</sup>, in quanto l'infanzia abbraccia un segmento dello sviluppo individuale troppo ristretto per pretendere di esaurire tutta la produzione editoriale rivolta al soggetto in formazione e la relativa critica.

Addirittura, come già puntualizzava remotamente Fausto Materno Bongioanni<sup>57</sup> e ribadiscono Luciana Bellatalla e Giovanni Genovesi, totalmente avversi a questa dizione, il termine infanzia coinciderebbe con l'età in cui il bambino non sa ancora parlare «e di conseguenza neppure leggere»<sup>58</sup>.

Si chiede Carlo Nanni:

Dal punto di vista epistemologico (e non solo pedagogico) non si richiederebbe perlomeno una differenziazione per le età della vita [infanzia e adolescenza] che appaiono diverse o per lo meno differenziate non solo cronologicamente, ma mentalmente, emotivamente, operativamente, esistenzialmente?<sup>59</sup>.

Rincalza Daniele Giancane:

non esiste una letteratura per l'infanzia, ma più letterature specifiche delle diverse età: v'è un abisso fra una letteratura che si rivolge ai piccolissimi (da 0 a tre anni) [...] rispetto a quell[a] degli ultimi anni della scuola primaria e dell'inizio della scuola secondaria, in cui il bisogno fondamentale del giovanissimo lettore è quello dell'avventura e del confronto col mondo<sup>60</sup>.

Da parte mia osservavo in un precedente saggio:

la denominazione [letteratura per l'infanzia] appare in tutta la sua incongruenza allorché viene utilizzata per designare l'insegnamento (quando presente) all'interno dei corsi di laurea in Lettere, dove a tutt'oggi si formano molti docenti di scuola secondaria, per i quali parlare di infanzia in riferimento agli allievi con cui dovranno rapportarsi sarebbe estremamente riduttivo. Analoga inadeguatezza [emerge] allorché l'insegnamento è attivato all'interno dei corsi di laurea in Scienze dell'educazione, i cui laureati rivolgono le competenze acquisite nel loro curriculum di studi [non soltanto] a bambini nella primissima infanzia [ma anche] ad adolescenti e ad adulti<sup>61</sup>.

D'altra parte va riconosciuta l'oggettiva difficoltà, nella nostra come in altre lingue, di accompagnare questa particolare letteratura con un sostantivo o un aggettivo che designi contestualmente tutte le età dello sviluppo.

Ulteriori perplessità e riserve investono la congiunzione "per", che sta a indicare una deliberata e sciente intenzionalità comunicativa, da autore a destinatario (o, per mutuare un'espressione di Stefano Calabrese, «un pedagogico complemento di scopo»<sup>62</sup>), con sospetti intenti di conformazione a modelli di desiderabilità sociale, laddove notoriamente molte delle opere letterarie ormai divenute geloso patrimonio dell'umanità fanciulla, dalle fiabe popolari a classici come *Robinson Crusoe* o *I viaggi di Gulliver*, non sono state pensate e scritte espressamente per i bambini, ma sono state fatte proprie nel tempo dai piccoli, nell'esercizio della loro incessante attività selezionatrice<sup>63</sup>.

Sul piano propositivo, una possibile opzione per designare la disciplina, se si prescinde dal non trascurabile problema posto dal limitante "per", sarebbe la denominazione di "Letteratura per l'età evolutiva", se l'espressione non suonasse troppo psicologista. In alternativa, sempre con la riserva imposta dalla medesima congiunzione, potrebbe risultare più consona ad inglobare tutta la produzione letteraria e paraletteraria rivolta all'età evolutiva l'espressione "Letteratura per l'infanzia e l'adolescenza", concettualmente ineccepibile, anche se un po' più laboriosa, già a suo tempo adottata da Aldo Cibaldi quale titolo per il suo omonimo manuale<sup>64</sup>. Del resto, Antonio Faeti conviene che «la dizione: Storia della Letteratura per l'Infanzia [...] completata con l'aggiunta di "e per l'adolescenza" sarebbe più adatta a dar conto di come si è evoluto e potenziato questo spazio editoriale»<sup>65</sup>, con la nascita di molte "collane" di grande interesse letterario e narrativo, largamente implementate dalla traduzione di testi stranieri, specialmente anglosassoni. Non dissimile l'opzione proposta da Jack Zipes, il quale, premesso che «la letteratura per bambini include anche gli adolescenti, che potrebbero sentirsi sminuiti nell'essere chiamati "bambini» [ma l'obiezione vale anche per il già stigmatizzato aggettivo "infantile"], segnala come più congrua la denominazione "letteratura per bambini e giovani adulti", sul modello della corrispondente espressione tedesca "Kinder-und jugendliteratur"<sup>66</sup>. In generale gli studiosi anglosassoni, quando intendono riferirsi anche all'età dell'adolescenza, aggiungono a "Children's literature" il completamento "et young adults". Ad analoga soluzione per sottrarsi all'*impasse* ricorrono quanti nel nostro Paese, anche a livello di critica militante, adottano l'espressione "libri per bambini e ragazzi".

Quale ulteriore soluzione alternativa chi scrive additava sulla scia delle scelte operate dalla maggior parte degli studiosi fondatori della disciplina<sup>67</sup>, la denominazione "letteratura giovanile", fungendo l'aggettivo da sinonimo di "età giovane" (e quindi di età

evolutiva) e stando l'intera dizione a indicare convenzionalmente sia i testi pensati e scritti per il soggetto in formazione, sia quelli da lui scelti e prescelti, ancorché a lui non destinati, sia eventualmente le stesse opere da lui scritte (la cosiddetta letteratura "dell'infanzia"). In ciò confortato da analoghe espressioni utilizzate in altre lingue per designare questo ambito letterario e paraletterario: "Littérature de jeunesse o pour la jeunesse" in lingua francese, "Childrens and Young People's Literature" in inglese, "Kinder-und jugendliteratur" in tedesco, "Literatura infantil y juvenil" in spagnolo, tutte esprimenti la preoccupazione di non escludere dall'ambito di interesse e di intervento critico i materiali di lettura rivolti alla preadolescenza e all'adolescenza<sup>68</sup>. Conferma Marc Soriano: «il termine "de jeunesse" è certamente preferibile, perché è il solo che designa l'insieme delle fasce di età che attraversa un soggetto in formazione»<sup>69</sup>. Argomentazioni a sostegno di questa opzione sono espresse anche da Anna Maria Bernardinis<sup>70</sup>.

Propende per la denominazione anche Renata Lollo - anche se poi nei suoi saggi si adegua alla più diffusa espressione "letteratura per l'infanzia" - con l'argomentazione che: «la dizione di letteratura giovanile include un ulteriore significato, più profondo e trasversale, e cioè quello di letteratura scelta in prima (o ultima) istanza per libera necessità progettuale della persona che attraverso la lettura esprime nel tempo una sua volontà di progettare e interloquire»<sup>71</sup>.

Al fine di evitare ambiguità e confusioni terminologiche che non giovano al fragile equilibrio epistemologico della disciplina, e d'altra parte sussistendo l'esigenza di evitare denominazioni troppo prolisse, proporrei l'adozione dell'onnicomprensivo aggettivo "giovanile", in abbinamento al sostantivo "letteratura", per designare l'insieme dei testi scritti per l'età giovane, dalla primissima età a tutta l'adolescenza, o da questa fatti propri o autonomamente creati, e di riservare la dizione di "letteratura per l'infanzia" ai materiali di "lettura", estensivamente intesi, rivolti al bambino dalla nascita alle soglie della preadolescenza, o comunque oggetto del suo interesse, anche se non espressamente concepiti per lui.

In ogni caso l'individuazione di una espressione univoca e universalmente accettata e condivisa potrà scaturire soltanto da un confronto aperto tra tutti gli studiosi della disciplina<sup>72</sup>.

## **Quale collocazione disciplinare per la letteratura "per l'infanzia"?**

Alla difficoltà della definizione e denominazione della disciplina si accompagna quella del suo problematico inquadramento all'interno delle scienze dell'educazione, umane e sociali, partecipando questa particolare letteratura di molte e non potendo prescindere

dal loro apporto di studio e di ricerca in una dinamica di osmosi e di reciproco arricchimento.

In particolare la letteratura “per l'infanzia”, in quanto disciplina professionalizzante per una pluralità di figure che si rapportano con bambini e ragazzi in una dimensione educativa, rivendica una presenza non marginale – in un rapporto paritario con gli altri insegnamenti di area pedagogica e psicologica, nonché con le scienze umane e sociali – nel curriculum formativo dei futuri docenti di ogni ordine e grado di scuola, degli educatori dell'asilo nido, dei bibliotecari per ragazzi e di tutte le professioni educative extrascolastiche. Al tempo stesso, si impone come guida e orientamento in materia di libri e lettura per i genitori e per altre figure educative non professionali. In quanto tale, non può prescindere dall'apporto della pedagogia, in stretta alleanza con la psicologia e la didattica e col positivo contributo di tutte le altre scienze dell'educazione.

Proprio le sue peculiarità e la compartecipazione a vari saperi non soltanto pedagogici o psicologici, ne giustificherebbero l'appartenenza a più settori disciplinari di area pedagogica, con dialogo aperto verso altre scienze umane contigue, rappresentando al tempo stesso per le stesse un'opportunità e una sfida, come Carlo Nanni intitola provocatoriamente ma anche costruttivamente il suo già citato saggio. .

Tra tutte le possibili opzioni e collocazioni disciplinari, questa particolare letteratura è discutibilmente confluita nel settore scientifico-disciplinare M-Ped/02, riconoscendo ma anche enfatizzando l'oggettiva dimensione storica della disciplina, col rischio di sacrificarne e di lasciarne delusa la vocazione interdisciplinare, in virtù della quale avrebbe dovuto contestualmente partecipare anche dei settori scientifico-disciplinari M-Ped/01, M-Ped/03 e M-Ped/04. La medesima difficoltà di sistemazione di questo insegnamento non soltanto all'interno di una specifica area disciplinare, ma addirittura di differenti Facoltà Universitarie e di Istituti superiori di istruzione, è compartecipata anche da altre realtà nazionali<sup>73</sup>.

Di seguito, alcune brevissime considerazioni che giustificherebbero la “cooptazione” della letteratura “per l'infanzia” da parte dei sopra menzionati settori disciplinari di area pedagogica, senza disconoscere che esistono anche ragioni, peraltro più deboli, per una sua sistemazione all'interno dell'area letteraria.

*M-Ped/01 Pedagogia generale e sociale.* La collocazione all'interno di questo settore scientifico-disciplinare si giustificherebbe per un'infinità di ragioni, che discendono dalla natura stessa della pedagogia generale e sociale, dal suo oggetto di studio e di ricerca e dalle sue finalità.

*M-Ped/03 Didattica e Pedagogia speciale.* È evidente l'importanza della didattica quale scienza dell'educazione calata nella prassi, occorrendo all'educatore, e in primis all'insegnante, la conoscenza delle strategie e delle procedure operative più corrette per

avvicinare i bambini al libro e alla lettura e per il loro proficuo utilizzo. Così come la disciplina non si può disinteressare dei metodi e delle tecniche per il migliore apprendimento strumentale della lettura e della scrittura, che incide fortemente sul futuro status di lettore. Per quanto concerne la pedagogia speciale, mi limito a rilevare, in riferimento alla letteratura di cui ci occupiamo, la necessità dell'attenzione ai soggetti disabili o con bisogni educativi speciali, e ai libri e agli altri prodotti di intrattenimento che rispondono alle loro esigenze. Su un altro versante, è il caso di ricordare che il libro – se può essere fonte di pregiudizi e stereotipi – può configurarsi come preziosa risorsa per il loro superamento<sup>74</sup>.

M-Ped/04 *Pedagogia sperimentale*. La letteratura rivolta all'infanzia e all'adolescenza necessita di rigorose indagini sperimentali, o quanto meno empiriche, volte a scongiurare affermazioni arbitrarie, discorsi aprioristici e indebite generalizzazioni, sia che vertano sui gusti e gli interessi dei lettori o siano attinenti a diffuse ma non verificate convinzioni o luoghi comuni, quali ad es. la ricorrente asserzione che i libri horror esorcizzano automaticamente ansie e paure pregresse, prescindendo dalle differenti sensibilità individuali e dalla imprevedibile ricaduta delle provocazioni emotive, siano esse verbali-alfabetiche o, più frequentemente, figurative, sulla personalità del lettore, specie se nelle prime fasi dell'età evolutiva.

Anche altri settori disciplinari avrebbero titolo per interazioni con la disciplina, ad. es. M-PSI/01 (*Psicologia generale*) e M-PSI/04 (*Psicologia generale dello sviluppo e psicologia dell'educazione*). Anche se non possono aspirare né probabilmente sono interessate ad un inglobamento della letteratura per l'infanzia e l'adolescenza nella loro area, l'imprescindibilità del loro apporto, in stretta alleanza con la pedagogia, appare non disconoscibile, alla luce delle considerazioni via via sviluppate nel corso del presente lavoro.

Oltre alla letteratura, alla pedagogia generale e sociale, alla didattica e alla psicologia altre discipline possono legittimamente rivendicare una loro presenza e un loro ruolo all'interno degli studi e della critica di questa "letteratura", comprensiva dei linguaggi audio-visuali, a cominciare dalla semiologia, in Italia rappresentata principalmente dalle incursioni nel settore di Umberto Eco<sup>75</sup> e dai più recenti contributi saggistici di Stefano Calabrese<sup>76</sup>. E con essa anche altre scienze dell'educazione, come la pedagogia interculturale, la pedagogia dei media, la pedagogia comparata... Persino la filosofia ha degli addentellati col libro per ragazzi: come nota Daniele Giancane, «la più (apparentemente) semplice delle fiabe è un viaggio di formazione attorno ad alcuni temi centrali dell'esistenza umana, come l'apparenza, l'identità, l'amore, il destino, la morte»<sup>77</sup>.

## Conclusione aperta

A fronte delle molte e spesso divergenti posizioni culturali tra quanti a vario titolo si occupano di questa particolare disciplina, prismatica e multiprospettica, nulla vieta che i differenti indirizzi di critica e i molteplici approcci al libro per ragazzi (estetico-letterari, storici, psico-pedagogici e didattici, semiotici...) – tutti preziosi e legittimi – possano coesistere ed arricchirsi vicendevolmente, in un rapporto di dialogo, di interazione e di osmosi, non già di competizione e di mutuo sospetto o peggio di reciproca esclusione, concorrendo alla valorizzazione della “grande esclusa”, al suo affrancamento dalla persistente ipoteca crociana, alla conquista di spazi di attenzione e di considerazione all'interno della scuola e dell'università, nonché della letteratura cosiddetta “maggiore” e dei media, nel condiviso perseguimento della formazione integrale della persona e dell'obiettivo del bene comune. Quanto alle prospettive future, è evidente che gli sviluppi delle tecnologie e la marcata tendenza alla crossmedialità e al *crossover* amplieranno l'ambito di interesse e di competenza (e anche il settore di mercato) della disciplina, mentre il libro si orienterà sempre più sul formato digitale e la letteratura “per l'infanzia” si arricchirà di nuovi linguaggi, contenuti e formati e insieme beneficerà delle nuove acquisizioni della ricerca scientifica, a cominciare dagli apporti delle neuroscienze. Comunque non sembra che questa letteratura possa venire minacciata nella sua esistenza, essendo il bisogno di storie, di evasione dall'orizzonte chiuso della quotidianità, connaturato alla condizione umana in tutte le età della vita. E neppure è presumibile che la galassia di Gutenberg sia soppiantata in un prossimo futuro dagli *e-book*: come già rilevava Fabrizio Ravaglioli, «il piacere sensoriale di toccare la pagina, di piegarla, di annotarla, di aprire e chiudere il libro, prenderlo e riporlo nello scaffale, questo breve piacere non appartiene solo all'umanità. È un'abitudine dell'uomo che ha radici in cinquecento anni di storia»<sup>78</sup>.

ANGELO NOBILE  
*University of Parma*

<sup>1</sup> A.M. Bernardinis, *Pedagogia della letteratura giovanile*, Liviana, Padova 1971, p. XV.

<sup>2</sup> D. Escarpit, *La littérature d'enfance et de jeunesse*, Flammarion, Paris 1981, p. 3.

<sup>3</sup> «Al punto da rendere inutile ogni tentativo di segnare un confine, di marcare una proprietà, di porre insomma dei paletti disciplinari» (P. Boero, *Alla frontiera*, E Elle, Trieste 1997, p. 9).

<sup>4</sup> E. Beseghi, *Confini. La letteratura per l'infanzia e le sue possibili intersezioni*, in A. Ascenzi (ed.), *La letteratura per l'infanzia oggi*, Vita e Pensiero, Milano 2002, pp. 70 e 72.

<sup>5</sup> M. Campagnaro, *Dal silenzio sapiente...*, in Ead (ed.), *Le terre della fantasia*, Donzelli, Roma 2014, p. IX.

<sup>6</sup> Osserva Lorenzo Cantatore: «nonostante tutti i tentativi fatti per definirla classificarla imbrigliarla [la letteratura per l'infanzia] non smette mai di sfuggirci dalle mani» (L. Cantatore, *La letteratura per l'infanzia e le forme della storia*, in Id. et al., *In cerca di guai. Studiare la letteratura per l'infanzia*, Edizioni Junior, Bergamo 2020, p. 13).

<sup>7</sup> N. Prince, *La littérature de jeunesse en question(s)*, Presses universitaires de Rennes, Rennes 2009. La medesima difficoltà di definizione investe anche – a titolo esemplificativo – la cosiddetta DCL, vale a dire la letteratura digitale per ragazzi, per la quale, osserva Dani Kachorsky, «non esiste una definizione o una terminologia certa e condivisa»: difficoltà imputabile almeno in parte, secondo la studiosa, «al fatto che la DCL si presenta con tanti formati diversi: [...] alcuni [dei quali] ricordano da vicino i libri stampati, [mentre] altri sono più vicini a diverse forme di media, come la radio, i film e i giochi» (D. Kachorsky, *Digital Children's Literature: Current Understandings and Future Directions*, in K. Coats, D. Stevenson, V. Yenika-Agbaw (eds.), *A Companion to Children's Literature*, Wiley-Blackwell, Hoboken, New Jersey 2022, p. 258).

<sup>8</sup> In Italia, dopo il recupero culturale di questa specifica letteratura avviato da Antonio Faeti, tra i tentativi di dare una risposta almeno parziale alle tante questioni che affollano l'orizzonte della disciplina e di addivenire ad una sua sistemazione epistemologica, annoveriamo, accanto alle riflessioni sparse dei pionieri della disciplina, da G. Calò a M. Valeri, da L. Volpicelli a E. Petrini, la "teoria della letteratura giovanile" elaborata da T. Bressan in *Non ammazzate Pinocchio*, Guida, Napoli 1979 e in *Sentieri di luce, L'«ora del racconto»*, Trieste 1984; le voci *Letteratura giovanile* curate da A.M. Bernardinis in *Nuovo dizionario di pedagogia*, a cura di G. Flores d'Arcais, Edizioni Paoline, Roma 1982 e in *Enciclopedia pedagogica*, a cura di M. Laeng, vol. IV, La Scuola, Brescia 1990; il dibattito *Per una teoria della letteratura infantile*, ospitato da «Educazione e scuola», 26, 29, 30, 31 (1988/89); i due confronti promossi e coordinati da Alessandro Celidoni su *Come studiare la letteratura infantile* e pubblicati sulla rivista montessoriana «Vita dell'infanzia», 9-10 (1995) e 1, 2, 4, 5, 9 (1996); i saggi dello stesso Celidoni: *Lo studio di Cenerentola. Teoria, storia e critica della letteratura infantile*, Anicia, Roma 1997 e *Lo studio della letteratura infantile. Polemiche e critiche*, Anicia, Roma 2001; i contributi raccolti nel n° monografico di «Studium educationis», 3 (1999); il saggio curato da A. Ascenzi, *La letteratura per l'infanzia oggi*, Vita e Pensiero, Milano 2002; il saggio di S. Blezza, *Letteratura per l'infanzia. ambiti, caratteristiche, tematiche*, Libreria Editrice Universitaria, Verona 2003, cap. I; i contributi specifici di F. Cambi, di L. Bellatalla e G. Genovesi, di C. Marini e di A. Nobile nel volume *La letteratura per l'infanzia oggi*, a cura di D. Lombello Soffiato, Pensa Multimedia, Lecce 2011, che raccoglie gli atti dell'omonimo convegno patavino (Padova, 16 e 17 novembre 2007); il saggio di A. Nobile, *Questioni fondative*, in Id., D. Giancane, C. Marini, *Letteratura per l'infanzia e l'adolescenza. Storia e critica pedagogica*, La Scuola, Brescia 2011, cap. I; l'approfondimento monografico *Letteratura per l'infanzia: complessità, intrecci, interdisciplinarietà, direzioni di ricerca*, a cura di M. Bernardi e E. Beseghi, apparso in «Rivista di storia dell'educazione», II, 2 (2015); il saggio di A. Nobile, *Letteratura giovanile*, La Scuola, Brescia 2015, pp. 63-71; il saggio di M. Campagnaro, *Il cacciatore di pieghe. Figure e tendenze della letteratura per l'infanzia contemporanea*, Pensa Multimedia, Lecce 2017, cap. III; il saggio di A. Nobile, *Le ragioni dell'approccio (psico)-pedagogico*, in Id. (ed.), *Pedagogia della letteratura giovanile*, Morcelliana, Brescia 2017, cap. I; i contributi di C. Nanni e D. Giancane, rispettivamente *La letteratura giovanile, sfida alle scienze dell'educazione e la letteratura per l'infanzia: una disciplina di frontiera*, in A. Nobile (ed.), *Questioni di letteratura giovanile*, Anicia, Roma 2019, pp. 19-38; il saggio di S. Fava (ed.), *La letteratura per l'infanzia a partire dagli studi di Renata Lollo*, Pensa Multimedia, Lecce 2021. Preziosi spunti e notazioni sparse sul tema si ritrovano in A. Faeti, *I diamanti in cantina*, Bompiani, Milano 1995; riferimenti alla problematica in R. Lollo, *Sulla letteratura per l'infanzia*, La Scuola, Brescia 2003.

<sup>9</sup> Non sono mancati negli anni gli studiosi che, dal loro punto di vista disciplinare, non hanno ravvisato la necessità e tanto meno l'urgenza di chiarificazioni epistemologiche sulla disciplina. Pino Boero, riferendosi palesemente alle iniziative in materia di Alessandro Celidoni, peraltro non nominato, e alla sua insistita rivendicazione di un approccio pedagogico al libro per ragazzi, scriveva nel 1996: «oggi sul terreno della critica dedicata alla letteratura per l'infanzia, molti fra gli "addetti ai lavori" sono presi da un sacro furore di "chiarificazione epistemologica"», laddove a suo giudizio «proprio i diversi modi di lettura di questi ultimi anni hanno sottratto il libro per bambini al limbo del moralismo, alla palude del conformismo, all'abisso della dimenticanza» (P. Boero, *Bologna '96. Qualcosa da ricordare*, in «LG Argomenti», 2, 1996, p. 21). Stefano Calabrese nel suo *Letteratura per l'infanzia. Fiaba, romanzo di formazione, crossover*, B. Mondadori, Milano 2013, scrive in apertura di volume che i molti interrogativi sulla definizione della disciplina «hanno complicato la situazione invece di risolverla» (p. 1). A suo giudizio «solo intorno alla fine degli anni settanta del Novecento le cose hanno cominciato ad apparire nei loro nitidi contorni, almeno a partire dal momento in cui si è deciso cosa la letteratura per l'infanzia non dovesse essere» (*ibidem*) (il riferimento sembra essere alla pubblicazione del saggio di A. Faeti, *Letteratura per l'infanzia*, La Nuova Italia, Firenze 1977).

<sup>10</sup> Commenta Marnie Campagnaro, *Dal silenzio sapiente...*, cit., p. X: «le approfondite analisi e i confronti teorici che hanno animato negli anni il dibattito epistemologico italiano sulle necessità di assumere nuove precisazioni terminologiche, per definire e chiarificare contenuti e destinatari di questa disciplina, sembrano non avere completamente e unitariamente risolto l'intricato labirinto».

<sup>11</sup> Anche se non si può propriamente asserire che «il problema, o meglio l'esigenza di una fondazione epistemologica della disciplina, sembra scarsamente affrontato dagli studiosi del settore, anche accademici, di questi ultimi anni» (C. Nanni, *La letteratura giovanile, sfida alle scienze dell'educazione*, in A. Nobile (ed.), *Questioni di letteratura giovanile*, cit., p. 22n.).

<sup>12</sup> Più vivace il dibattito fuori dai confini nazionali. Per una rassegna degli studi internazionali in materia, si veda P. Hunt (ed.), *Theory and Critical approaches*, in Id. (ed.), *International Companion Encyclopedia of Children's Literature*, Routledge, London and New York 1996, riedito nel 2004 in due volumi; R. Rogers e D. Villarreal, *Critical Discourse Studies and the Scholarship of Children's Literature*, in K. Coats, D. Stevenson, V. Yenika-Agbaw (eds), *A Companion to Children's Literature*, Wiley-Blackwell, Hoboken (New Jersey) 2022, pp. 314-329; G. Grilli, "Terra di confine". *Lo studio della letteratura per l'infanzia nel panorama internazionale*, «Rivista di storia dell'educazione», cit., pp. 25-38.

<sup>13</sup> Tra i primi Antonio Faeti con *Guardare Le figure*, Einaudi, Torino 1972.

<sup>14</sup> In Italia il merito dell'estensione di questo territorio al mondo mediatico va in primis a Mario Valeri (*Critica pedagogica dei linguaggi narrativi*, Guanda, Parma 1967) e a Antonio Faeti (*Letteratura per l'infanzia*, cit.). La dilatazione dell'ambito di competenza della disciplina è stato anche prodotto dal fenomeno della crossmedialità, ampiamente indagato da Anna Antoniazzi (A. Antoniazzi, *Contaminazioni*, Apogeo, Milano 2012) e, limitatamente al fiabesco, da C.I. Salviati, *Raccontare destini*, Einaudi Ragazzi, Trieste 2003).

<sup>15</sup> Cfr. A. Nobile, *Paraletteratura per l'infanzia*, in F. Bacchetti, F. Cambi, A. Nobile, F. Trequadrini, *La letteratura per l'infanzia oggi*, Clueb, Bologna 2009, pp. 153-231.

<sup>16</sup> F. Cambi, *Testualità, critica e letteratura di consumo*, in F. Bacchetti, F. Cambi, A. Nobile, F. Trequadrini, *La letteratura per l'infanzia oggi*, cit., p. 26.

<sup>17</sup> Ragione per cui appare degna di attenzione la proposta di Peter Hunt di parlare più propriamente di "testi" per bambini, inglobando nel termine non soltanto i libri, cartacei o digitali, ma anche tutto questo universo comunicativo (cfr. E. Paruolo, *Conversazione con Peter Hunt*, in Ead, ed., *Le letterature per l'infanzia*, Aracne, Roma 2014, p. 58).

<sup>18</sup> S. Calabrese, *Letteratura per l'infanzia. Fiaba, romanzo di formazione, crossover*, cit., p. 22.

<sup>19</sup> D. Kachovsky, *Digital Children's Literature: Current Understandings and Future Directions*, cit., pp. 267 e 265.

<sup>20</sup> *Ibi*, p. 225.

<sup>21</sup> F. Cambi, *Articolazione tipologico-tematica: le nuove frontiere*, in F. Bacchetti, F. Cambi, A. Nobile, F. Trequadrini, *La letteratura per l'infanzia oggi*, cit., p. 36.

<sup>22</sup> *Ibi*, pp. 35-36.

<sup>23</sup> In merito a questo fenomeno e ai fattori e agli eventi che lo hanno propiziato, si veda A. Nobile, *Storia della letteratura giovanile dal 1945 ad oggi*, Scholè, Brescia 2020, p. 127 ss.

<sup>24</sup> Per l'evoluzione di questa specifica letteratura nel periodo considerato, si rimanda a Id., *op. cit.*, pp. 205-284.

<sup>25</sup> Ma non sempre e non in tutte le sue espressioni, a giudizio di chi scrive.

<sup>26</sup> F. Cambi, *Articolazione...*, cit., p. 38.

<sup>27</sup> Tra i primi studiosi a individuare la «letteratura giovanile» come crocevia tra una molteplicità di discipline, va menzionato Tullio Bressan, cui si deve anche una elaborata teoria di questa letteratura (T. Bressan, *Non ammazzate Pinocchio*, cit., e *Sentieri di luce*, cit.).

<sup>28</sup> Cfr. A. Franchini, F. Introna, *Delinquenza minorile*, Cedam, Padova 1971, pp. 231-261.

<sup>29</sup> A. Celidoni, *Lo studio di Cenerentola*, Anicia, Roma 1997, pp. 7, 20, 24, 56.

<sup>30</sup> L. Cantatore et alii, *In cerca di guai. Studiare la letteratura per l'infanzia*, cit.

<sup>31</sup> *Ibi*, p. 9.

<sup>32</sup> *Ibi*, p. 10.

<sup>33</sup> L. Cantatore, *La letteratura per l'infanzia e le forme della storia*, in Id. et al., *In cerca di guai. Studiare la letteratura per l'infanzia*, cit., p. 14. Opposto e critico nei confronti di questa posizione culturale l'avviso di Daniele Giancane: «a me pare che [lo studio della letteratura per l'infanzia] sia sovente eccessivamente risolto da una parte su un versante puramente storico-informativo (ciò che accade o è accaduto), dall'altra su un approccio puramente letterario o con affondi di tipo antropologico o filosofico (all'interno di un discorso di comunicazione) come se stessimo affrontando – attraverso gli Autori – una letteratura tout court, cioè un prodotto della letteratura italiana» (D. Giancane, *La letteratura per l'infanzia: una disciplina di frontiera*, cit., p. 36).

<sup>34</sup> L. Cantatore, *La letteratura per l'infanzia e le forme della storia*, cit., p. 30.

<sup>35</sup> *Ibi*, p. 14.

<sup>36</sup> *Ibi*, p. 15. La necessità di un superamento della frattura, dello iato tra università e scuola militante, tra ricerca pura e applicazione didattica è richiamata anche da chi scrive in *Storia della letteratura giovanile dal 1945 ad oggi*, cit., p. 285, a proposito dell'odierna critica del libro per ragazzi.

<sup>37</sup> *Ibidem*.

<sup>38</sup> *Ibi*, p. 31.

<sup>39</sup> Critica analoga, propria di quasi tutti gli studiosi di formazione italianistica che si rivolgono allo studio di questa disciplina, muoveva Antonino La Placa: «la tutela pedagogica ha fatto da sbarramento all'utilizzazione dei più ricchi e appropriati strumenti interpretativi dei testi, compromettendo la promozione di una pedagogia della forma letteraria con le sue particolari, insostituibili valenze formative». Alla pedagogia tanto cattolica come "progressista", in tacita intesa con la critica letteraria di derivazione crociana, andrebbe ascritta, a giudizio dello studioso, la responsabilità di non avere valorizzato «a pieno la potenzialità letteraria» del libro, «a causa dell'assorbente interesse tematico-contenutistico» (A. La Placa, *Il figlio settimino*, Tracce, Pescara 2001, p. 68).

<sup>40</sup> *Ibi*, p. 30.

- <sup>41</sup> Cfr. R. Denti, *Come far leggere i bambini*, Ed. Riuniti, Roma 1982; Id., *Lasciamoli leggere*, Einaudi, Torino 1999; F. Trequadrini, *Letteratura come rimpianto e desiderio*, Tracce, Pescara 1988; *Il libro e il bambino ribelle*, Tracce, Pescara 1992; P. Boero, *Alla frontiera*, cit.
- <sup>42</sup> Il ruolo e la funzione della pedagogia all'interno della critica del libro per ragazzi sono approfonditi da chi scrive in *Le ragioni dell'approccio (psico) pedagogico*, cit., pp. 9-27.
- <sup>43</sup> M. Soriano, *Guide de littérature pour la jeunesse*, Flammarion, Paris 1975, p. 186.
- <sup>44</sup> C. Nanni, *La letteratura giovanile, sfida alle scienze dell'educazione*, cit., pp. 19 e 27.
- <sup>45</sup> D. Giancane, *La letteratura per l'infanzia: una disciplina di frontiera*, cit., p. 37.
- <sup>46</sup> *Ibi*, p. 38.
- <sup>47</sup> R. Lollo, *Sulla letteratura per l'infanzia*, cit., p. 15.
- <sup>48</sup> E. Beseghi, *Introduzione a Ead (ed.), Infanzia e racconto*, Bononia University Press, Bologna 2003, p. XII.
- <sup>49</sup> G. Corallo, *op. cit.*, p. 33.
- <sup>50</sup> Cfr. T. Bressan, *Non ammazzate Pinocchio*, cit. e *Sentieri di luce*, cit. In merito al profilo e alla posizione critica di questo generoso studioso, si veda P. Boero, *Tullio Bressan. Intelligenza e passione*, in «Pagine giovani», CLXXX, 2 (2022), pp. 58-60.
- <sup>51</sup> R. Lollo, *Sulla letteratura per l'infanzia*, cit., p. 17.
- <sup>52</sup> G. Corallo, *op. cit.*, pp. 30-31. Al rapporto tra letteratura giovanile e psicologia ha dedicato un ampio contributo chi scrive all'interno del dibattito sull'epistemologia della disciplina svoltosi a Padova nel 2007 e i cui atti sono raccolti nel già citato volume a cura di D. Lombello Soffiato (A. Nobile, *Letteratura per l'infanzia e psicologia*, in D. Lombello Soffiato (a cura di), *La letteratura per l'infanzia oggi*, cit., pp. 59-69).
- <sup>53</sup> Cfr. R. Valentino Merletti, L. Paladin, *Libro fammi grande. Leggere nell'infanzia*, Idest, Campi Bisenzio 2016; L. Paladin, *Vivere la lettura. Come legge il cervello del bambino da zero a sei anni*, Idest, Campi Bisenzio 2021; F. Batini, *Leggere ad alta voce*, Giunti Scuola, Firenze 2019; *Lettura ad alta voce*, Carocci, Roma 2022.
- <sup>54</sup> Peraltro il termine "fanciullezza", appropriato per designare l'età della frequenza della scuola primaria, è stato abbandonato negli anni Ottanta del secolo scorso, apparendo a molti obsoleto e anacronistico. È il caso di richiamare le polemiche che hanno accompagnato l'emanazione dei programmi didattici del 1985 per la scuola elementare (i cosiddetti "Programmi Falcucci") proprio a seguito dell'utilizzo nel testo del sostantivo, fortemente voluto dalla ministra.
- <sup>55</sup> Una rassegna critica di queste e di altre denominazioni, con la puntualizzazione per ciascuna delle possibili obiezioni e riserve di ordine pedagogico e psicologico, è condotta da chi scrive in *Questioni fondative*, cit., pp. 12-20.
- <sup>56</sup> Incongruenza richiamata anche dalla Bernardinis (cfr. A.M. Bernardinis, voce *Letteratura giovanile*, in *Nuovo dizionario di pedagogia*, a cura di G. Flores d'Arcais, cit., e, più recentemente, da Elena Paruolo, che peraltro giudica «piuttosto insufficienti e ambigue anche le altre denominazioni in uso» (E. Paruolo, *Conversazione con Peter Hunt*, cit., p. 19).
- <sup>57</sup> Cfr. F.M. Bongioanni, *Novale. Corso di filosofia dell'educazione ad uso degli istituti magistrali*, Eli, Torino s.d., ma collocabile alla fine degli anni Quaranta del secolo scorso, p. 13, che coerentemente preferiva a "per l'infanzia" l'espressione "per i fanciulli", peraltro anch'essa riduttiva. Analoga operazione terminologica operava Mario Valeri, che intitolava *Letteratura per i fanciulli* il manuale scritto in collaborazione con E. Monaci (Malipiero, Bologna 1961).
- <sup>58</sup> L. Bellatalla, G. Genovesi, *La letteratura per l'infanzia: una definizione ambigua ed un rapporto improprio*, cit., p. 40.
- <sup>59</sup> C. Nanni, *La letteratura giovanile, sfida alle scienze dell'educazione*, cit., p. 22.
- <sup>60</sup> D. Giancane, *La letteratura per l'infanzia: una disciplina di frontiera*, cit., p. 32.
- <sup>61</sup> A. Nobile, *Questioni fondative*, cit., p. 13.
- <sup>62</sup> S. Calabrese, *Letteratura per l'infanzia. Fiaba, romanzo di formazione, crossover*, cit., p. 1.
- <sup>63</sup> Nota Marc Soriano, richiamandosi all'espressione francese "Littérature pour la jeunesse": «la formula non è felice: questa etichetta non può che designare una parte di questa letteratura, quella che gli adulti, in modo autoritario e spesso arbitrario, rivolgono intenzionalmente ai bambini. Ma questa esclude la parte più importante del repertorio dell'infanzia, i libri che essi scelgono all'interno della letteratura adulta» (M. Soriano, *Guide de littérature pour la jeunesse*, Flammarion, Paris 1975, Voce *Un problème de terminologie: littérature pour la jeunesse ou littérature de jeunesse?*, p. 15).
- <sup>64</sup> A. Cibaldi, *Letteratura per l'infanzia e l'adolescenza*, La Scuola, Brescia 1969.
- <sup>65</sup> A. Faeti, *I diamanti in cantina. Come leggere la letteratura per ragazzi*, cit., p. XI.
- <sup>66</sup> J. Zipes, *Introduction*, in Id., (ed.), *The Oxford Encyclopedia of Children's Literature*, Oxford University Press, New York 2006, vol. I, p. XXIX.
- <sup>67</sup> Non però Gino Corallo, contrario a questa dizione come a quella di letteratura infantile, con la motivazione che «sembrerebbe che così si indichi la letteratura scritta dai ragazzi, le opere compilate dai fanciulli o dai giovani» (G. Corallo, *op. cit.*, p. 11).
- <sup>68</sup> Cfr. A. Nobile, *Questioni fondative*, cit., p. 17.
- <sup>69</sup> M. Soriano, *Guide de littérature pour la jeunesse*, cit., p. 15.
- <sup>70</sup> Cfr. A.M. Bernardinis, Voce *Letteratura giovanile*, in M. Laeng, *Enciclopedia pedagogica*, cit., pp. 6617-6618.
- <sup>71</sup> R. Lollo, *Sulla letteratura per l'infanzia*, cit., p. 7.
- <sup>72</sup> Cfr. A. Nobile, *Questioni fondative*, cit., p. 18.
- <sup>73</sup> Cfr. R. McGillis, *Looking in the mirror: Pedagogy, theory, and children's literature*, in C. Butler (ed.), *Teaching children's fiction*, Palgrave Macmillan, London 2006, pp. 85-105.
- <sup>74</sup> Si veda in merito A. Nobile, *Il pregiudizio. Natura, fonti e modalità di risoluzione*, La Scuola, Brescia 2014, pp. 109-188.
- <sup>75</sup> Cfr. U. Eco, *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, Bompiani, Milano 1994.
- <sup>76</sup> Tra cui *Letteratura per l'infanzia*, cit., e *Neuronarrazioni* (in coll. con V. Conte), Ed. Bibliografica, Milano 2020.
- <sup>77</sup> D. Giancane, *La letteratura per l'infanzia: una disciplina di frontiera*, cit., cit., p. 33.
- <sup>78</sup> F. Ravaglioli, *Formalismo pedagogico*, Lisciani & Zampetti, Teramo 1973, p. 123.

## La letteratura per l'infanzia come categoria teorica problematica: la prospettiva di Perry Nodelman<sup>1</sup>

### Children's literature as a problematic theoretical category: Perry Nodelman's perspective

MARTINO NEGRI

*What is a children's book? Is it possible to define children's literature as a genre? The article examines these epistemological questions starting from the perspective of the Canadian scholar Perry Nodelman, who addresses the theme in the works *Words about Pictures* (1988), *The Pleasures of Children's Literature* (2002) and *The Hidden Adult* (2008)*

**KEYWORDS:** PERRY NODELMAN, CHILDREN'S LITERATURE, EPISTEMOLOGICAL QUESTIONS

Che cos'è un libro per bambini? È possibile definire la letteratura per l'infanzia in quanto genere?

Sono queste le grandi questioni di ordine epistemologico che Perry Nodelman affronta in *The Hidden Adult* (2008), ultimo tassello – con *Words about Pictures* (1988) e *The Pleasures of Children's Literature* (2002) – di un ideale trittico nel quale prendono forma tre decenni di riflessione sulla letteratura per l'infanzia. *The Hidden Adult*, in particolare, rappresenta un passaggio fondamentale in questo lavoro di riflessione, inteso com'è a un tentativo di chiara definizione della letteratura per l'infanzia in quanto specifica e distinta forma letteraria. La problematicità della letteratura per l'infanzia intesa come categoria teorica è d'altra parte tema ricorrente nell'ambito della critica di matrice anglosassone, soprattutto contemporanea<sup>2</sup>, e trova un punto di riferimento indiscusso proprio in Perry Nodelman, professore *emeritus* all'Università di Winnipeg, in Canada, dove ha insegnato per più di trent'anni.

Il lavoro dello studioso canadese è estremamente interessante anche da un punto di vista metodologico: partendo dalle trame, dai temi e dalle strutture testuali di sei opere letterarie, rivolte a lettori di diversa età nell'arco di due secoli, Nodelman cerca di individuare la presenza di tratti ed elementi comuni, indicatori che consentano al lettore adulto di riconoscere negli oggetti letterari in questione opere appartenenti alla categoria teorica della letteratura per l'infanzia, che proprio in forza di tali elementi, o *markers* come li chiama Nodelman, può essere definita in quanto genere. Mentre la prima parte del volume è incentrata sull'esplorazione di queste opere letterarie in caccia

di tali *markers* e getta luce su una serie di idee sull'infanzia profondamente radicate negli adulti, rivelando le vie attraverso le quali la loro maggiore consapevolezza ed esperienza del mondo si nasconde in testi apparentemente semplici e innocenti, nella parte centrale del lavoro Nodelman evoca, analizza e mette a confronto una vasta serie di prospettive critiche a partire dalle definizioni di autori, critici letterari, teorici della cultura e specialisti in educazione. Attraverso questo dialogo a distanza, Nodelman sviluppa una teoria complessiva della letteratura per l'infanzia, esplorandone gli elementi e i temi comuni e arrivando, nel capitolo conclusivo, all'elaborazione di una propria definizione, che si fonda sul riconoscimento di una sostanziale costanza nelle idee degli adulti sull'infanzia nella tradizione letteraria otto-novecentesca.

### **Premesse genealogiche: Wolfgang Iser e *l'Estetica della Ricezione***

Nodelman muove dalla constatazione di come l'espressione *children's literature* indichi un insieme di oggetti letterari apparentemente definibili in quanto tali più in virtù del destinatario presunto che non delle loro specifiche forme, mutevoli nel tempo ed estremamente varie per temi, caratteristiche testuali, intenzioni autoriali, misura e complessità. La prospettiva di Nodelman risulta dunque e fin da subito «reader-oriented», ovvero «orientata sul lettore», ponendo al centro del discorso la sua figura e il suo ruolo nel processo della comunicazione letteraria<sup>3</sup>: e in effetti fin dalle prime pagine lo studioso canadese evoca la figura di Wolfgang Iser, che era stato tra i fondatori, insieme a Hans Robert Jauss, alla metà degli anni Sessanta, della cosiddetta Scuola di Costanza, centro di elaborazione e propagazione della *Rezeptionsästhetik* o "Estetica della ricezione", approccio critico ermeneutico di orientamento fenomenologico<sup>4</sup> sviluppatosi a partire dagli anni Sessanta, non solo in Germania, in varie declinazioni e con differenti focalizzazioni<sup>5</sup>. A Iser si deve, in particolare, la teorizzazione del «lettore implicito», il lettore «ideale» implicitamente delineato dalle caratteristiche di un testo letterario<sup>6</sup>, che rappresenta non solo un punto di partenza per il lavoro di Nodelman, ma anche l'emblema dell'ineludibile questione epistemologica di fondo intorno alla quale il suo pensiero si sviluppa.

Nodelman, infatti, muove dalla considerazione dell'ambiguità dell'espressione inglese *children's literature*, letteralmente "letteratura dei bambini", dove il genitivo sassone non indica affatto una letteratura prodotta dai bambini, quanto una letteratura prodotta per i bambini (altra categoria non semplice da maneggiare vista la molteplicità di realtà evolutive, sul piano psicologico, cognitivo, emotivo e culturale a cui rimanda)<sup>7</sup>, arrivando a mostrare quanto tale letteratura sia fundamentalmente complessa e affascinante,

nonostante l'apparente semplicità, e al tempo stesso epistemologicamente problematica, fondata com'è sull'ambivalenza del rapporto che lega chi la produce a chi dovrebbe, presumibilmente, consumarla e sulle molteplici e spesso contraddittorie tensioni che attraversano tale rapporto.

### **Il modello dell'indagine: scelta dei testi e individuazione degli indicatori**

Le sei opere scelte da Nodelman per la sua analisi alla ricerca di elementi comuni e ricorrenti rappresentano un insieme di materiali letterari disomogeneo da un punto di vista storico e testuale, contemplando tre romanzi usciti a più di cinquant'anni di distanza l'uno dall'altro – da un classico come *Alice's Adventures in Wonderland* (1865), al *Dr. Dolittle* di Hugh Lofting (1920), fino a *Plain City* di Victoria Hamilton (1993) –, un racconto di inizio Ottocento (*The Purple Jar*, 1801), una raccolta di racconti con il medesimo protagonista uscita negli anni Cinquanta (*Henry Huggins*, 1950) e un albo illustrato dei primi anni Sessanta, *A snowy day* (1962), di Ezra Jack Keats.

L'attenta lettura di queste sei opere, tanto diverse tra loro per contesto culturale di appartenenza, motivi narrativi e forme testuali assunte ha consentito a Nodelman di individuare alcuni indicatori – *markers* – che, prescindendo dalle diverse forme assunte nel tempo, risultano ricorrenti, rappresentando ai suoi occhi dei veri e propri punti fermi di natura polare: coppie di elementi dalla cui opposta tensione nasce la possibilità stessa del racconto e la sua ineludibile ambivalenza. Se il tratto più evidente che accomuna queste narrazioni è il fatto che siano giocate prevalentemente sulla rappresentazione di azioni e sulla presenza massiccia di dialoghi, i principali indicatori messi a fuoco da Nodelman sono tre: la costitutiva doppia focalizzazione del racconto, il rapporto tra desiderio e conoscenza e quello tra il protetto e accogliente universo domestico e il pericoloso e seducente mondo esterno.

La doppia focalizzazione del racconto – esplicita nei dialoghi, dove la prospettiva adulta e quella infantile trovano un'occasione di confronto, spesso di scontro, nel segno della differenza e dell'incomprensione – rappresenta per Nodelman un tratto costitutivo delle narrazioni appartenenti all'alveo della *children's literature* che per lo più, sebbene non sempre e non necessariamente, hanno per protagonisti dei personaggi in età evolutiva, concepiti espressamente per favorire l'insorgere di processi di immedesimazione nei lettori, e può essere veicolata attraverso un multiforme spettro di strategie retoriche e testuali: nel caso dell'albo illustrato preso in esame, ad esempio, le due prospettive sarebbero veicolate rispettivamente dal codice verbale, per quanto riguarda quella, limitata, del protagonista (nel quale si suppone che il bambino lettore dovrebbe

agevolmente immedesimarsi), e dal codice iconico, portatore invece di informazioni ed elementi riconducibili alla più ampia e consapevole prospettiva adulta, ancora parzialmente enigmatica per i lettori più giovani e meno esperti del mondo.

Sul piano del contenuto, tale doppia focalizzazione rimanda alla diversa condizione di bambini e adulti, non solo rispetto al differente grado di esperienza del mondo, ma anche e soprattutto rispetto alla propria personale consapevolezza in merito e conduce al secondo indicatore individuato da Nodelman nella relazione tra desiderio e conoscenza: e più precisamente tra il desiderio di oggetti, esperienze e condizioni e la parziale o piena inconsapevolezza rispetto al loro reale significato o alle conseguenze che deriverebbero da tale "conquista". Nella tensione tra desiderio e conoscenza – ovvero tra la dimensione dell'impulso ingenuo e irrazionale, caratterizzata da un'intensità che è smodata in quanto priva di una misura, e quella di una coscienza matura e razionale, fondata sulla consapevolezza delle relazioni causali tra cose ed eventi, e dunque sul principio di realtà (e, implicitamente, anche, su quello di «limite») – prenderebbe dunque forma per Nodelman quello scarto tra coscienza adulta e coscienza infantile del mondo che è uno dei tratti ineludibili delle opere riconducibili all'alveo della *children's literature* – a prescindere dall'epoca storica, dai contenuti narrativi e dalle forme testuali assunte – e che implica, tra le altre cose, anche il tema della mitizzazione dell'età infantile da parte degli adulti, presente in maniera più o meno esplicita e con differenti sfumature e significati in tutte le opere appartenenti alla *children's literature*.

Il terzo *marker* individuato da Nodelman è sintetizzato dall'espressione *Home and Away*, «a casa e via», e riguarda la tensione al movimento e al cambiamento, anche nel senso della crescita e della conquista di un'identità, incarnata dal protagonista della maggior parte delle storie; tensione nella quale è possibile riconoscere una specifica declinazione del rapporto tra desiderio (acceso dalla curiosità o derivante dal senso di una mancanza) e conoscenza (da intendersi come conquista di un equilibrio), giocata tra due distinti poli simbolici: l'universo domestico (*Home*), protetto e accogliente punto di partenza, e il mondo esterno (*Away*), al tempo stesso seducente e pericoloso. D'altra parte, come insegna la fiaba – intesa come archetipo primordiale del racconto di formazione – non è possibile trovare un equilibrio a casa, né dentro di sé, se non si compie prima un percorso iniziatico che porti fuori e lontano<sup>8</sup>: attraverso l'oscurità di un bosco o nel freddo delle profondità marine, a dare prova di sé – lontano dal calore di casa e dalle confortevoli certezze di cui è dispensatrice<sup>9</sup> – contando sulle proprie forze soltanto o sul soccorso magico che si sarà stati capaci di meritare per gentilezza d'animo ed etica condotta o per semplice e gratuita buona sorte<sup>10</sup>.

## La costitutiva ambivalenza della letteratura per l'infanzia

Ciò che Nodelman arriva a individuare come tratto connotante della letteratura per l'infanzia in quanto genere, con sue proprie caratteristiche, è dunque una costitutiva ambivalenza legata alle diverse polarità che ne alimentano le tensioni interne – di ordine narrativo, estetico e più ampiamente testuale, ma anche cognitivo e morale – che fanno capo a una polarità primaria, insita nella distanza e nella differenza tra universo cognitivo, emotivo ed esperienziale di adulti e bambini, dalla quale derivano tutte le altre:

La letteratura per l'infanzia – una letteratura prodotta specificamente in vista di un pubblico infantile e pertanto fondata sull'idea che gli adulti stessi hanno dell'infanzia stessa – è un genere letterario ben definito, le cui caratteristiche consolidano l'idea di infanzia che gli adulti hanno, al punto da rimanere tendenzialmente costanti nell'intera tradizione otto-novecentesca. Tali caratteristiche si presentano ambivalenti, e anzi l'intero genere letterario ha sembianze ambivalenti: esso offre sia l'idea che gli adulti si sono fatti dell'infanzia, sia ciò che gli adulti desiderano che i bambini diventino da adulti, e così facendo la letteratura per l'infanzia diventa una grande macchina previsionale che si occupa di modificare, organizzare, pianificare il futuro di bambini e adolescenti. Certo, questo non accadrebbe se i testi per l'infanzia non descrivessero personaggi e ambienti secondo modalità che si ritiene soddisfino i bisogni più reconditi di potere e indipendenza nutriti dai bambini stessi; parimenti è necessario che i testi soddisfino i bisogni degli adulti e insieme i supposti desideri dei bambini per procedere a una vera e propria colonizzazione dell'infanzia, immaginando sul piano della finzione testuale un narratario che abbia le fattezze di un bambino, affinché sul piano della realtà divenga il modello del lettore implicito<sup>11</sup>.

Da questa prospettiva, la letteratura per l'infanzia risulta essere un luogo dove si manifestano e prendono forma le rappresentazioni degli adulti su ciò che l'infanzia dovrebbe o potrebbe essere, ma anche su come è stata effettivamente o su come è ricordata (o sognata) da chi la narra. Non dimentichiamo che a raccontare sono sempre gli adulti: adulti che hanno attraversato l'infanzia e se la sono, almeno parzialmente, almeno apparentemente, lasciata alle spalle<sup>12</sup>; adulti che, nel momento in cui si accingono a raccontare, sono sempre chiamati a rispondere ad alcune fondamentali questioni poste dal o dai destinatari delle loro storie (domande di cruciale importanza anche in un'ottica di tipo schiettamente commerciale visto che la letteratura per l'infanzia rappresenta uno dei rami più sani e rigogliosi del mercato editoriale contemporaneo): quali sono i libri che i bambini dovrebbero leggere, quali quelli che sono in grado di leggere e quali quelli che desidererebbero leggere. Domande delle quali

è difficile sottovalutare la rilevanza e che mostrano la discrepanza tra prospettive – adulta e infantile – in cui risiede tutta l’ambiguità di questa letteratura e la seduzione che esercita sui suoi lettori, anche adulti, riuscendo a far emergere la posizione fondamentale ambivalente degli adulti stessi rispetto all’infanzia, ricordata o immaginata che sia, comunque ricreata in maniera più o meno consapevole a seconda dei casi nella dimensione della finzione.

Forse il fascino di questa letteratura – nelle forme molteplici che può assumere – nasce proprio dall’ambivalenza di fondo attraverso la quale gli adulti guardano all’infanzia, spinti per un verso da una tensione educativo-didattica, dall’altro da una tensione nostalgico-mitizzante: farli crescere e diventare consapevoli o mantenerli in una condizione di beata inconsapevolezza e dipendenza? L’infanzia diventa in questo senso uno spazio-tempo altamente simbolico e ambivalente: un tempo dominato da desideri irragionevoli e ignoranza rispetto a come funzioni ‘davvero’ la realtà e dunque dalla quale uscire il prima possibile, anche grazie alle storie raccontate dagli adulti, oppure una condizione mitica, un tempo dell’incanto nel quale è impossibile sostare – ed è dunque perduto, sempre, inevitabilmente – e che va così preservato e celebrato almeno nell’ambito della finzione narrativa, aprendo le porte alla dimensione della nostalgia tipico di molti grandi classici?<sup>13</sup>

Ma se l’infanzia rappresentata rischia di diventare una sorta di metafora ontogenetica dell’età dell’oro di ciascuno, consolando gli adulti nel segno del ricordo – per quanto menzognero – e consentendo ai bambini di indugiare lontano dai pericoli e dalle complessità del presente, essa è nondimeno e sempre un luogo dove i grandi esercitano il loro potere sull’infanzia, suggerendo valori e modelli di comportamento, incidendo inevitabilmente sulla formazione dell’immaginario, ora tentando esplicitamente di plasmarlo, ora facendolo in modo più sottile e subdolo, addirittura inconsapevole a volte, ma non per questo in misura meno significativa<sup>14</sup>. Non è un caso, sottolinea Nodelman, se la nascita della letteratura per l’infanzia coincide con l’epoca del colonialismo, del quale condividerebbe l’ideologia di fondo, trattando i bambini come i popoli indigeni trovati sulla propria strada nella sfrenata espansione imperialistica dei secoli XVIII e XIX: ‘selvaggi’ da ricondurre entro i recinti della cultura, nelle forme che questa aveva assunto nel limitato mondo occidentale, e intesa non in quanto prodotto storico ma come idea ed espressione di una superiore razionalità e civiltà<sup>15</sup>.

Se si può concordare con Ilaria Filograsso, che evidenzia i limiti della visione teorica di Nodelman, ritenuta sostanzialmente statica, apparentemente impermeabile ai mutamenti storici e culturali, nonché disattenta alle trasformazioni che hanno caratterizzato l’evoluzione della letteratura per l’infanzia nella seconda metà del Novecento, trasformandone gli oggetti in maniera significativa<sup>16</sup>, va riconosciuto al

critico canadese il fatto di avere messo a fuoco una questione teorica di rilevanza epistemologica ineludibile e al tempo stesso oggettivamente problematica, la natura ambivalente di quello che egli ritiene di poter definire in quanto vero e proprio genere letterario. È Giorgia Grilli, che con Filograsso e Calabrese è la studiosa ad aver guardato con maggiore attenzione alla critica di matrice anglosassone come a un imprescindibile punto di riferimento teorico, a sintetizzare efficacemente il cuore della questione laddove scrive che la letteratura per l'infanzia è dicotomica e con una natura ambivalente:

sospesa come si trova, a molti livelli, tra l'adulto (che la scrive, la pubblica, la acquista, proietta le proprie idee o i propri desideri su di essa) e il bambino (che è il destinatario presunto, il protagonista finzionale di molte delle storie, la figura reale o ideale dietro e dentro questi libri, la dimensione esistenziale che gli adulti hanno in mente, quando scrivono 'per l'infanzia')<sup>17</sup>.

Grilli osserva inoltre che se dalla letteratura è possibile trarre una qualche forma di verità circa la natura umana<sup>18</sup>, nel caso della letteratura per l'infanzia questa non può che «avere a che fare con l'infanzia»:

O meglio, e più nello specifico, con l'infanzia messa a confronto con l'età adulta. La letteratura per l'infanzia è ricca in rappresentazioni simboliche della relazione adulto-bambino, contiene più di qualunque altro discorso mai messo a punto elementi specifici e definitivi di questa relazione e ci narra dell'esperienza umana – diversa – che le due età rappresentano e incarnano<sup>19</sup>.

Una relazione senza dubbio asimmetrica, nella quale sono gli adulti – i produttori di storie – a detenere il potere. Se va infatti riconosciuta la forza «pervasiva e potenzialmente coercitiva dell'influenza adulta», rileva ancora Grilli, non bisogna tuttavia sottovalutare la capacità dei bambini di «resistere a ciò che gli adulti vorrebbero trasmettere o imporre loro»<sup>20</sup>. L'incontro tra un lettore e una storia, infatti, ha esiti sempre imprevedibili, tante sono le variabili implicate nella relazione, e questo è a maggior ragione vero quando si prendono in considerazione i bambini, «creature singolari e incommensurabili»<sup>21</sup>, lettori imprevedibili nonostante i tentativi della società e del mercato editoriale di controllarne e omogeneizzarne i gusti, ai fini di trarne i maggiori profitti, normalizzandone le pratiche di lettura: i bambini, infatti, sono difficilmente addomesticabili e hanno una naturale tendenza a porre i vari materiali, anche narrativi, coi quali entrano in contatto o che vengono offerti loro «in un rapporto reciproco nuovo e discontinuo, che viene loro giocando»<sup>22</sup>. Che vien loro leggendo, potremmo spingerci a dire.

## Concludendo con un esempio

Nessun modello critico-interpretativo è perfetto o capace di esaurire il significato che un'opera letteraria può assumere nel corso del tempo e per i diversi lettori che, leggendola, la fanno nascere nuovamente – ogni volta per la prima volta<sup>23</sup> – consentendole di venire al mondo ed esistere, anche solo per la durata del tempo della lettura<sup>24</sup>. Un modello critico-interpretativo è però convincente se può essere applicato con profitto a oggetti letterari diversi da quelli che lo hanno ispirato, anche – eventualmente – con gli adattamenti richiesti di singoli casi. Quello dello *Struwwelpeter* (1845), classico tedesco di epoca *biedermeier* noto in Italia col nome di *Pierino Porcospino*, è in questo senso un caso emblematico, dimostrando quanto il modello proposto da Nodelman metta a nudo una questione centrale della letteratura per l'infanzia, almeno per quanto riguarda il XIX secolo.

Il volume, scritto dallo psichiatra francofortese Heinrich Hoffmann, si compone di dieci brevi racconti verbo-visuali collocabili nella tradizione letteraria delle «storie di disgrazie infantili»<sup>25</sup>, aprendosi con la storia fulminea di Pierino la cui struttura elementare – una figura accompagnata da otto versi – esemplifica la doppia focalizzazione che secondo Nodelman è tipica di ogni opera appartenente all'universo della letteratura per l'infanzia e che nella forma narrativa dell'albo illustrato orienta il discorso e le informazioni veicolate attraverso i due codici – verbale e iconico – riferibili, rispettivamente, alle diverse prospettive dell'adulto narratore e del bambino lettore: mentre il testo ammonisce il lettore bambino invitandolo a guardare con riprovazione la figura di Pierino, additato nell'ultimo verso come un sudicione, l'immagine mostra un bimbo dalle unghie inverosimilmente lunghe ma nient'affatto sporco, e la sua chioma più che arruffata pare ergersi radiosa sopra il suo capo. A differenza di quanto avviene nell'albo analizzato da Nodelman, tuttavia, il discorso visivo non pare farsi portatore di una prospettiva adulta di cui sarebbero indizio segni visivi indecifrabili per i bambini come la macchia scura della neve che si è sciolta nella tasca del protagonista: qui anzi la figura di Pierino pare istituire un canale privilegiato di comunicazione col lettore bambino che ascolta le parole lette dall'adulto ma si trova a guardare una figura che gli dice ben altro rispetto a quanto indichino le parole.

Pierino è da intendersi come un modello da non seguire o come una figura che racconta il 'martirio' dell'infanzia a opera degli adulti? O ancora come un 'idolo' dell'infanzia, un 'eroe' che non si è piegato alle imposizioni degli adulti? Consapevole del potere che le immagini hanno nell'imprimersi nell'immaginazione e nella memoria infantili, Hoffmann dichiara un'intenzione educativa per la sua opera, ma la storia della sua ricezione – e

non solo da parte dei bambini – sembrerebbe indicare altro, mettendo a nudo la discrepanza tra intenzioni autoriali, possibilità interpretative e reali effetti sul lettore: ed è una discrepanza che nasce dalla fondamentale ambivalenza del testo stesso.

È la forma che Hoffmann dà alle sue storie a renderle iperboliche parodie dei racconti educativi del tempo facendo assumere al suo lavoro – come notano Stocchi<sup>26</sup> e Zipes<sup>27</sup> – l'aspetto di una critica alla società nella quale l'autore stesso si era formato, incentrata su un perbenismo di facciata e sulla rinuncia alla dimensione del desiderio e dell'incanto infantili da sacrificare sull'altare dell'utile e del bene sociale. Per questa ragione l'immagine di infanzia che ne esce è ambivalente.

L'obiettivo di Hoffmann era davvero quello di educare i giovanissimi lettori – bambini dai 3 ai 6 anni, come si legge nel sottotitolo del volume – al 'buonsenso', come ritengono molti critici tra i quali Jack Zipes?<sup>28</sup> Sebbene il sottotitolo dell'opera alluda a «storielle allegre e disegni buffi», diversi personaggi muoiono, altri scompaiono o vengono mutilati: si suppone dunque che il lettore reale, pur bambino, sappia assumere una prospettiva da adulto per potersi godere gli orrori nella consapevolezza della deformazione iperbolica e a tratti decisamente irrazionale che li connota? O il titolo si rivolge all'acquirente del volume, un adulto consapevole rispetto a tale iperbolica ironia? Eppure la memoria della paura evocata dalla figura del sartore è viva nella memoria di tanti scrittori – Peter Weiss in Germania, Michele Mari in Italia, ad esempio – che lo incontrarono sulla propria strada di bambini lettori. Ma altrettanto spesso, alla paura è associato il divertimento, come ricorda Clara Clemens rievocando le memorabili letture effettuate *by heart* dal padre – Mark Twain – che amava le storielle di Hoffmann di cui fece una traduzione storica ancora oggi in circolazione<sup>29</sup>.

Si potrebbe anche notare come il tema centrale di tutte e dieci le storie – con l'eccezione di quella del fiero cacciatore (che ha a che fare con un rovesciamento di tipo carnevalesco) – riguardi il rapporto tra desiderio/ignoranza e le conseguenze più o meno 'naturali' del soddisfacimento di tale desiderio<sup>30</sup>, ma ci limiteremo qui a evidenziare come Pierino, apparentemente messo alla berlina dall'autore, sia invece diventato l'idolo dei bambini:

Pierino viene semplicemente mostrato alla folla e additato al pubblico ludibrio: «ECCE PUER!». Ma la folla lo applaude e lo porta in trionfo<sup>31</sup>.

Le storie verbo-visuali di Hoffmann, fondate sulla messa in scena del desiderio e di ciò che è proibito con il conseguente castigo, si configurano in questo senso come un luogo di rappresentazione simbolica della tensione tra la conoscenza superiore degli adulti (e il potere che ne deriva) e il desiderio 'irragionevole' dei bambini: ma la forma che il

racconto assume mina alle basi la sua credibilità trasformandolo in qualcosa di inedito, qualcosa che in effetti aprirà la strada a nuove forme di rappresentazione delle figure di bambini disubbidienti, non più oggetto di biasimo, ma di partecipata simpatia – si pensi ai poco più tardi Max e Moritz di Wilhelm Busch oppure, qualche decennio più tardi al Gian Burrasca di Vamba o alla Pippi Calzelunghe della Lindgren – offrendo una chiara testimonianza rispetto a un mutamento storico nell’atteggiamento degli adulti nei confronti dell’infanzia.

D’altra parte, come abbiamo già evidenziato, Nodelman muove proprio dall’ambiguità costitutiva della posizione dell’adulto autore: «è difficile distinguere l’adulto che desidera uno sviluppo equo e sostenibile del bambino verso la maturità dall’adulto desideroso di tuffarsi regressivamente in un mondo ormai perduto e di cui prova nostalgia»<sup>32</sup>. Nella sua prospettiva i lettori seguono sempre le vicende da un doppio punto di vista, identificandosi ora nello sguardo del protagonista, ora in quello del narratore (che spesso descrive la scena dall’esterno, offrendo una prospettiva adulta): un doppio punto di vista che rimanda per un verso alla ribellione contro la necessità di diventare adulti e per l’altro alla sua inevitabilità.

La letteratura per l’infanzia, sospesa così tra mondo degli adulti e mondo dei bambini, è pertanto, inevitabilmente, una letteratura problematica, complessa – anche quando appare semplice nelle forme e nei temi – e ambivalente, attraversata da intime contraddizioni: contraddizioni che mettono a nudo la profonda ambivalenza che spesso contraddistingue l’atteggiamento degli adulti nei confronti dei bambini stessi.

MARTINO NEGRI

*University of Milano Bicocca*

<sup>1</sup> Il presente saggio nasce come rielaborazione e sviluppo della relazione da me tenuta nel contesto del Convegno Internazionale “Attraversare modelli critici. La letteratura infantile interpretata”, ideato dalla prof.ssa Flavia Bacchetti e organizzato dal Dipartimento di Scienze della formazione e Psicologia, Università degli studi di Firenze nel novembre del 2017.

<sup>2</sup> Cfr. P. Hunt, *Understanding Children’s Literature* [1999], Routledge, London & New York 2005; P. Hunt, *Perché studiare la letteratura per l’infanzia?*, in L. Tosi e A. Petrina (a cura di), *Dall’ABC a Harry Potter. Storia della letteratura inglese per l’infanzia e la gioventù*, Bononia University Press Bologna 2011, pp. 13-30; J. Zipes, *Struwwelpeter and the Comical Crucifixion of the Child*, H. Hoffmann, *Struwwelpeter. Fearful Stories & Vile Pictures to Instruct Good Little Folks*, Feral House, Los Angeles 1999, pp. 1-21; J. Zipes, *Oltre il giardino. L’inquietante successo della letteratura per l’infanzia da Pinocchio a Harry Potter*, tr. it. di G. Grilli, Mondadori, Milano 2002.

<sup>3</sup> Cfr. S. Calabrese, *La letteratura per l’infanzia. Fiaba, romanzo di formazione, crossover*, Bruno Mondadori, Milano 2013.

<sup>4</sup> Cfr. H.R. Jauss, *Esperienza estetica ed ermeneutica letteraria (I). Teoria e storia dell’esperienza estetica* [1982], il Mulino, Bologna 1989; R.C. Holub, *Teoria della ricezione*, Einaudi, Torino 1989.

<sup>5</sup> Cfr. U. Eco, *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Bompiani, Milano 1979; Id., *I limiti dell’interpretazione*, Bompiani, Milano 1991; S. Fish, *C’è un testo in questa classe? L’interpretazione nella critica letteraria e nell’insegnamento* [1980], Einaudi, Torino 1987.

<sup>6</sup> Cfr. W. Iser, *Der implizite Leser. Kommunikationsformen des Romans von Bunyan bis Beckett*, Wilhelm Fink, München 1972.

<sup>7</sup> La problematicità di tale espressione in Italia è senza dubbio meno avvertita visto che l’espressione usata per indicare tale multiforme ed eterogeneo insieme di oggetti letterari è «letteratura per l’infanzia» o, quando si pensa a un pubblico preadolescente o adolescente, «letteratura per ragazzi», dove il «per», che può essere inteso sia come dativo, sia in qualità di

complemento di scopo (cfr. S. Calabrese, *La letteratura per l'infanzia*, cit., pp. 1-2), indica chiaramente l'esistenza di un destinatario con precise caratteristiche.

<sup>8</sup> Cfr. N. Galli Laforest, *Sulla fine dell'infanzia*, in L. Cantatore, N. Galli Laforest, G. Grilli, M. Negri, G. Piccinini, I. Tontardini, E. Varrà, *In cerca di guai. Studiare la letteratura per l'infanzia*, Junior-Spaggiari, Parma 2020, pp. 69-102.

<sup>9</sup> Cfr. J. Hillman, *Il tradimento*, in Id., *Puer aeternus* [1964], tr. it. di A. Bottini, Adelphi, Milano 1994, pp. 11-49.

<sup>10</sup> Il riferimento critico primario sul rapporto tra fiaba e riti di iniziazione è naturalmente il lavoro pionieristico di Vladimir Propp, *Le radici storiche dei racconti di fate* [1945], Bollati Boringhieri, Torino 1989; nel contesto italiano, oltre ai testi classici di Italo Calvino, scritti a partire dagli anni Cinquanta e raccolti da Mario Lavagetto nel volume *Sulla fiaba* (Einaudi, Torino 1988), vanno menzionati almeno i lavori di Milena Bernardi, in particolare *Infanzia e fiaba* (Bononia University Press, Bologna 2005), e quelli di Susanna Barsotti, *E cammina, cammina, cammina... Fiaba, viaggio e metafora formativa* (ETS, Pisa 2004) e *Bambine nel bosco. Cappuccetto Rosso e il lupo fra passato e presente* (ETS, Pisa 2016).

<sup>11</sup> P. Nodelman, *The Hidden Adult. Defining Children's Literature*, The Johns Hopkins University Press, Baltimore 2008, pp. 242-243.

<sup>12</sup> Non si può d'altra parte mancare di notare come molti dei testi che si sarebbero universalmente affermati come grandi classici della letteratura per l'infanzia siano stati scritti da autori che non solo erano *outsider* rispetto al discorso pedagogico della propria epoca, ma che avevamo soprattutto mantenuto – bene o male che fosse – un rapporto di privilegiata intimità e intensità con l'infanzia stessa: intesa sia come visione del mondo, capacità di collocarsi rispetto al mondo e alla società, sia come rapporto vero e proprio con l'infanzia reale, di alcuni bambini e bambine per lo meno (ai nomi scontati di Lewis Carroll e James M. Barrie se ne possono infatti aggiungere molti altri, da Antonio Rubino a Roald Dahl, passando per Astrid Lindgren e Bianca Pitzorno).

<sup>13</sup> Cfr. P. Nodelman, *The Hidden Adult*, cit., pp. 46-48.

<sup>14</sup> Cfr. M. Bernardi, *Letteratura per l'infanzia e alterità. Incanti, disincanti, ambiguità, tracce*, FrancoAngeli Milano 2016.

<sup>15</sup> Risulta esemplare, in questo senso, il testo della dedica al conte Carlo Bettoni che apre le *Novelle morali ad uso dei fanciulli* di Francesco Soave, originariamente pubblicate nel 1782, dove si legge: «Chiunque si faccia ad esaminare ciò che de' Popoli barbari, e selvaggi ci narran gli Storici, e i Viaggiatori, e ciò che l'esperienza ci mostra tuttodi ne' Fanciulli, non può a meno certamente di non iscorgere tra l'infanzia, dirò così, delle Nazioni, e l'infanzia comune di ciascun Uomo grandissima somiglianza. [...] i Popoli selvaggi in tanto rassembrano a' Fanciulli, in quanto troppo lentamente, e troppo poco in loro sviluppandosi la ragione, rimangon sempre Fanciulli, che fino a tanto la ragione non abbia preso sul cuor dell'Uomo l'impero, le passioni vi dominan ciecamente e sfrenatamente» (F. Soave, *Novelle morali*, Stamperia Graziosi a S. Apollinare, Venezia 1787, pp. XII-XIII).

<sup>16</sup> Filograsso rileva ad esempio, dopo il 1945, un «ampliamento tematico, scelte stilistiche più attente e accurate, pluralismo valoriale e considerazione delle specifiche modalità di ricezione dei testi» (I. Filograsso, *Bambini in trappola. Pedagogia nera e letteratura per l'infanzia*, FrancoAngeli, Milano 2012, p. 178), collegando tali fenomeni a un nuovo modo di pensare i libri per bambini, «palesamente contrario alla retorica del libro istruttivo educativo, all'intento prevaricante di tipo didascalico-moralistico che animava in precedenza ogni discorso sulla letteratura giovanile» (*ibidem*).

<sup>17</sup> G. Grilli, *Terra di confine. Lo studio della letteratura per l'infanzia nel panorama internazionale*, «RSE. Rivista di Storia dell'Educazione», II, 2 (2015), p. 26.

<sup>18</sup> Questo è anche il tema cruciale del suo *Di cosa parlano i libri per bambini. La letteratura per l'infanzia come critica radicale*, uscito per Donzelli nel 2021, che nasce da decenni di letture e studi e mostra quanto l'infanzia nell'autentica 'letteratura per l'infanzia' rappresenti «un'occasione filosofica», anche per i lettori adulti.

<sup>19</sup> *Ibi*, p. 29.

<sup>20</sup> *Ibi*, pp. 30-31.

<sup>21</sup> W. Benjamin, *Libri per l'infanzia vecchi e dimenticati* [1924], in Id., *Figure dell'infanzia. Educazione, letteratura, immaginario*, a cura di F. Cappa e M. Negri, tr. it. di I. Amaduzzi, Raffaello Cortina Editore Milano 2012, p. 89.

<sup>22</sup> W. Benjamin, *Cantiere* [1928], Id., *Figure dell'infanzia*, cit., p. 60.

<sup>23</sup> M. Blanchot, *Lo spazio letterario* [1955], Einaudi, Torino 1967.

<sup>24</sup> J.-P. Sartre, *Che cos'è la letteratura?* [1947], tr. it. di L. Arano-Cogliati [et al.], Il Saggiatore, Milano 2004.

<sup>25</sup> Cfr. D. Richter, *Il bambino estraneo. La nascita dell'immagine dell'infanzia nel mondo borghese* [1987], tr. it. di P. Viti, La Nuova Italia, Firenze 1992.

<sup>26</sup> Cfr. S. Stocchi, *Vita, morte e resurrezione di Pierino Porcospino*, in H. Hoffmann, *Il porcospino ragionato*, a cura di S. Stocchi, Longanesi, Milano 1986.

<sup>27</sup> Cfr. *Struwwelpeter and the Comical Crucifixion of the Child*, in H. Hoffmann, *Struwwelpeter. Fearful Stories & Vile Pictures to Instruct Good Little Folks*, Feral House, Los Angeles 1999, pp. 1-21.

<sup>28</sup> Cfr. J. Zipes, *Oltre il giardino. L'inquietante successo della letteratura per l'infanzia da Pinocchio a Harry Potter*, tr. it. di G. Grilli, Mondadori, Milano 2002.

<sup>29</sup> Cfr. *Foreword*, in H. Hoffmann, *Slovenly Peter*, tr. ing. di Mark Twain, Dover Publications Inc, New York 2013, pp. 1-2.

<sup>30</sup> Per almeno due delle storie di Hoffmann – quella di Corrado che si succhia i pollici e quella del «moretto» – non si può infatti parlare delle conseguenze «naturali» care alla prospettiva pedagogica illuminista, che l'autore pare in larga misura accogliere visto che l'autore evoca due autentici spauracchi di matrice pre-illuminista: il sartore e il maestro Nicolò (cfr. M. Negri, *Pierino porcospino. Prima icona della letteratura per l'infanzia*, Franco Angeli, Milano 2018, pp. 45-51).

<sup>31</sup> S. Stocchi, *Vita, morte e resurrezione di Pierino Porcospino*, cit., p. 18.

<sup>32</sup> P. Nodelman, *The Hidden Adult*, cit. p. 4.

## L'epistemologia della letteratura per l'infanzia nell'orizzonte dell'attesa e nella narratività genitoriale

### The epistemology of the literature for children in the horizon of waiting and in parental narrativity

ANGELA ARSENA

*The article aims at discussing the relational space between author and reader in the experiential gesture of reading, and the conditions in which such gesture provides for the active participation of the reader so that he collaborates in the realization of the meaning of the text. This dynamics is found in the parenting moments that offer the reading of the fairy tale plot in early childhood. The same dynamics appears to be found in the epistemic conditions of literature, generating the subsequent pleasure it arouses in life.*

**KEYWORDS:** REALITY, NARRATIVE FICTION, LITERARY HERMENEUTICS, NARRATIVE VOICE, LITERARY EPISTEMOLOGY

### Il patto tra autore e lettore

Nel gesto della lettura, secondo Coleridge, si accetta di sospendere volontariamente l'incredulità, accettando ciò che accade nel testo come reale<sup>1</sup>.

Se è vero questo, allora la prima problematica che si incontra nell'epistemologia letteraria che vuole indagare i confini della plausibilità narrativa, pur nella *fiction*, è la seguente: accettare la realtà dei tappeti volanti, di Madame Bovary, di Harry Potter e/o dei licantropi, è la stessa cosa?

O vi sono sfumature di accettazione, come se il contratto tacito tra scrittore e lettore fosse ogni volta diverso e non standardizzato su un modello univoco, al pari di un'agenzia di assicurazione, e ogni opera fosse caratterizzata da una serie di clausole e condizioni più o meno pesanti che il lettore è tenuto a firmare? Come a dire che un conto è accettare la finzione di un adulterio tra comuni mortali sia pure sui *generis* (come accade nel romanzo di Flaubert o di Tolstoj) e un conto è accettare la finzione di un autore che parla di vampiri o di lampade che prendono vita e mettono in circolazione geni più o meno molesti.

Se poi l'autore dichiara di essere egli stesso un vampiro e di voler narrare in prima persona le proprie vicissitudini, la questione dal punto di vista epistemico diventa ancora più complicata, perché ci ritroveremmo nella circostanza non del meta-romanzo ma del meta-autore, come nel racconto (quasi d'avanguardia) di Agatha Christie *The Murder of Roger Ackroyd* dove l'assassino è il narratore stesso<sup>2</sup>.

In questo caso la dimensione plastica della lettura si disporrebbe nel seguente modo, come una partita a quattro, ovvero da una parte la coppia vero autore e vero lettore

Agatha Christie (vera autrice) – XY (vero lettore/vera lettrice)

e dall'altro lato

l'assassino (meta-autore) – (XY)<sup>2</sup> (il lettore che deve compiere in prima persona un'indagine avendo come scena del delitto il testo stesso e come assassino l'autore che ovviamente farà di tutto per sfuggirgli).

La cosa interessante è che all'inizio di questa ipotetica partita tutti gli interlocutori hanno le stesse carte (ovvero gli indizi sparpagliati nelle pagine) ma solo uno vince: il meta-autore assassino che, mentendo, dichiara trionfante alla fine del libro che in fondo le condizioni per scoprirlo e stanarlo c'erano tutte sin dall'inizio<sup>3</sup>.

Nella questione epistemica della narratività si spalanca dunque la problematica intorno al genere di insidie che possono tessere i vuoti della narrazione e tutti quei meccanismi grazie ai quali il lettore riconosce nel testo la creazione di un universo che, anche quando contraddice la sua esperienza, le sue aspettative e la realtà, anche quando ricorre a fantasmi, sdoppiamenti dell'io e inversioni temporali, al tempo stesso richiede la sua totale adesione<sup>4</sup>.

Un testo è infatti un meccanismo formato da una catena di artifici espressivi che possono essere attivati, come un pulsante o un link, da un utente/destinatario: in quanto bisognoso di essere attivato, un testo è sempre incompleto perché intessuto di un non-detto che va attraversato con «movimenti cooperativi attivi e coscienti» da parte di un lettore, nelle *more* di un patto o di un'alleanza con lo scrittore<sup>5</sup>.

Non credo si disponga ad oggi di strumenti teoretici adeguati e di elementi in buon numero per deciderci se alla fine è il lettore che ha l'ultima parola, accettando il patto, o se è l'autore che costruisce strategie e "trappole" nel bosco narrativo, come amava dire Umberto Eco, per catturare il lettore nella rete della trama. *Lector in fabula* è formula efficace che ci dice quanto in fondo il lettore venga risucchiato nel testo, ma lasciando ancora una questione aperta<sup>6</sup>: sempre Eco parlerà infatti di ogni libro come opera incompiuta<sup>7</sup>. Perché si instauri un grado alto di coinvolgimento occorre infatti un'altra

condizione, ovvero che il lettore non venga mai a nutrire sospetti nei confronti del narratore per quanto riguarda la plausibilità della trama. Infatti solo attraverso questo rapporto di fiducia autore/lettore si insatura l'orizzonte dell'attesa entro il quale si muove la dinamica della ricezione, della formazione o auto-formazione, dell'interpretazione e, non ultima, del piacere della lettura.

«Orizzonte d'attesa» è uno dei concetti centrali della teoria epistemico-letteraria ed essa indica, secondo Hans Jauss

l'insieme di conoscenze preliminari che precedono l'esperienza e ne costituiscono la premessa volta a orientare il giudizio critico. Nel campo artistico e letterario in particolare l'orizzonte d'attesa è inscritto nelle strutture formali e tematiche dell'opera, che tende, o a soddisfarlo [il lettore], incontrandosi con esso, o a negarlo, in modi più o meno evidenti e consapevoli, per proporre un'esperienza estetica nuova<sup>8</sup>.

Ogni analisi del processo di ricezione del testo (questione complessa e articolata secondo Piaget<sup>9</sup>) si basa dunque su questo orizzonte, quasi un limite o un bordo, e sul rapporto che l'opera instaura con esso: di rispondenza o di deviazione, di vicinanza alla realtà o di scarto dalla norma.

In una prospettiva storica (o adoperando il lessico pedagogico e dicendo meglio in una prospettiva generazionale e generativa, da maestro a discepolo...) si può agevolmente pensare ad una catena di reazioni che si arricchisce di lettore in lettore, di lettura in lettura, di interpretazione in interpretazione.

Il dispositivo testuale, tuttavia, non si avvia solo dinanzi ad un lettore "competente" o un lettore "modello": c'è spazio per ragionare sugli effetti che un testo può far scaturire nel lettore (in ogni lettore), nella consapevolezza che è nella natura del testo sottintendere tutta una serie di letture possibili, e tutte le reazioni possibili.

Esiste dunque, ed è molto cogente, il problema della cooperazione del lettore nella costruzione del significato del testo. Sempre Eco spiegava come un'opera d'arte va a postulare un libero intervento interpretativo da parte dei propri destinatari, esibendo caratteristiche strutturali che insieme stimolano e regolano tutte le possibili posture emozionali e interpretative da parte di chi lo attraversa<sup>10</sup>.

Questo aspetto si può dire che sia uno dei primi grandi fattori perturbanti nella questione epistemica letteraria *tout-court*, e ci riporta ad una metafora molto puntuale che rimette in scena prepotentemente il concetto di meta-autore di cui sopra. Non occorre che il narratore sia un vampiro e quando è così, secondo il filo logico di Eco, è il libro stesso in fondo ad essere, probabilmente e idealmente, un vampiro<sup>11</sup>.

Per rinsanguarsi, per gonfiarsi di energia umana, per diffondersi e attraversare geografie e decenni o secoli, deve infatti volare verso un lettore e catturarlo: il libro

come vampiro si anima e si rivivifica solo se un lettore gli dedica parte della sua vita e del suo tempo e si fa assorbire dalle righe stampate<sup>12</sup>.

Il libro contagia e non necessariamente in una dimensione epidemiologica diffusa e planetaria (pensiamo ad Alessandro Manzoni che, tra il serio e il faceto, ammetteva di “accontentarsi” solo di 25 lettori...): se anche solo la vita e i sogni di un singolo lettore vengono contaminati, se anche solo le intenzioni di un autore e di un singolo lettore si uniscono grazie al libro in un amplesso virtuale e mimetico ed esso fa sì che il lettore venga posseduto dall'altro da sé e perda un po' di se stesso, perda forse un po' dei suoi pregiudizi, delle sue incompetenze e intolleranze per lasciarsi condurre, ex-ducere, nel mondo che l'autore ha apparecchiato, pensato, costruito, formattato proprio per far vivere un'esperienza ulteriore e aumentata, aprendo le porte della *diversity* polifonica letteraria, allora le finalità della lettura sono raggiunte.

Insomma, l'epistemologia della letteratura non comprende solo le categorie della complessità, il post-modernismo e la possibilità di legittimare il discorso letterario come più vero scientificamente solo se aderente a ben precisi canoni o aspetti linguistico-strutturali. L'epistemologia della letteratura deve fare i conti con la dinamica del piacere, della dimensione emotiva e ludica della lettura, che esulano dall'oggettivizzazione e dalla imperturbabilità dell'osservatore che è invece richiesta in ogni pratica scientifica che si rispetti.

La scrittura stessa, infatti, pur essendo obiettivante in quanto “mette per iscritto” e dunque fissa e stabilisce una volta per tutte e inequivocabilmente, tuttavia parte sempre da un'istanza soggettiva cioè prospettica e comunque situata e conduce ad un'altra istanza soggettiva, anch'essa prospettica e situata, e in essa si incanala e riposa, come nel letto di un fiume.

E dunque l'epistemologia della letteratura è saldamente ancorata alla fusione di orizzonti, ben descritta da Hans Georg Gadamer<sup>13</sup>, tra autore e lettore/interprete, ed è “inficiata” da un fattore imprescindibile, ovvero il gusto e il divertimento nell'attraversare il bosco narrativo o una selva oscura.

«Noi leggevamo un giorno per diletto/ Di Lancillotto, come amor lo strinse:/ Soli eravamo e senza alcun sospetto»: ora, il diletto che Francesca, nel V Canto dell'*Inferno* (vv. 127-129) sottolinea, esprime proprio questa postura e questa disposizione che ha a che fare con lo spreco di tempo, con l'utilità dell'inutile, ovvero con il piacere fine a se stesso e con la consapevolezza fanciullesca e incosciente che tutto può accadere nelle maglie di questo diletto.

Ma se Dante si preoccupa subito dopo di dirci che, nella storia d'amore che lega Paolo e Francesca, «galeotto fu il libro e chi lo scrisse» (vv.137), ebbene dovremmo ammettere che probabilmente nessuna teoria della scienza può permettersi di essere galeotta, a

meno di non dirsi più teoria o di non dirsi più scientifica.

Questa evenienza, ovvero che ci possa essere un'epistemologia che ti attraversa e ti fa financo innamorare in questa vita (e anche nell'altra), è possibile solo nella letteratura.

Ciò non significa che nelle *humanae litterae* non ci sia spazio per l'epistemologia e le sue ferree leggi.

Significa solo, e probabilmente, che l'epistemologia della letteratura presenta dei forti e ineludibili caratteri di singolarità che vanno annoverati non come variabili (più o meno impazzite) del sistema e/o dell'equazione autore/libro/lettore, ma come i termini principali della questione e dell'impalcatura teorica.

Insomma, il sistema testuale (e scientifico) che Francesca mette in scena nel Canto V a beneficio di tutti i lettori della *Divina Commedia* è un sistema complesso, caotico e decisamente non lineare: esso prevede, rimanendo nel lessico della critica letteraria, diverse strutture e sovrastrutture, in quanto è un sistema che parte in prima istanza e in *prima facie* dall'amore (reale) di Dante Alighieri per Beatrice Portinari e che rappresenta il motore primo (e non immobile...) che avvia e accende tutta la macchina testuale della *Commedia* e che, pur rimanendo sempre sullo sfondo e sottotraccia e pur essendo passione ancorata ai termini canonici della donna angelicata e inaccessibile, ci conduce alle precise coordinate storiche entro le quali è situata la dinamica testuale e al contempo ne rappresenta il carburante vitale. Ci dice, in altri termini, chi è l'autore, quali sono le sue motivazioni e il suo stato d'animo quando ha messo mano all'opera.

Non solo: questo sistema attraversa l'amore (testuale) di Lancillotto per Ginevra, protagonisti del «libro galeotto» il quale si impone e si interpone nella vicenda narrata e nell'amore (anch'esso testuale) di Paolo e Francesca che si diletta nella lettura e si specchiano in essa, riconoscendosi e dichiarandosi amore eterno. Insomma, un testo letterario che parla d'amore (Lancillotto e Ginevra) fa da sfondo e innesca la vicenda poetica che racconta un amore letterario (Paolo e Francesca) che sta in un poema scritto in lode e in memoria di un amore vero e reale (Dante e Beatrice).

E qui il sistema sembra fermarsi, ma poi, attraversando i secoli e trascendendo la dimensione meta-testuale, si dispiega ancora, probabilmente, nelle vicende d'amore (nuovamente reali) dei nostri studenti e delle nostre studentesse, che si appassionano (se si appassionano) a questa grande storia e ne ricopiano i versi o sul diario cartaceo (quando esso esisteva) o sui social<sup>14</sup>, traghettandolo nella contemporaneità, nella cultura pop e persino in musica, se un cantore moderno come Jovanotti l'ha recuperata anni fa in una sua famosa canzone<sup>15</sup>.

Insomma, il sistema testuale è sì descrivibile in termini scientifici, ma esso è vitale e rimane pulsante, respirando e incespicando nelle "pietre d'inciampo" che sono la passione, il piacere e il diletto che stanno lì, come dimensioni ineludibili e sempre valide:

si potrebbe dire che il paradigma testuale e meta-testuale di Francesca da Rimini che insiste sul diletto per la lettura e le sue conseguenze (e complicità) fattuali e meta-fattuali, è una buona sineddoche, la parte per il tutto, ovvero è una buona rappresentazione della vitalità generativa e generazionale di tutta l'epistemologia della letteratura, che giunge intatta sino a noi nonostante cambiamenti d'epoca e ci catapulta ogni volta nel complesso metaverso della iper-realtà testuale, aumentata dagli strati ermeneutici e dall'eco ancora udibile di tutti quelli che l'hanno abitata, sia in carne ed ossa e sia soltanto nella finzione letteraria<sup>16</sup>.

### L'infanzia e il bosco (narrativo)

Se ciò è vero e se è vero che comprendere un testo significa «illustrarlo» nel quadro della nostra immaginazione, generarlo nella nostra memoria e nella nostra rappresentazione combinatoria e se è vero che una «lettura ben fatta», come diceva Péguy<sup>17</sup>, significa «entrare in sintonia con l'autore e vivere un momento d'intimità insieme con un libro» facendolo nostro e lasciando che si muova nella nostra vita sperando effetti dialettici e reciproci, allora nella questione dell'epistemologia della letteratura la domanda che George Steiner poneva, ovvero se siamo noi a leggere un libro oppure se, e più profondamente forse, è il libro a leggere noi, è domanda ancora pertinente, puntuale ed esatta<sup>18</sup>.

Non solo: così come il principio di indeterminazione di Heisenberg ci dice che l'osservatore può perturbare un sistema anche solo osservandolo, così nella lettura entrambi gli interlocutori sono perturbati e attraversati l'uno dall'altro. Il testo è un «meccanismo pigro (o economico)<sup>19</sup>» e si aspetta, scrive sempre Eco, che il suo destinatario si inserisca e aggiunga un plusvalore di senso al messaggio: «un testo è un prodotto la cui sorte interpretativa deve far parte del proprio meccanismo generativo: generare un testo significa attuare una strategia di cui fan parte le previsioni delle mosse altrui<sup>20</sup>».

Così ogni autore per organizzare la propria strategia testuale deve necessariamente riferirsi ad una serie di competenze (intese ad esempio come la conoscenza di uno stesso codice linguistico) che diano contenuto alle espressioni che usa e ogni lettore deve mostrarsi disponibile alla richiesta implicita ma irrinunciabile ad effettuare questo moto a luogo attivo e figurato che consiste nell'attraversare il bosco narrativo, confrontandosi con le strategie dell'autore e con una delle competenze più importanti che egli da lettore possiede, ovvero la competenza intertestuale: ogni lettura è infatti sempre influenzata dalle letture precedenti e questo scatena nella nostra mente delle ben precise aspettative.

La bellezza della lettura arriva spesso quando queste aspettative vengono inesorabilmente tradite.

Le aspettative che stanno tutte nell'orizzonte delle attese sono dette anche *frame*, ossia «struttura di dati che serve a rappresentare una situazione stereotipa. [...] Ogni frame comporta un certo numero di informazioni. Alcune concernono ciò che qualcuno può aspettarsi che accada di conseguenza. Altre riguardano quello che si deve fare se queste aspettative non sono confermate<sup>21</sup>»

Anche il lettore bambino ha un universo di aspettative con le quali confrontarsi e questo era ben noto ad uno straordinario *storyteller* come Carlo Collodi che esordisce in *Pinocchio* con un *incipit* che va a proprio a decostruire tutte le possibili aspettative falsificandole e conducendoci per mano verso un universo inedito e nuovo: «C'era una volta... – Un re! – diranno subito i miei piccoli lettori. No, ragazzi, avete sbagliato. C'era una volta un pezzo di legno».

Non a caso nella letteratura per l'infanzia la struttura narrativa più ricorrente è la fabula ovvero «lo schema fondamentale della narrazione dove la logica delle azioni e la sintassi dei personaggi e il corso di eventi ordinato temporalmente<sup>22</sup>».

I requisiti fondamentali di questa porzione o sequenza discorsiva chiamata fabula o intreccio sono, in qualche misura, gli stessi proposti ed elencati nella *Poetica* di Aristotele<sup>23</sup>: un agente, uno stato iniziale, una serie di mutamenti nel tempo prodotti da cause, un risultato finale<sup>24</sup>.

Sembra un percorso lineare eppure, ogni volta che un lettore intravede nel microcosmo testuale della fabula delle azioni capaci di cambiare il corso degli eventi, è indotto a fare delle previsioni su questi cambiamenti. Umberto Eco riteneva che la fabula fosse costruita come un sistema di snodi ferroviari (gli snodi narrativi) dinanzi ai quali il lettore è portato ad azzardare sviluppi possibili che poi saranno confermati, non confermati o abbandonati come vicoli ciechi.

All'interno di questi snodi si insinua la suspense, l'attesa, dilatata a volte da sentieri paralleli o descrizioni di ambienti, personaggi e/o digressioni. In ogni caso il lettore viene catapultato in uno stato di attesa al quale collabora ipotizzando nella sua mente i diversi e infiniti mondi possibili il cui risultato è un'interrelazione fra le condizioni oggettive e testuali e le ipotesi soggettive del lettore: ogni fabula ha dunque le caratteristiche di un medium ovvero di un dispositivo che mette in contatto due mondi e «ogni fabula ha il suo gioco e il piacere che decide di somministrare<sup>25</sup>».

Ma la letteratura per l'infanzia e soprattutto la letteratura della primissima infanzia possiede un'altra variabile che non può essere circoscritta perché essa è medium di medium, ovvero la voce genitoriale che è voce narrante e che nei primi anni di vita porge il racconto.

Nella prassi esistenziale e testuale questa voce narrante, come il ruolo dell'aedo, va considerata ed essa ha un ruolo importante rendendo la questione parte di una geografia epistemica ancora più complessa, nel momento in cui vogliamo metterla a fuoco.

### La postura epistemica della voce narrante

Forse perché racconto dei moti ancestrali dell'anima e dell'universo emotivo, o forse perché, come spiega Chesterton, «esplorazioni spirituali che rivelano la vita umana come è vista o sentita o intuita nell'animo»<sup>26</sup>, in ogni caso il racconto favolistico, con la sua scrittura rigorosamente geometrica, presenta una condizione di verità che sta come condizione vitale<sup>27</sup>: per Italo Calvino le fiabe sono sempre e tutte vere e «prese tutte insieme, nella loro sempre ripetuta e sempre varia casistica di vicende umane, sono una spiegazione generale della vita<sup>28</sup>».

Questo criterio di verità infallibile, che attraversa l'epistemologia della letteratura infantile, si connette con un altro elemento: la ricorsività della fabula, ovvero il suo essere eternamente uguale a se stessa ed eternamente ripetibile, udibile e attesa dal bambino e dalla bambina nella sua ciclica ripetitività ed esattezza. Ciò non fa altro che sedimentare e accumulare, oltre che un catalogo esperienziale ed esistenziale come voleva Calvino, anche un universo emotivo conferendo ad esso parole, gesti, posture che rimarranno per sempre, scongiurando sperabilmente il rischio dell'analfabetismo emotivo che tanta parte ha nell'anaffettività diffusa e ramificata della nostra contemporaneità.

Ma in questo sistema epistemico fondato sulla verità e in questo circolo ermeneutico che dalla realtà entra nella *fictio* narrativa, troviamo altri indizi esistenziali: accanto al bambino o alla bambina e accanto al libro e alla letteratura molto probabilmente vi sono altre dinamiche. Presumibilmente c'è un letto, un pigiama e, in particolare, c'è la voce narrante del genitore che consente al giacimento di emozioni letterarie di emergere per poi rientrare nella realtà così arricchita e fecondata dal sedimento nuovo dell'esperienza narrativa ed emotiva. L'epistemologia della letteratura per l'infanzia prevede un'esatta liturgia meta-narrativa composta da una ritualità ben precisa, da segni linguistici e pratici ben riconoscibili. Essa ha a disposizione persino una scenografia e una coreografia ben disegnata, rivestita da una forma quasi sacra che avvia la rappresentazione fantastica e che si compone di formule introduttive. Esse, di solito, sono composte dall'antifona, reale e tangibile, «mettiamoci il pigiama e andiamo a letto», e dalla chiusura solenne, altrettanto vera e rituale, che sul finale si compone dell'espressione «la fiaba è finita, vissero felici e contenti, e ora rimbocchiamo le coperte». In questa ricorsività, in questa ripetitività udibile e attraversabile, in

questo schema rigoroso c'è l'evento narrativo e i piccoli lettori o uditori bambini attraversandolo non disegnano soltanto mappe emotive, ma costruiscono un sentire, un pathos che, ripercorrendo ogni volta gli stessi luoghi nello stesso ordine e nella stessa sequenza (esiste infatti un'inflessibilità straordinaria dei bambini che vogliono ascoltare sempre la stessa storia nello stesso modo senza alcuna variazione sul tema) permette loro di entrare, anche a orecchio, in quel genere musicale, sonoro, linguistico, estatico, poetico e favolistico che è il genere *homo sapiens* consentendo loro così di contribuire poi a costruirlo, edificarlo e riprodurlo sperabilmente sempre meglio.

Se la narratività sta in questo spazio intimo della quotidianità familiare che di solito precede la notte e il sonno e che passa dalla plasticità delle cose concrete (il letto, il pigiama, la presenza fisica del genitore) alla *fictio* narrativa per poi ritornare alla realtà, essa allora allarga e distende i termini del racconto in una geometria non piana, non lineare, non euclidea ma differenziale, quasi caotica si direbbe, propria dell'affettività e dell'universo emotivo. In questo universo si attraversa la realtà e la meta realtà testuale e i soggetti e gli interlocutori sono, nell'ordine, i personaggi fantasiosi del racconto, le bambine e i bambini protagonisti dell'intreccio ed infine, ma soprattutto, i bambini e le bambine reali che ascoltano quell'intreccio e si nutrono di esso.

Ma soprattutto è protagonista la voce genitoriale.

Se immaginare è fondamentale, perché attraverso le immagini prendono forma i sogni<sup>29</sup>, nella magia del racconto orale si crea una relazione tra chi narra e chi ascolta, con il primo termine che è il genitore il quale con la sua presenza, la sua postura e la sua voce rassicura il bambino e la bambina, certificando che tutto quello che verrà raccontato non sarà attraversato in solitudine.

Muoversi nel bosco narrativo sapendo di avere accanto qualcuno che ti ama significa che quegli snodi narrativi, quelle attese e quelle suspense, pur abitate da lupi o draghi, non fanno paura, non sono irreversibili e che non accadrà nulla di male.

Le genitorialità è il solo processo irreversibile in questo disegno epistemico, che richiede un'assunzione di responsabilità continua, anche nella costruzione delle mappe semantiche ed emozionali dei bambini: qui si svela l'importanza del racconto genitoriale nella struttura della narratività.

Questo schema che vede la letteratura dell'infanzia legata alla voce narrante genitoriale è schema squisitamente epistemico perché ancorato su due criteri di verità<sup>30</sup>: da una parte la verità della fabula e dall'altra la verità incarnata dal genitore che, agli occhi del bambino e della bambina, non può fallire e non può mentire.

Tutte le ipotesi che si possono fare negli snodi del bosco narrativo hanno una sola certezza: la voce genitoriale è vera e non smentibile.

Quella fiducia che il bambino da futuro lettore e da futura lettrice incanalerà un domani

in direzione della voce autorevole dell'autore, aprendo così con le sue mani le porte dell'immaginazione e della *fictio* letteraria e formativa, nella prima infanzia viene costruita e sedimentata attraverso la postura genitoriale del racconto orale.

Essa ha un valore altissimo: la scrittrice israeliana Ayelet Gundar-Goschen si sofferma su questa evidenza e ci dice che «i genitori immaginano i loro figli prima che nascano, ma i bambini non immaginano i genitori. Come il primo uomo non immaginava Dio: ne era circondato. Per sua volontà era luce, per sua volontà era oscurità. Un magico interruttore viene sollevato o abbassato. Il latte sgorgnerà o cascherà. I bambini guardano i loro genitori con uno sguardo senza domande. Con piena fiducia. Più tardi smettono e il genitore, povero re destituito, li corteggia, li supplica<sup>31</sup>».

La voce genitoriale nell'esperienza narrativa infantile è al di sopra di ogni processo di falsificazione e dunque è fondativa.

Essa costruisce l'edificio del piacere successivo che si vivrà nelle letture che in seguito si attraverseranno nella vita<sup>32</sup>, perché è una delle prime esperienze calde, confortevoli, comode, «pigre ed economiche» senza essere inattive: essa spalanca il cancello del diletto in una modalità duale, proprio come l'esperienza d'amore di Paolo e Francesca che non erano da soli ciascuno con il proprio *telos* inaccessibile o il proprio tablet, ma erano curvati sullo stesso *medium*, sullo stesso libro, sulla stessa trama testuale che è metafora della trama della propria vita, percependo insieme le stesse emozioni.

La voce narrante genitoriale, *medium* di *medium*, sta in questa dinamica dialogica, abita l'orizzonte dell'attesa, di tutte le attese e sta dalla notte dei tempi: è un valido esempio di paradigma scientifico, laddove paradigma è ciò che indica «una conquista universalmente riconosciuta che per un certo periodo di tempo, fornisce un modello di problemi e soluzioni accettabili a coloro che praticano un certo campo della ricerca<sup>33</sup>».

Ma forse è anche uno dei pochi esempi di paradigma immutabile.

ANGELA ARSENA  
*University of Genova*

- <sup>1</sup> S.T. Coleridge, *Biographia Literaria* (1817), PUP/Bollingen, Princeton 1983. Si veda anche R. Campra, *Territori della finzione. Il fantastico in letteratura*, Carocci, Roma 2000.
- <sup>2</sup> A. Christie, *L'assassinio di Roger Ackroyd*, Mondadori, Milano 2020.
- <sup>3</sup> Questa dinamica è stata oggetto di riflessione da parte di Leonardo Sciascia. Si rimanda alla sua prefazione nell'edizione italiana del romanzo di Agatha Christie.
- <sup>4</sup> Si usa qui e altrove l'espressione «questione epistemica» nella precisa accezione popperiana ovvero come questione che indaga i fondamenti, le ipotesi, la validità e i limiti di un sapere e di una conoscenza temporanea e provvisoria. In questo senso è possibile parlare di questione epistemica a proposito della letteratura in quanto essa appartiene al cosiddetto Mondo 3 che Popper riconosceva come universo dotato di senso e di caratteristiche degne di indagine. In *I tre mondi* l'epistemologo austriaco scrive infatti: «Il Mondo 1 è il nostro usuale ambiente fisico compresi tutti i nostri organismi. Il Mondo 2 è il mondo delle nostre esperienze soggettive, ad esempio il mondo delle nostre speranze e dei nostri timori, il mondo dei nostri pensieri, il mondo delle esperienze che abbiamo quando leggiamo un libro, quando cerchiamo di comprendere una teoria. Il Mondo 3 è il mondo delle teorie in sé: il mondo dei contenuti dei libri [...] Il Mondo 3 è un mondo del tutto reale». K.R. Popper, *I tre mondi. Corpi, opinioni e oggetti di pensiero*, il Mulino, Bologna 2012.
- <sup>5</sup> U. Eco, *Sei passeggiate nei boschi narrativi*, Bompiani, Milano 2016, p. 51.
- <sup>6</sup> U. Eco, *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Bompiani, Milano 1979.
- <sup>7</sup> U. Eco, *Opera aperta*, Bompiani, Milano 1962.
- <sup>8</sup> H. R. Jauss, *Estetica della ricezione*, Guida Editori, Napoli, Guida editori, 1988, pp. 7-8.
- <sup>9</sup> J. Piaget, *La nascita dell'intelligenza nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze 1974; J. Piaget - B. Inhelder, *L'immagine mentale nel bambino*, La Nuova Italia, Firenze 1975.
- <sup>10</sup> U. Eco, *Lector in fabula*, cit., p. 29.
- <sup>11</sup> F. Giovannini, *Il libro dei vampiri. Dal mito di Dracula alla presenza quotidiana*, Edizioni Dedalo, Bari 1985, p. 17.
- <sup>12</sup> *Ibi*, p.18.
- <sup>13</sup> H. G. Gadamer, *Verità e metodo*, Bompiani, Milano 2000.
- <sup>14</sup> A. Braida - L. Calè (a cura di), *Dante on View: the Reception of Dante in the Visual and Performing Arts*, Routledge, New York, 2007. Si veda anche il progetto @dant\_insta su Instagram; P. Maurette, *Leggere Dante sui social network*, «la Repubblica», 29 luglio 2022.
- <sup>15</sup> A.M. Cotugno - T. Gargano, *Dante pop: romanzi, parodie, brand, canzoni*, Progedit, Bari 2016.
- <sup>16</sup> Per una maggiore disamina si rimanda qui alle interpretazioni di J.L. Borges, *Nove saggi danteschi*, Adelphi, Milano 2001; H. U. von Balthasar, *Dante e la Divina Commedia*, Jaca Book, Milano 2021.
- <sup>17</sup> J. Bastaire, *Péguy, il noncristiano*, Jaca Book, Milano 1991.
- <sup>18</sup> G. Steiner, *I libri hanno bisogno di noi*, Garzanti, Milano 2013.
- <sup>19</sup> U. Eco, *Lector in fabula*, cit., p. 51.
- <sup>20</sup> *Ibi*, p. 52.
- <sup>21</sup> *Ibi*, p. 80.
- <sup>22</sup> *Ibi*, p. 102.
- <sup>23</sup> Si veda: M. M. Bachtin, *The Dialogic Imagination: Four Essays*, University of Texas Press, Austin 1981; Id, *The Formal Method in Literary Scholarship*, Harvard University Press, Cambridge 1985.
- <sup>24</sup> Si usano qui i termini «fabula» e «intreccio» come sinonimi secondo la proposta interpretativa di Umberto Eco, Cesare Segre e Andrea Smorti, propensi a intravedere tra fabula e intreccio delle analogie in opposizione alla tradizione dei formalisti russi che sottolineavano invece la differenza tra essa e lo *sjuzhet* (l'intreccio). Si veda: U.Eco, *Lector in fabula*, cit.; C. Segre, *Le strutture del tempo*, Einaudi, Torino, 2014, p. 6; A. Smorti, *Il pensiero narrativo. Costruzione di storie e sviluppo della coscienza sociale*, Giunti, Firenze, 1994.
- <sup>25</sup> U. Eco, *Lector in fabula*, cit., p. 117.
- <sup>26</sup> G. Chesterton, *L'ortodossia*, Morcelliana, Brescia 1939.
- <sup>27</sup> Pur nella consapevolezza della distinzione netta e scientificamente nota tra racconto favolistico e fiaba (si rimanda *ex multis* a G. Marrone, *Storia e generi letterari per l'infanzia*, Armando, Roma, 2003) è doveroso precisare che in questo lavoro si concorda con esponenti dell'antropologia culturale e di storia delle tradizioni e/o del folklore che generalmente non riscontrano sostanziali differenze tra favole e fiabe perché entrambe rimandano ad un vero sottoraneo, se non altro perché gli autori originari di questi racconti, singoli o collettivi, certi e conosciuti oppure anonimi e dei quali si è persa traccia nel tempo, hanno senz'altro creduto in essi nel momento in cui ne hanno tramandato la storia. Si veda: L. Beduschi (a cura di), *Il viaggio, la prova, il premio. La fiaba e i testi extrafolkloristici*, in «La ricerca folklorica», 12, 1985; A. Jolles, *Forme semplici*, Mursia, Milano, 1980; A. Buttitta, *Mito, fiaba, rito*, Sellerio, Palermo, 2016.
- <sup>28</sup> I. Calvino, *Fiabe Italiane*, Mondadori, Milano 1993, p. 18.
- <sup>29</sup> F. Cambi - C. Giacomo, *Il bambino e la lettura. Testi scolastici e libri per l'infanzia*, Edizioni ETS, Pisa 1996.
- <sup>30</sup> Si veda anche J. Gottschall, *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno resi umani*, Bollati Boringhieri, Torino 2014; M. Nikolajeva, *Power, voice and subjectivity in literature for young readers*, Routledge, New York/London 2010.
- <sup>31</sup> A. Gundar-Goshen, *Svegliare i leoni*, Feltrinelli, Milano 2020.

<sup>32</sup> T. De Mauro, *Il gusto della lettura*, in P. Manca (a cura di), *Le biblioteche scolastiche: esperienze e prospettive*, N.I.S., Roma 1981; R. Denti, *Lasciamoli leggere. Il piacere e l'interesse per la lettura nei bambini e nei ragazzi*, Einaudi, Torino 1999; E. Detti, *Il piacere di leggere*, La Nuova Italia, Firenze 1987.

<sup>33</sup> T. N. Kuhn, *Logic of Discovery or Psychology of Research*, in I. Lakatos e A. Musgrave (a cura di), *Criticism and the Growth of Knowledge*, Cambridge University Press, Cambridge 1972, p. 6.

## Questioni di “personae”

Note sulla epistemologia della letteratura oltre l’“infanzia e l’adolescenza”,  
oltre “i bambini e le bambine”

## Issues of “personae”

Notes on the epistemology of literature beyond “childhood  
and adolescence”, beyond “boys and girls”

ALESSANDRA MAZZINI

*Literature and children’s literature are able to offer models, representative figures, exempla, becoming a tool through which to grasp extraordinary elements of historical and social analysis. However, if you look at the paper characters drawn in it in their essence and uniqueness, according to an idiographic arrangement that appeals to the epistemological specificity of pedagogy itself, the narrative offers an extraordinary repertoire of single cases, of people, with a name and a surname who are able to say “I am”, caught in their specificity, prerogatives and unrepeatability and recognized precisely in their ability to always exceed, as also happens for every human person, norms, laws and categorizations.*

*Only if this perspective is followed, attentive to the individual stories of each one, which is the specific point of view of pedagogy, then it is possible to descend in a “vertical”, and therefore substantial, way also in the educational and training itinerary lived by each protagonist of paper. Only by proceeding along this epistemological itinerary the literary character will stimulate a recipient to identify with him and consequently to choose to let himself be compromised in an educational relationship, realizing that experience narrated in his own personal history and in his own interiority.*

**KEYWORDS:** CHILDREN’S LITERATURE, EPISTEMOLOGY, CHARACTER, “PERSONAE”, IDENTITY, EDUCATION

## Il personaggio, oltre una voce interpretativa e meditativa

leri rientrando a casa, vidi un incalcolabile numero di esemplari della mia stessa persona, tutti pressati gli uni contro gli altri come aringhe sul fondo di una botte. La mia propria immagine ne veniva riflessa fino a perdersi in una magica distanza, al modo in cui, in presenza di due specchi frontali, la luce di una lampada posta al centro di una stanza è riflessa all’infinito nello spazio illimitato, racchiuso tra la superficie del vetro e la sua foglia<sup>1</sup>.

Nella sua *Teoria del racconto* così Honoré de Balzac ci ricorda che la letteratura è anzitutto un sapiente gioco di riflessioni e rifrazioni che si originano dall'incontro di un *io* con un "sosia" in cui riesce a riconoscersi, con uno specchio in cui osservare riverberata la propria immagine capace di moltiplicarsi all'infinito, con un "esemplare della propria stessa specie". Un'illusione mimetica che nasce a partire da un personaggio che è, come afferma Giacomo Debenedetti, un «personaggio-uomo» un «alter-ego», quel

nemico o vicario che [...] ci viene incontro dai romanzi e adesso anche dai film. Si dice che la sua professione sia quella di risponderci, ma molto più spesso siamo noi i citati a rispondergli. Se gli chiediamo di farsi conoscere, [...] esibisce la placca dove sta scritta la più capitale delle sue funzioni, che è insieme il suo motto araldico: si tratta anche di te<sup>2</sup>.

Per dirla con Orazio, «de te fabula narratur»<sup>3</sup>.

Ma non si tratta solo di un'allusione, di un'eco. Il personaggio, portando la propria vicenda particolare, si fa alter-ego di ogni lettore che lo avvicini, lottando con lui o con lui sostenendosi. Così facendo egli diviene ombra, capace di capovolgere ogni domanda che il lettore prova a porgli e, in tale sua drammatica umanità, il personaggio diviene anche anti-personaggio. Oltre la maschera, oltre la finzione. È dunque in virtù di questa ontologia che il personaggio può instaurare con un lettore un rapporto, che sia di complicità o di scontro, destinato a ricordare costantemente a quest'ultimo che entrambi sono fatti della stessa sostanza e destinati al medesimo fine.

Proprio nel popolo dei lettori il popolo della letteratura, costituito da quegli esseri narrativi innumerevoli e distinti l'uno dall'altro, si è moltiplicato e si continua a moltiplicare, perché se, da un lato, i personaggi sono tali perché il loro essere è tanto «più genuino, più complesso, più concretamente vicino alla vita» quanto più essi «non appariranno semplicemente quel che sono; saranno ciò che sono: esseri-di-parole (*word-beings*)»<sup>4</sup>, dall'altro lato la letteratura si è formata e trasformata proprio tramite gli sguardi di coloro che si sono posati sulle parole che animano e fanno i personaggi stessi.

Per generare il tessuto della narrazione occorrono allora i fili della trama della vita di un lettore e quelli dell'ordito dell'esistenza di un personaggio, che è eterna ma al tempo stesso sempre unica nell'*hic et nunc* della singolarità di ogni incontro tra i due.

La narrazione è allora un oggetto intrecciato che si sostanzia di parole e di coscienza. Al di là dell'essere un agente narrativo e un dispositivo letterario, il personaggio è un «*homme-récit*»<sup>5</sup>, un uomo-racconto, secondo il titolo del saggio di Tzvetan Todorov, la cui significazione, mai definitiva, mai data per certa e dunque mai assoluta, si costruisce non solo «all'interno dell'intreccio nel quale viene elaborato, dalla "storia virtuale" che lo

genera, da un mosaico di relazioni intertestuali»<sup>6</sup>, ma ancor prima dal legame con un *io* disposto a lasciargli spazio e, dunque, a dargli nuova vita dentro e attraverso la propria. Se questo è vero per la letteratura in generale, lo è ancor più per la letteratura dedicata ai bambini e ai giovani, che vede coinvolti uno scrittore adulto, da un lato, e un soggetto in crescita dall'altro e che, come avvertiva già Benedetto Croce, «non è mai quella che gli scrittori scrivono, ma è quella che i fanciulli, nel leggere accettano e fanno propria, scelgono e prescelgono»<sup>7</sup>. Il libro è, dunque, sempre il libro del lettore e il personaggio è anche *persona*, quando incrocia qualcuno disponibile al di là della pagina. È per questo motivo che, usando le parole di Gentile, «il libro che leggiamo è il solo libro che intendiamo»<sup>8</sup> e che già negli anni Ottanta e Novanta ci si interrogava sul passaggio «da una letteratura *per* l'infanzia a una letteratura *dell'*infanzia»<sup>9</sup>.

La fitta rete di rimandi, contaminazioni, incroci e derivazioni che ogni testo contiene fa, pertanto, essere un personaggio ciò che è e non un altro; d'altra parte ogni uomo di carta resterebbe un insieme di grafemi apposti su una pagina se non ci fosse un uomo di carne pronto ad accoglierlo, a lasciarlo entrare nella propria vita e nella propria esperienza, a farlo dialogare con il proprio sé più profondo, anche quando questo incontro si traduce in uno scontro, in un rifiuto o in un diniego.

È in quel frangente che il personaggio, che è «*homme-récit*», ossia è uomo nel e della narrazione, si fa anche «documento della coscienza umana»<sup>10</sup>, come sostiene il romanziere e saggista britannico David Lodge.

Ecco che allora ogni eroe della letteratura, il quale, proprio in quanto personaggio, non può che *dirsi* e *dichiararsi* a un lettore, ci ricorda che la letteratura è popolata di *dramatis personae*, che si attivano solo quando sono dislocate nella mente di un essere vivente, solo quando si depositano nella vita di un lettore, il quale, tramite l'atto narrativo, dà inizio a una condivisione emozionale con il personaggio.

«Les figures construites par le texte ne prennent sens qu'à travers la lecture. Le sujet lisant est, en dernière instance, celui qui donne vie à l'œuvre»<sup>11</sup> ricorda Vincent Jouve, che sottolinea come i personaggi prendano vita soltanto attraverso l'atto della lettura, perché è il soggetto che legge colui che dà esistenza al testo. Il lettore «a une part active dans la création des personnages: il est absent du monde représenté, mais présent dans le texte – et même fortement présent – en tant que conscience "percevante"»<sup>12</sup>

Ma proprio in virtù del fatto che «l'identité du personnage ne peut se concevoir que comme le résultat d'une coopération productive entre le texte et le sujet lisant»<sup>13</sup> saremmo portati a pensare che l'esito della lettura di ciascun lettore sia simile o addirittura molto simile a quello degli altri, che tutti i lettori possano ritrovarvi gli stessi

tratti di somiglianza o di differenza, tessendo in maniera analoga i fili di quella sottile tela che, come si diceva, è la narrazione.

Eppure, proprio il fatto che uno stesso testo letterario «possa essere letto in modo parzialmente diverso da persone diverse costituisce uno dei fondamenti dell'esperienza estetica»<sup>14</sup>, come ricorda Aldo Severino Nemesio, il quale mette in evidenza come

l'esperienza estetica richiede emozioni intense, che sono possibili soltanto se nel testo abbiamo proiettato qualcosa che ci riguarda direttamente. Senza una forte partecipazione emotiva, una gran parte del nostro rapporto con la letteratura non sarebbe possibile e il ruolo stesso dell'arte sarebbe marginale e forse insignificante nell'esperienza umana. Un testo sopravvive nel tempo se permette letture nelle quali i diversi lettori possono trovare qualcosa che ritengono importante e in cui possono riconoscersi<sup>15</sup>.

Se, d'altronde, già Italo Calvino avvertiva che leggere un'opera da bambini e leggere la stessa opera da adulti procura due esperienze completamente diverse, sottolineando quanto non sia inconsueta la sensazione che quel medesimo volume, prima letto nell'infanzia o nell'adolescenza e poi *ri*letto in età adulta, appaia diverso, dissimile, talvolta addirittura discordante, rispetto alla sua prima "versione"<sup>16</sup>, il medesimo discorso vale quando lo stesso libro sono persone diverse a leggerlo. Il libro rimane lo stesso, ma le persone che vi si approcciano cambiano e, così facendo, in qualche maniera, cambia anche l'incontro con il personaggio protagonista di quel libro e l'universo di significato che gli si attribuisce e che lui è in grado di donare.

Un po' come accade anche nella vita reale, anche nell'universo che vede il coinvolgimento della *fictio* narrativa, ogni incontro con un altro da sé è sempre unico e foriero di originalità. Ciò accade, *in primis*, perché ogni lettore "costruisce" il personaggio sulla base delle varie indicazioni sparse nel testo, deducendo dalla stessa composizione testuale le azioni, i pensieri e i sentimenti di un protagonista<sup>17</sup>. Ma anche perché, come evidenzia Roman Ingarden nella *Fenomenologia dell'opera letteraria*, è grazie a questo meccanismo che il lettore, nella propria percezione del testo, va al di là di ciò che il testo narrativo contiene, per colmarne quelle zone di indeterminazione<sup>18</sup>. Sicché uno stesso testo porta a risultati diversi in lettori diversi, uno stesso personaggio incontrato da lettori diversi non stabilirà con tutti la stessa relazione, ma anche uno stesso lettore che si approccia allo stesso personaggio in momenti e fasi diverse della propria vita istituirà con lui un rapporto sempre nuovo, sempre ignoto, sempre inesauribilmente ironico, tanto quanto inesauribilmente ironico è l'uomo stesso<sup>19</sup>.

In altre parole,

le opere di letteratura descrivono sotto forma di narrazione la solida specificità dell'esperienza personale, che è sempre unica, perché ognuno di noi ha una propria, più o meno diversa, storia personale, che modifica ogni nuova esperienza; e la creazione di testi letterari riassume questa unicità<sup>20</sup>.

Per questo la letteratura si fonda sull'irripetibilità delle coscienze che il narratore riesce a immaginare. Eccezionali, proprio perché uniche. Ognuna delle *dramatis personae* che popolano un'opera è, infatti, prima di ogni altra cosa, un essere particolare, dotato di una dimensione psicologica e di una identità. Questi personaggi, come noi, sono fatti della stessa sostanza di cui sono fatte le loro azioni, sono costituiti dalla stessa materia singolare e specifica che caratterizza ogni essere umano, unico e irripetibile per sua stessa definizione.

D'altra parte, è per questa ragione che quando pronunciamo i nomi di Emma Bovary o di Tom Sawyer, di Renzo o di Pippi Calzelunghe, tutti noi riconosciamo i medesimi individui, tutti ripensiamo alle situazioni, alle azioni, alle esperienze che li hanno resi ciò che sono e che li identificano come essi stessi e non come altri. Ma tutti ripensiamo anche al particolare momento in cui la loro vita si è combinata con la nostra e ripercorriamo a ritroso tutte le annodature e i grovigli su cui si è costruito l'intreccio della nostra relazione con loro.

### **Sull'identità specifica di un sapere. Da un assetto epistemologico orizzontale a un assetto epistemologico verticale**

A partire da queste consapevolezze, un personaggio letterario è dunque sì voce interpretativa del pensiero di un determinato autore e di un certo tempo, sì radiografia di un certo sentire, sì prototipo in grado di farsi summa delle vicende di intere generazioni, sì modello paradigmatico, sì *exemplum* e simbolo di questioni storiche o sociali, sì luogo meditativo, ma è, ancor prima, persona, colta e definita nelle proprie specificità, prerogative e unicità e membro di quello straordinario repertorio di casi singoli che la letteratura da sempre regala al mondo. La sua vicenda è sì rappresentativa di quella di tanti altri, ma è, ancor prima, la propria.

D'altra parte, la letteratura, e così la letteratura per l'infanzia e l'adolescenza, disegna corpi organici, culturali e sociali, una serie di emblemi che ogni cultura rimescola e ricostruisce in modi, a volta a volta, precisi.

È questa la ragione per la quale, in particolare la letteratura destinata ai più piccoli è divenuta oggetto di attenzione specifica da parte degli storici dell'educazione, che

intravedono nell'insieme delle opere annoverate in questa disciplina una fonte per leggere i caratteri delle diverse epoche, uno strumento tramite il quale cogliere straordinari elementi di analisi storica e sociale. I protagonisti di carta sono allora colti come protagonisti storici, come emblematiche rappresentazioni, sono studiati come appartenenti a determinati ordini, classi, specie e tipologie, come parti di un determinato contesto o insieme, come elementi di una certa fascia o serie.

Una tale prospettiva di indagine mira, dunque, a sondare e precisare le ragioni delle peculiarità di un personaggio letterario rispetto all'articolazione del tempo e dell'ambiente in cui si manifestano nella finzione narrativa e/o nella realtà dell'esperienza vissuta dal suo autore. Gli eroi delle narrazioni sono così guardati principalmente quali fonti significative in grado di gettare nuova luce sui fenomeni della storia, della cultura e della società, in grado di portare in superficie nuovi particolari, nuovi itinerari, facendosi essi stessi categorie interpretative.

In questo senso, allora, sono da intendersi le parole di Franco Cambi:

1) guai a separare letteratura per l'infanzia e sua genesi o sviluppo storico, poiché essa nasce storicamente, si sviluppa storicamente, approda storicamente al suo complesso volto attuale; 2) storicizzare significa integrare quei testi con l'epoca in cui sono nati e collocarli nella congiuntura sì letteraria, ma anche socio-politica e educativo-pedagogica che la caratterizza<sup>21</sup>.

L'appello al ritorno alla storia<sup>22</sup> e l'enfasi sul valore della "ricognizione storica" restituisce, secondo Cambi, «alla letteratura infantile, e in modo netto e critico e consapevole, identità e funzione»<sup>23</sup>.

Tuttavia, seguendo questo itinerario metodologico ma soprattutto epistemologico, ogni personaggio di carta è inteso come «*récit*» prima che come «*homme*», è racconto prima che uomo, è e resta individuato come personaggio, mai come *persona* irripetibile e unica, ma sempre come un efficace veicolo di modelli formativi, contenuti valoriali e intenti.

Il movimento di indagine sulla letteratura per l'infanzia e l'adolescenza si declina, infatti, secondo un asse "orizzontale", in una perlustrazione fatta di logiche, tensioni e organizzazioni rispetto a ciò che circonda i protagonisti, nonché volta a esibire relazioni e a individuare quei fattori di tenuta e di rottura che innervano di istanze e progetti di una seconda del diverso argomento oggetto di studio.

Si tratta di un particolare assetto esplorativo di tipo nomotetico, tramite il quale tutta la stessa narrazione per l'infanzia e l'adolescenza, nonché i protagonisti in essa contenuti, sono intesi come immagini rappresentative, come maschere, come figure, come ritratti - storici e paradigmatici - indagati secondo le articolate relazioni esplicite e implicite

con le dinamiche culturali, sociali ed economiche del proprio tempo e del tempo dell'autore, divenendo, dunque, testimoni di una certa epoca e di un certo sentire.

Nell'adottare tale sguardo nomotetico, ossia normativo, gli studiosi di letteratura per l'infanzia si appropriano del procedimento conoscitivo di quelle scienze che, a partire da tutte le esperienze umane particolari, che sono "già accadute" e che dunque sono "perfette", ma anche singole e individue, assicurano, con il loro *lógos* e con i loro metodi di studio, qualcosa di "generale" cioè di valido per "norma" e quindi affidabile e certo. Per dare le ragioni delle esperienze "particolari" già accadute, testimoniate e interpretate dai personaggi della letteratura per l'infanzia, ma anche per poter fare previsioni su quelle analoghe che sono accadute nei vari contesti spazio-temporali e che possono ritornare nel tempo presente, la letteratura per l'infanzia diviene, al pari delle scienze nomotetiche, indagata come capace di formulare leggi generali<sup>24</sup>.

D'altronde non si può dimenticare quanto la letteratura non sia solo interprete delle eredità del passato e della tradizione culturale di una comunità, ma possa, come sostiene Michel Vovelle, svolgere anche un ruolo anticipatore di future mentalità, perché «riceve e registra con maggiore velocità i brividi della sensibilità collettiva»<sup>25</sup>.

Si tratta di un approccio epistemologico ben evidente fin dalle denominazioni della disciplina. Che si enfatizzino il vantaggio, la direzionalità e una deliberata intenzionalità comunicativa da un autore a un destinatario con un «complemento di scopo»<sup>26</sup>, ("letteratura per l'infanzia e l'adolescenza"), oppure l'appartenenza, il possesso e la specificazione tramite il genitivo ("letteratura dell'infanzia e dell'adolescenza" in italiano, "children's literature" in inglese, "littérature d'enfance et de jeunesse" in francese)<sup>27</sup>, proprio in queste designazioni protagonista è sempre un gruppo categoriale. Che si tratti dei protagonisti di carta o dei lettori in carne ed ossa, essi colti come parti di un tutto, ritagli di un universo che è quello dell'"infanzia e l'adolescenza" guardate come idealtipi, ossia come costruzioni teoriche, le cui relazioni e le cui conseguenze sono riconducibili ad un unico modello con il quale è possibile comprendere i tratti essenziali di una realtà storico-sociale.

D'altra parte però, da tempo si è consapevoli «che l'oggetto dello storico non è solo l'infanzia come *Idealtypus*, come rappresentazione adulta, ma anche il bambino reale. La storia dell'infanzia è, infatti, sempre connotata dal genere, dalla religione, dal ceto sociale e dalla classe economica, dalla cultura della nazione o del gruppo etnico»<sup>28</sup>.

Anche nel caso, quindi, ci si riferisca a una letteratura *per o dei* "bambini e bambine", ossia rintracciando nei protagonisti della relazione narrativa (lettore e personaggio) *il* bambino reale, egli è significativo proprio perché capace di entrare nel novero dei tanti

particolari, dei tanti piccoli vissuti che vanno a nutrire una ricerca conoscitiva mirata a tracciare un bilancio complessivo.

Tuttavia, questo ricavare, a partire dall'analisi empirica delle esperienze osservate nella letteratura, categorie che spieghino le esperienze passate e questo formulare leggi e teorie, nonché questo ricomporre la infinita molteplicità dei piccoli destinatari, tanti quanti sono i bambini e gli adolescenti, ad un *unum* generale e generalizzante, deve fare i conti con i casi singoli, che possono sempre trascendere e smentire, con la loro unicità, la norma complessiva, la formalizzazione.

Ma tali casi singoli, personaggi e lettori, che sono il cuore della possibilità e dell'efficacia di ogni esperienza letteraria, di ogni incontro narrativo, possono essere colti e indagati solo se si guarda alla letteratura, e alla letteratura per l'infanzia e l'adolescenza in particolare, secondo un assetto non nomotetico ma idiografico, che fa appello alla specificità epistemologica stessa della pedagogia.

La pedagogia ha in sé, infatti, una vocazione tipicamente situazionista e non è suo interesse tentare di inserire l'unicità del soggetto e della sua esperienza in una catalogazione. Al contrario, lo sguardo pedagogico cerca di focalizzarsi proprio su quel *quid* che caratterizza e distingue ogni essere umano da tutti gli altri, perché ogni essere umano possiede una sostanza, un'essenza unica, ciò che lo fa riconoscere sempre come sé stesso, nonostante i cambiamenti a cui ciascuno va incontro nel corso della sua vita, nonostante i contesti in cui si muove, gli ambienti, i tempi, le situazioni e le circostanze. Proprio in virtù di tale essenza, che è indivisibile e *in-dividua*, «a tal punto originaria e compatta da non essere ulteriormente e in nessun modo divisibile, analizzabile»<sup>29</sup>, ogni persona eccede sempre ogni norma, va oltre, aprendosi così all'inatteso, all'inedito. La pedagogia vive di queste aperture e possibilità, che si verificano solo in situazione e mai nell'astrattezza, nella consapevolezza che ognuna di esse può essere un momento che spalanca le porte del raggiungimento della pienezza *kairótica* della persona.

Solo se si guarda ai bambini e ai ragazzi di carta disegnati nelle opere nella loro essenza e singolarità, solo se si riconosce che dall'altra parte della relazione narrativa non sta né l'"infanzia", né "i bambini e bambine", ma una persona, esclusiva e originale, si assume non solo la consapevolezza che, proprio in virtù del ritrovarsi di queste due singolarità, una relazione narrativa può avere autenticamente luogo, ma anche che la letteratura regala sì figure, sì *exempla*, ma soprattutto uno straordinario repertorio di coscienze individuali, di "personae" con un nome e un cognome colte nelle loro specificità, prerogative e irripetibilità.

La letteratura in altre parole è popolata di *dramatis personae* che sanno dire “io sono”, riconosciute proprio nella loro capacità di eccedere sempre, come accade anche per ogni persona umana, norme, leggi e categorizzazioni.

Se indagata secondo questa particolare prospettiva epistemologica, allora la letteratura per l’infanzia diviene un repertorio di biografie e autobiografie pedagogiche, nel quale i protagonisti sono singoli soggetti umani, irriducibili, per definizione stessa, a qualsiasi spiegazione nomotetica.

Se si segue questa esplorazione, attenta alle storie peculiari di ciascuno, che è il punto di vista specifico della pedagogia, allora si può scendere in maniera “verticale”, e dunque sostanziale, anche nell’itinerario educativo e formativo vissuto da ogni protagonista di carta. Nel momento in cui si punta, pedagogicamente, una lente d’ingrandimento verso ciascun personaggio, egli si fa coscienza alla prova del mondo, essere particolare, dotato di una dimensione identitaria e sa e può svelare in maniera autentica come e quanto ha saputo trovare occasioni di crescita personale ed umana, percorsi di maturazione, di ascesa, di *agogé*, fino al riconoscimento del proprio *kairós*<sup>30</sup>, il tempo della compiutezza, dove ciascuno sperimenta e rintraccia la propria *physis*.

D’altra parte, solo se il personaggio si fa persona, «*homme récit*», egli potrà avviare con *il* lettore un dialogo educativo; solo se il destinatario è colto come *il* lettore, egli potrà innescare un itinerario formativo, sondabile e analizzabile dal punto di vista critico-letterario-pedagogico proprio nel suo farsi percorso di pienezza e compiutezza per ciascuno.

## **I perché di una prospettiva epistemologica differente. La possibilità dell’educazione, della formazione e della loro analisi**

Pur essendo, dunque, i personaggi della letteratura e le persone della vita reale ontologicamente differenti, la questione epistemologica che interroga la narrazione è fondata su questioni di “*personae*”.

Se si intendono esplorare le dinamiche educative e formative che nascono nella e con la letteratura per l’infanzia è necessario allora spostare l’attenzione dall’*idea* di bambino e adolescente al bambino e all’adolescente stessi, a *ciascun* bambino e adolescente, reale e immaginario, perché solo così entrambi hanno la possibilità di mostrarsi come protagonisti di una duale relazione educativa, in cui scelgono di lasciarsi compromettere, e come interpreti di un’autentica formazione di sé, rivendicando, la propria interiorità in divenire.

Procedendo lungo questo itinerario epistemologico, il personaggio letterario si carica di una valenza pedagogica unica, non tanto perché esso è il perno della narrazione, più importante della perfezione formale, dell'armonia della composizione nonché dell'ideologia soggiacente alla storia, ma perché stimola i destinatari della storia a identificarsi con lui, e di conseguenza le sue vicende portano i lettori a porsi domande su sé stessi e a inverare quella esperienza narrata nella propria storia personale.

In altre parole, soltanto se il personaggio si fa pedagogicamente persona, un lettore può scegliere di instaurare con lui una relazione educativa e dunque di renderlo un mezzo per far spiegare le ali alla formazione di sé,

Nell'esperienza narrativo-letteraria<sup>31</sup>, come nella vita, l'altro è un altro di carta, ma la sua esperienza e i suoi comportamenti non sono meno significativi, non sono meno coinvolgenti per chi, leggendo, sperimenta una sorta di dialogo interiore che lo conduce a mettersi costantemente in relazione con il personaggio, anticipandone le azioni, gli stati d'animo e i sentimenti per riviverli come propri. In questo «dialogo motorio-intellettuale»<sup>32</sup> gli altri di carta divengono allora *magistri* di un'esperienza che è lì, rappresentata sul bianco della pagina, proprio perché un lettore la colga e se ne faccia apprendista.

In tale prospettiva, il tesoro di sapere rappresentato e custodito dalle narrazioni si lega indissolubilmente a chi le legge, divenendo un'occasione per plasmarsi e per compiere insieme ai personaggi un tragitto esperienziale e, dunque, di vita. D'altra parte, così facendo, chi narra non solo intrattiene e incanta, ma regala ai lettori l'occasione di sperimentare un modo per imparare a vivere e ad agire.

In effetti, la letteratura è, prima di ogni altra cosa, *mimesis*, è processo identificativo. Le storie, arricchendo l'esistenza di chi le coglie con nuovi pensieri e orizzonti, tracciano *dis*-corsi che si fanno inediti e originali *per*-corsi nelle esistenze di ciascuno e, nella trama delle parole, il lettore, anche e forse soprattutto il lettore bambino e adolescente, caratterizzato per sua stessa natura da una continua e perenne crescita, può riconoscere cammini che lui stesso potrà percorrere. Penetrando nelle pieghe delle storie narrate, i bambini e gli adolescenti penetrano, dunque, anche nelle pieghe della loro stessa vita, cercandovi un senso e un significato.

In altre parole, se è vero che ogni personaggio letterario vive e si fa *persona* perché c'è un lettore a leggerlo, è altrettanto vero che, nel momento in cui la storia del personaggio letterario diventa indispensabile per il lettore che decide volontariamente di entrare nella storia, ossia di prendere parte attiva nella relazione educativa, eleggendo quella persona di carta a proprio *magis*, lui stesso sperimenta l'occasione di farsi *più* persona, di crescere e maturare, proprio come avviene in qualsiasi incontro educativo.

Ma, per essere davvero esperienza educativa, l'incontro narrativo deve anzitutto prevedere la presenza di due soggetti persona, un *magis* e un *minus*, un "maggiore" che in ragione e volontà sollecita lo sviluppo della ragione e della volontà di un "minore", disposto ad accogliere e a far proprie, in un modo unico e irripetibile, tali sollecitazioni tramutandole pertanto in modalità di espressione originali.

Proprio scrutando come il personaggio-persona ha saputo formare "sé come altro"<sup>33</sup>, dando ordine e misura a una soggettività sempre migliore, anche il lettore può imparare a guardarsi dentro e ad accrescersi, in un movimento introspettivo e ascensionale che può diventare chiave d'accesso per la propria interiorità.

Dall'altra parte della pagina sta, infatti, un'altra persona. Un piccolo e intraprendente lettore, la cui partecipazione interpretativa e il cui coinvolgimento esistenziale nella vita del protagonista, di cui scoprirà le avventure, sono direttamente proporzionali alla sua volontà di lasciarsi trascinare nel vorticoso turbinò degli eventi. Una responsabilità connotata dalle dimensioni dell'autonomia e della libertà creativa e di scelta. Solo se lo desidera ardentemente, il lettore potrà diventare *minus* di quel *magis* straordinario che può essere ogni personaggio letterario, lasciandosi compromettere in una relazione educativa e, dunque, formativa.

Non solo, allora, «les personnages du théâtre ou du roman sont des entités semblables à nous, agissant, souffrant, pensant et mourant»<sup>34</sup>, ma nel momento in cui incontrano un lettore valicano i confini della pagina, si "congiungono" con lui, e, se quest'ultimo lo sceglie, lo modificano, traducendosi per entrambi in una situazione di intersoggettività educativa e dunque di infrasoggettività formativa.

Ecco che allora, solo se si segue questo itinerario epistemologico, lettore e personaggio si fanno *auctores* di un progetto letterario che, proprio come accade in ogni dialogo relazionale, possa essere teso a divenire educativo e formativo.

«Allora non c'è più scampo, bisogna lasciare che si intrometta[no]»<sup>35</sup>.

ALESSANDRA MAZZINI  
*University of Bergamo*

<sup>1</sup> H. de Balzac, *Teoria del racconto*, in *Poetica del romanzo*, intr. di M. Bongiovanni Bertini, trad. it. e note di D. Schenardi, Sansoni, Milano 2000, p. 311.

<sup>2</sup> G. Debenedetti, *Il personaggio-uomo. L'uomo di fronte alle forme del destino nei grandi romanzi del Novecento*, Garzanti, Milano 1988-1998, p. 11.

<sup>3</sup> Orazio, *Satire*, I, 1, 69-70.

<sup>4</sup> R. Federman (ed.), *Surfiction: Fiction Now... and Tomorrow*, Chicago, University Press, Chicago 1975, pp. 12-13.

<sup>5</sup> T. Todorov, *Les hommes-récit*, in Id., *Grammaire du Décameron*, Mouton, Paris 1969.

<sup>6</sup> C. Lombardi, *Introduzione*, in Ead. (a cura di), *Il personaggio. Figure della dissolvenza e della permanenza*. Atti del IV convegno scientifico dell'Associazione di Teoria e Storia Comparata della Letteratura (Torino, 14-16 settembre 2006), Edizioni dell'Orso Alessandria 2008, p. XIX.

<sup>7</sup> B. Croce, *Pagine sparse*, vol. 3°, Ricciardi, Napoli 1943, p. 302.

<sup>8</sup> G. Gentile, *Sommario di Pedagogia come scienza filosofica*, Sansoni, Firenze 1942, p. 156.

<sup>9</sup> Cfr. G. Oberto, *Letteratura per l'infanzia oggi*, Lisciani-Giunti, Teramo 1981, p. 9; C. Marini, *Dalla letteratura per l'infanzia alla letteratura dell'infanzia*, «Studi Urbinati», Anno LXIV, 1991, pp. 149-161.

<sup>10</sup> D. Lodge, *La coscienza e il romanzo* [2002], Bompiani, Milano 2011, p. 19.

<sup>11</sup> «Le figure costruite dal testo acquistano senso solo attraverso la lettura. Il soggetto che legge è, in definitiva, colui che dà vita all'opera». V. Jouve, *L'effet-personnage dans le roman*, Presses Universitaires de France, Paris 1992, p. 13 (La traduzione è a cura dell'autrice del presente contributo).

<sup>12</sup> «[Il lettore] ha parte attiva nella creazione dei personaggi: è assente dal mondo rappresentato, ma presente nel testo – e anche fortemente presente – come coscienza “percepente”» *Ibi*, p. 27 (La traduzione è a cura dell'autrice del presente contributo).

<sup>13</sup> «L'identità del personaggio può essere concepita solo come il risultato di una cooperazione produttiva tra il testo e la lettura del soggetto» *Ibidem* (La traduzione è a cura dell'autrice del presente contributo).

<sup>14</sup> A. S. Nemesio, *Le forme del personaggio nel romanzo: uno studio empirico*, in S. Costa e M. Venturini (a cura di), *Le forme del romanzo italiano e le letterature occidentali dal Sette al Novecento*, ETS, Pisa 2010, p. 589.

<sup>15</sup> *Ibidem*.

<sup>16</sup> I. Calvino, *Perché leggere i classici*, Mondadori, Milano 2011, pp. 6-7

<sup>17</sup> Si vedano S. Rimmon-Kenan, *Narrative Fiction: Contemporary Poetics*, Routledge, London 1983, p. 36; W. Van Peer (a cura di), *The taming of the text: Explorations in language, literature and culture*, Routledge, London 1988, p. 9.

<sup>18</sup> R. Ingarden, *Fenomenologia dell'opera letteraria*, Silva, Milano 1968, pp. 424-439.

<sup>19</sup> La figura retorica dell'ironia rimanda sempre ad altro. Per quanto, dunque, si dica di una persona umana, non la si dirà mai del tutto, perché la persona è sempre un rimando a un'ulteriorità. Su questi aspetti si veda G. Bertagna, *Religione e antropologia pedagogica tra uso e abuso dei significati delle parole: uomo, individuo, soggetto, persona*, in G. Bertagna, G. Sandrone (a cura di), *L'insegnamento della religione cattolica per la persona. Itinerari culturali e proposte didattiche per la formazione in servizio dei docenti di religione cattolica*, Centro Ambrosiano, Milano 2009, p. 118-120.

<sup>20</sup> D. Lodge, *La coscienza e il romanzo*, cit., p. 19.

<sup>21</sup> F. Cambi, *Letteratura per l'infanzia e storia dell'educazione: un rapporto sempre (più) centrale*, in D. Lombello Soffiato (a cura di), *La letteratura per l'infanzia oggi. Epistemologia, didattica universitaria e competenze per le professionalità educative*, Pensa Multimedia, Lecce 2011, p. 20.

<sup>22</sup> «Allora “torniamo alla storia” (anche per capire la letteratura infantile) se vogliamo davvero essere interpreti e attori autentici del nostro tempo» *Ibidem*.

<sup>23</sup> *Ibidem*.

<sup>24</sup> G. Bertagna, *Introduzione. La pedagogia e le «scienze dell'educazione e/o formazione»*. Per un paradigma epistemologico, in Id. (ed.), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Studium, Roma 2018, pp. 18-25.

<sup>25</sup> M. Vovelle, *Ideologie e mentalità*, Guida, Napoli 1989, p. 50.

<sup>26</sup> S. Calabrese, *Letteratura per l'infanzia. Fiaba, romanzo di formazione, crossover*, Mondadori, Milano 2013, p. 1.

<sup>27</sup> Sulla questione della denominazione della disciplina e dei suoi risvolti epistemologici si vedano R. Lollo, *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*, Vita e Pensiero, Milano 2002, pp. 37-68; A. Nobile, *Questioni fondative*, in A. Nobile, D. Giancane, C. Marini, *Letteratura per l'infanzia e l'adolescenza. Storia e critica pedagogica*, La Scuola, Brescia 2011, pp. 12-20; L. Bellatalla, G. Genovesi, *La letteratura per l'infanzia: una definizione ambigua ed un rapporto improprio*, in D. Lombello Soffiato (a cura di), *La letteratura per l'infanzia oggi*, cit., pp. 35-43; C. Marini, *La letteratura per l'infanzia tra psicologia e pedagogia*, in D. Lombello Soffiato (a cura di), *La letteratura per l'infanzia oggi*, cit., pp. 23-33; A. Nobile, *Letteratura per l'infanzia e psicologia*, in D. Lombello Soffiato (a cura di), *La letteratura per l'infanzia oggi*, cit., in particolare pp. 62-63. Sull'identità della letteratura per l'infanzia si vedano anche, tra gli altri, F. Cambi, *Letteratura per l'infanzia: per una lettura complessa della sua testualità (e della critica)*, «Studi sulla formazione», 2 (2012), pp. 171-175; G. Grilli, *Terra di confine. Lo studio della letteratura per l'infanzia nel panorama internazionale*, «Rivista di Storia dell'educazione», 2

(2015), pp. 25-38; S. Fava, *Orizzonti metodologici della ricerca sulla letteratura per l'infanzia*, «Pedagogia oggi», 1 (2020), pp. 99-111.

<sup>28</sup> S. Polenghi, *La ricerca storico-educativa sull'infanzia nel XX secolo*, in M. Gecchele, S. Polenghi, P. Dal Toso (eds.) *Il Novecento: il secolo del bambino?*, Spaggiari Parma 2017, p. 31.

<sup>29</sup> G. Bertagna, *Tra disabili e superdotati. La pedagogia «speciale» come pedagogia generale*, «Orientamenti Pedagogici», n. 6, a. LVI, 2009, p. 968.

<sup>30</sup> Si vedano G. Marramao, *Kairós. Apologia del tempo debito*, Laterza, Bari 1992; G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2010 (in particolare il cap. V).

<sup>31</sup> M. Cometa, *Perché le storie ci aiutano a vivere. La letteratura necessaria*, R. Cortina, Milano 2017, pp. 256-257.

<sup>32</sup> G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., p. 73.

<sup>33</sup> Si veda P. Ricœur, *Sé come altro* [1990], Jaca Book, Milano 2011.

<sup>34</sup> «I personaggi del teatro o del romanzo sono delle entità simili a noi, che agiscono soffrono, pensano e muoiono» Id., *L'identité narrative*, «Esprit», n. 7-8, 1988, p. 302.

<sup>35</sup> G. Debenedetti, *Il personaggio-uomo*, cit., p. 11.

## Ripensare la letteratura per l'infanzia alla luce delle Scienze Bioeducative

## Reconsidering children's literature in the light of bioeducational sciences

FRANCESCA BUCCINI

*Children's literature is undeniably a varied and complex sector opened to original combinations and multiple branches by virtue of the plurality of interpretations that this genre of literature contains as well as its capability to tighten innovative links with other disciplines. The relationship between mind-brain-body, which is one of the primary themes in neuroscientific researches, shows, starting from early childhood, how the submersion in stories is not only a bodily and visionary experience, but it is also an opportunity for comparison and encounter between bodies, as well as an opportunity to enhance sympathetic and relational skills. Taking the most recent neuroscientific evidence on embodiment cognitions into account, the following contribution aims at reflecting on the role of the process of reading as an embodied educational and learning experience, but it aims also at providing an overview of the most stimulating and current perspectives of investigation characterizing this field of study.*

**KEYWORDS:** *NEUROSCIENCE, BODY, BIOEDUCATIONAL SCIENCES, CHILDHOOD, EMBODIED LEARNING*

### ***Embodied cognition: una prospettiva bioeducativa***

Il rapporto mente-cervello-corpo, tema centrale della ricerca neuroscientifica, evidenzia l'importanza dei sistemi percettivi e motori, e quindi del corpo, in quelle «attività che danno origine alla categorizzazione, alla memoria e all'apprendimento»<sup>1</sup>. Secondo l'embodied cognition i processi cognitivi comprendono ampie strutture corporee e sono profondamente radicati nell'interazione mente-corpo<sup>2</sup>. Nell'ambito di tale modello interpretativo dell'apprendimento il corpo è parte di un nuovo discorso pedagogico, entra nel processo didattico come primo dispositivo capace di utilizzare, a diversi livelli, le interazioni e la comunicazione. In Italia, e in particolare all'interno della pedagogia napoletana<sup>3</sup> tale approccio si collega al paradigma bioeducativo che, a partire dagli studi di Elisa Frauenfelder su una possibile sinergia tra pedagogia, biologia e didattica e sulla centralità della relazione fra mente, corpo, ambiente, artefatti e processi di conoscenza propone un'interpretazione della mente che correlandola al corpo la rende organismo, così come organismica è da considerarsi la sua situazione sinergica e interattiva con l'ambiente, che la include, la comprende e nello stesso

tempo la specifica e la distingue<sup>4</sup>. La prospettiva biodinamica, una delle coordinate basilari del discorso bioeducativo, comprende in sé il riferimento a una concezione organismica del soggetto dove la relazione mente-cervello diventa relazione circolare mente-cervello-organismo; la costituzione biologica dell'individuo, i fenomeni neuronali e i circuiti neuroregolatori vengono costantemente considerati ed esplorati senza tralasciare il riferimento all'organismo nella sua totalità sistemica<sup>5</sup>.

È in questa prospettiva organismica che il cervello e il corpo sono considerati come costituenti di un unico organismo integrato da processi biochimici<sup>6</sup>: la mente è nel corpo, si trasforma, si sviluppa seguendo direzioni che possono essere differenti da individuo a individuo, ed è attraverso il corpo che riesce a selezionare, interpretare e produrre ordini di conoscenza complessa, può elaborare teorie, riconoscere il carattere implicito ed esplicito del pensiero, può generare conoscenza in modo autonomo<sup>7</sup>. La conoscenza, quindi, non può essere considerata come un semplice immagazzinamento di dati in uno spazio mentale statico (prodotto computazionale), bensì si configura come un processo dinamico e profondo, di ricostruzione e connessione di operazioni, di autoriflessione interna, in continua evoluzione, che coinvolge la corporeità organismica e le rappresentazioni che il cervello attiva durante lo svolgersi delle azioni<sup>8</sup>. Si passa così da una immagine computazionale, astratta e decontestualizzata della mente, al concetto di corporeità (embodiment), di posizionamento della mente dentro il corpo e di radicamento (embeddedness) della mente dentro la situatività spaziale e temporale<sup>9</sup>. Il processo di apprendimento e lo sviluppo della conoscenza si strutturano, di conseguenza, tramite un profondo intreccio che è vincolato alla morfologia stessa del cervello, dei neuroni e delle sinapsi che lo compongono<sup>10</sup>.

Il riconoscimento della centralità del corpo nella cognizione ha posto in primo piano l'importanza giocata dal corpo fisico nei processi cognitivi: si tratta di una nuova prospettiva teorica secondo la quale le espressioni del linguaggio naturale sono comprese grazie alla riattivazione di aree cerebrali dedicate principalmente alla percezione, ai movimenti e alle emozioni<sup>11</sup>. La cognizione è, quindi, incarnata (embodied) e dipende anche da caratteristiche di tipo corporeo come i sistemi percettivo e motorio<sup>12</sup>. Questo risulta ancora più importante durante gli anni dell'infanzia, dove la corporeità diviene principale soggetto dell'apprendimento. Su tali linee di intervento si colloca la più recente riflessione sul rapporto tra lettura e embodied cognition, cruciale non solo sul piano dell'educazione alla lettura sin dai primi anni della formazione, ma anche per una più matura comprensione delle connessioni tra corpo letto e corpo lettore<sup>13</sup>.

## *Reading Bobby*

La pluralità di interpretazioni che la letteratura per l'infanzia contiene e la sua capacità di stringere originali collegamenti con altre discipline la rendono, senz'altro, un settore variegato, complesso, aperto a inediti accostamenti e molteplici diramazioni. Dalla fiaba all'avventura, dal poliziesco all'horror, dalla fantascienza al fantasy, dalla poesia al romanzo di formazione, fino alle nuove frontiere della crossmedialità, essa dà vita a un continuo rinnovamento dell'immaginario infantile, spesso invisibile e sconosciuto<sup>14</sup>.

Gli anni dell'infanzia sono gli anni della ricerca del meraviglioso, gli anni in cui bambini e bambine cercano e utilizzano tutto ciò di cui la loro mente, attiva e vivace, può impadronirsi<sup>15</sup>. La naturale tendenza alla bellezza e alla fantasia spiega per quale ragione il quadro della letteratura per l'infanzia deve necessariamente essere un quadro complesso e articolato. Leggendo le favole, per esempio, i bambini trovano la convinzione

che l'amore leale e disinteressato finisce sempre con il trovare la propria ricompensa che consiste nell'amore stesso [...] allo stesso tempo scoprono quanto vili e basse siano l'invidia e la gelosia<sup>16</sup>

ma possono anche non rendersi conto, in maniera cosciente, del fatto che cercano nelle loro letture, quali favole o qualsiasi altro tipo di narrativa, delle verità salde in grado di fornire alle loro menti una risposta<sup>17</sup>. Tuttavia, i bambini sanno comprendere le implicazioni nascoste dietro la facciata esteriore del racconto e attraverso la lettura possono scoprire quelle verità a cui desiderano legarsi, facendoli sentire forti e sicuri<sup>18</sup>. Il significato dei processi biopsicologici sperimentati dal soggetto durante la lettura, con un particolare riferimento al suscitamento delle emozioni, rappresenta una delle dimensioni più rilevanti del complesso rapporto che si instaura tra il lettore e la sua esperienza di lettura. Secondo alcuni studi<sup>19</sup> il significato del testo diventa l'esperienza psicologica vissuta dal lettore la quale, anche se vicaria, può avere lo stesso significato di quella della vita quotidiana. A questa linea interpretativa si può ricondurre anche la teoria formulata da Bettelheim<sup>20</sup> sul ruolo della fiaba classica, che, per i suoi contenuti e l'impiego di simboli universali, parla direttamente all'inconscio del bambino aiutandolo a risolvere i propri conflitti interiori. Per Nooy gli schemi ricorrenti nel genere fiabesco orientano la cognizione e sono

applicati alle strutture sociali del mondo al di fuori della fiabistica poiché le modalità con le quali gli individui prestano attenzione e interpretano i modelli temporali delle loro relazioni sociali sono simili alla lettura dei modelli relativi alla successione di azioni positive e negative presenti nelle fiabe<sup>21</sup>.

I testi destinati all'infanzia rappresentano, pertanto, un contesto simulato della realtà che offrono al bambino, nell'incontro e nell'identificazione con l'altro, il personaggio finzionale, e nella fruizione del racconto o della storia, un'occasione preziosa per incrementare capacità immaginative, formulare ipotesi, configurare schemi predittivi e fantasticare<sup>22</sup>.

Le narrazioni destinate all'infanzia, in quanto ponte di collegamento tra mente e realtà, tra simulato e reale, potenziano la comprensione del mondo circostante, l'organizzazione del pensiero e la conseguente attribuzione di significato<sup>23</sup>. I bambini, infatti, immersi nella children's literature compiono azioni neurocognitive su cui si fonderanno le loro capacità progettuali: a partire dai 3 ai 4 anni possono classificare eventi come impossibili (se non ne hanno una piena percezione) o come reali (se ne hanno già fatto esperienza); man mano che entrano nelle finzioni narrative indossano le vesti dell'altro, *role taking* (assunzione di ruolo), una capacità che gli consente di rielaborare, cognitivamente, gli elementi salienti della situazione che si sono trovati a esperire e di attivare risposte empatiche<sup>24</sup>.

La narrazione acquisisce, così, una natura essenzialmente corporea non solo perché utilizza i corpi dei personaggi come parte naturale del racconto ma perché riflette e traduce in storie i paradossi del corpo, non più solo oggetto di narrazione, ma soggetto attivo dell'esperienza di lettura<sup>25</sup>.

Il ritorno al corpo rappresenta la svolta che ha attraversato di recente la letteratura per l'infanzia che, per lungo tempo, ha marginalizzato, escluso e spesso ignorato il corpo del lettore, nonostante l'esperienza narrativa fosse un'esperienza profondamente incarnata<sup>26</sup>. In questa prospettiva la lettura in quanto attività immersiva investe il soggetto-corpo nella sua totalità in un intreccio che supera ogni dualismo di stampo cartesiano, spostando l'attenzione dal reading mind al reading body<sup>27</sup>. L'interesse riservato in ambito letterario al contributo delle neuroscienze in ordine alla relazione tra sinapsi, sostanze chimiche rilasciate e reazioni fisiologiche, sembrerebbe una risposta orientata proprio a controbilanciare quella tradizione di ricerca che ha forzatamente separato mente e corpo. L'incredibile plasticità cerebrale della mente infantile<sup>28</sup> evidenzia, infatti, la necessità da parte degli studi sulla letteratura per l'infanzia, di ritornare al corpo, enfatizzando la natura incarnata del conoscere e del ricordare, del percepire, del provare affetti ed empatia<sup>29</sup>.

Nel richiamo alla tempestività degli interventi nei 'periodi critici' di massima plasticità cognitiva (come già indicato da Maria Montessori) e alla consapevolezza delle tracce indelebili lasciate in quei particolari periodi di sviluppo e apprendimento, possiamo evidenziare come il rapporto tra lettura e corpo si formi già a partire da questi anni<sup>30</sup>.

Gli studi sulla duplice valenza osservativa ed esecutiva del rispecchiamento neuronale e sulla simulazione incarnata suggeriscono come i processi mentali siano modulati dalla corporeità: la mente non è disincarnata, ma rappresenta e imita le stesse azioni di cui fruisce in ambito finzionale<sup>31</sup>. Ma in che modo la lettura influenza il corpo e come il corpo influenza la lettura? La lettura è un'attività estremamente intricata, sfaccettata e complessa; un processo astratto, che riconosce le particolarità concrete del veicolo materiale che fornisce il testo da interpretare; è esperienza corporea e allo stesso tempo racconta e rappresenta corpi rispetto ai quali si attivano risposte neuromotorie. Negli ultimi decenni, grazie agli sviluppi nell'ambito della tecnologia fMRI (risonanza magnetica funzionale) è stato possibile vedere, attraverso rilevazione del flusso sanguigno all'interno del cervello, come esso risponde al testo durante la lettura e identificare non solo quali aree sono più attive ma anche la sequenza con cui le varie parti del cervello comunicano tra loro<sup>32</sup>. Friedemann Pulvermüller<sup>33</sup> e il suo gruppo di ricerca hanno identificato collegamenti funzionali tra il sistema motorio e quello linguistico: confrontando le scansioni fMRI degli stessi soggetti mentre leggevano o eseguivano azioni fisiche, sono stati in grado di dimostrare che i sistemi corticali dell'emisfero sinistro per il linguaggio e per l'azione sono collegati l'uno all'altro in modo specifico e che l'attivazione nelle aree motorie e premotorie può influenzare l'elaborazione di specifici tipi di parole semanticamente correlate al movimento degli arti, suggerendo, quindi, che la 'lettura di un'azione' viene elaborata allo stesso modo dell'esecuzione dell'azione stessa. Pertanto, possiamo pensare alla lettura in relazione al corpo in due modi: esplorando, da un lato, la fisicità dell'atto stesso e, dall'altro, considerando in che modo i lettori investono l'energia e la conoscenza del proprio corpo nei personaggi di cui leggono e come rispondono, emotivamente, cognitivamente e fisicamente, al testo. Il trasporto sperimentato dai lettori deriva quindi dalla sensazione 'del sentire' che trasforma il testo in esperienze vissute<sup>34</sup>, aiuta la comprensione degli eventi reali, crea uno spazio condiviso di atti e di emozioni che permette di accedere in prima persona al fare e al sentire del personaggio<sup>35</sup>. Come possiamo comprendere questo trasferimento di consapevolezza dal lettore agli esseri virtuali creati sulla pagina? Alice Major si riferisce all'idea di un «piano corporeo condiviso»<sup>36</sup>; Shaun Gallagher ad una «equivalenza strutturale»<sup>37</sup> che persino i bambini assumono nelle loro relazioni con altri corpi in azione. Il corpo che legge, allora, amplifica le esperienze proposte e, allo stesso tempo, si attiva sul piano fisico, neuromotorio ed emozionale.

Una possibile comprensione di questo meccanismo è fornita dai neuroni specchio, gruppo di cellule che sembrano adescare le parti del cervello interessate ad agire non solo quando un'azione viene pianificata ed eseguita, ma anche quando viene

semplicemente osservata o descritta, poiché sperimenta processi e rappresentazioni simili. Gallese e Wojciehowski<sup>38</sup>, nei loro studi hanno esplorato il ruolo della simulazione incarnata nella risposta letteraria. Secondo la loro teoria i processi di identificazione nella mente del lettore consistono nella simulazione incarnata, embodied simulation<sup>39</sup>, delle azioni e delle emozioni esplicitate durante la narrazione e con le quali si identifica. In questo modo il lettore non solo reagisce con il proprio corpo alle azioni osservate o anche immaginate, ma crea un modello neuronale del mondo immaginario che riproduce nella sua mente la situazione descritta nel testo e stabilisce una relazione con il personaggio/protagonista che lo porta ad adottare il suo punto di vista e a rivivere le sue emozioni<sup>40</sup>. L'esperienza estetica indotta da diverse forme d'arte, come il teatro o il cinema, la lettura di romanzi, racconti, poesie, ecc., consiste quindi in una sorta di trasferimento emotivo tra gli attori e gli spettatori che, essendo costretti all'inattività e all'immobilità, sono più aperti ai sentimenti e alle emozioni<sup>41</sup>.

Ma l'immersione narrativa si presenta anche in forma più attiva, soprattutto oggi che app e giochi sempre più sofisticati e tecnologici, aprono le porte a opportunità di lettura che richiedono il coinvolgimento del corpo nell'interazione con la storia<sup>42</sup>.

Come evidenzia Wolf

il cervello non è stato progettato per la lettura, ma imparando a leggere gli individui hanno riorganizzato l'organizzazione stessa del cervello, che a sua volta, ha ampliato i modi in cui siamo in grado di pensare, modificando l'evoluzione intellettuale della specie<sup>43</sup>.

Pertanto, i corpi in via di sviluppo dei bambini sono alterati dall'apprendimento della lettura che, a sua volta, influenza le loro relazioni con il mondo.

La letteratura per l'infanzia, quindi, in quanto contenitore di mondi possibili, alternativi alla dimensione del reale, innesca esperienze pienamente corporee, svincolando la narrazione dalla dimensione dell'hic et nunc. Il bambino/lettore identificandosi con i personaggi narrativi e condividendo le sue emozioni, le sue intenzioni, i suoi stati d'animo, il suo contesto spazio temporale, acquisisce flessibilità nell'elaborazione del pensiero, competenze cognitive, di valutazione e di interpretazione degli eventi, di pianificazione e progettazione del futuro e di problem solving.

Sul piano della riflessione pedagogica e didattica il rapporto tra corpo-letto e corpo-lettore appare determinante per ricavare strumenti utili a migliorare i processi di apprendimento.

In questa prospettiva, appare importante evidenziare come l'esplosione della cultura digitale e dei nuovi strumenti di lettura, quali iPad, laptop e smartphone, ecc., ha determinato, già a partire dall'utilizzo delle mani, un mutato coinvolgimento del corpo

nell'approccio al testo, con notevoli ripercussioni sul reading body<sup>44</sup>. Le diverse modalità di accesso alla storia, infatti, determinano una differente comprensione e costruzione di nessi e significati.

La possibilità di fare esperienze, mediante il digitale, di eventi, azioni, sensazioni fisicamente non percepibili e non materialmente presenti nel mondo reale, interviene sui processi cognitivi preposti alla costruzione del pensiero critico e riflessivo, dell'immaginazione e dell'empatia. Pertanto occorre chiedersi, alla luce del passaggio dal corpo che legge al corpo digitale che legge, quale sia il ruolo della formazione e in che modo questa possa garantire esperienze di lettura embodied significative e pedagogicamente fondate, valorizzando tutte quelle potenzialità di un corpo che legge, agisce e apprende.

FRANCESCA BUCCINI  
*University of Napoli*

<sup>1</sup> E. Frauenfelder, F. Santoianni, *Percorsi dell'apprendimento. Percorsi per l'insegnamento, Percorsi per l'insegnamento*, Armando, Roma p. 222.

<sup>2</sup> A. Chemero, *Radical Embodied Cognitive Science*, The MIT Press, Cambridge 2009.

<sup>3</sup> Con la nascita delle scienze dell'educazione, verso la fine degli anni Settanta, iniziò a delinearsi una prospettiva pedagogica che, muovendo dagli studi biologici e dalla relazione geni-ambienti, sottolineava come l'epigenesi, concretizzatasi nella proliferazione sinaptica, la plasticità cerebrale, fosse caratteristica del potenziale educativo degli individui. Intuizioni e ipotesi che divennero rivelanti sotto il profilo epistemologico grazie agli studi di Elisa Frauenfelder che ha dato inizio ad un lungo corso di argomentazioni scientifiche che tuttora rientrano tra quelle definite all'interno delle scienze bioeducative.

<sup>4</sup> E. Frauenfelder, *La formazione come processo biodinamico*, in V. Sarracino, M.R. Stollo, *Ripensare la formazione*, Liguori Editore, Napoli 2000, pp.25-35.

<sup>5</sup> A. Damasio, *Il sé viene alla mente. La costruzione del cervello cosciente*, Adelphi, Milano 2012.

<sup>6</sup> M. Sibilio, *Corpo e cognizione nella didattica*, in P.G. Rossi, P.C. Rivoltella, *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante*, La Scuola, Brescia 2012, pp. 329-347.

<sup>7</sup> E. Frauenfelder, F. Santoianni, *Nuove prospettive della ricerca pedagogica*, Edizione Scientifiche Italiane, Napoli 1997.

<sup>8</sup> F. Gomez Paloma, *Embodied Cognitive Science: Atti incarnati della didattica*, Edizioni Nuova Cultura, Roma 2013.

<sup>9</sup> E. Frauenfelder, *Le scienze bioeducative. Prospettive di ricerca*, Liguori Editore, Napoli 2002.

<sup>10</sup> M.G. Contini, M. Fabbri, P. Manuzzi, *Non di solo cervello. Educare alle connessioni corpo mente significati contesti*. Raffaello Cortina, Milano 2006.

<sup>11</sup> G. Silverman, *Bodies and books. Reading and the fantasy of communion in nineteenth-century America*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia 2012.

<sup>12</sup> F. Gomez Paloma, *Embodied Cognitive Science: Atti incarnati della didattica*, Edizioni Nuova Cultura, Roma 2013.

<sup>13</sup> F.J. Varela, E.T. Thompson, E. Rosch, *The embodied mind: cognitive science and human experience*, Raffaello Cortina, Milano 1992.

<sup>14</sup> A. Byatt, *The Children's Book*, Chatto & Windus, London 2009.

<sup>15</sup> M. Bernardi, *Infanzia e alterità. Incanti, disincanti, sintomi, tracce*, Franco Angeli, Milano 2016.

<sup>16</sup> H.L. Smith, *Uomini ragazzi e libri. Generi e criteri di scelta della letteratura per l'infanzia*, Armando Editore, Roma 1971, p.25.

<sup>17</sup> E. Beseghi, G. Grilli, *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*, Carocci, Roma 2011.

<sup>18</sup> I. Filograsso, *Storie di metamorfosi. Identità, conformazione, cambiamento*, «Rivista di Storia dell'Educazione», 2, (2015), pp. 85-98.

<sup>19</sup> W. Iser, *L'atto della lettura*, il Mulino, Bologna 1987, p. 87.

<sup>20</sup> B. Bettelheim, *Il mondo incantato: uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, Feltrinelli, Milano 1984.

<sup>21</sup> W. Nooy, *Stories, Scripts, Roles, and Networks*, «Structure and Dynamics Journal of Anthropological and Related Sciences», 1, 2, (2006), pp. 267-290.

- <sup>22</sup> S. Calabrese, *Neurogenesi del controfattuale*, «Enthymema», VIII, (2013), pp. 97-109.
- <sup>23</sup> F. Gomez Paloma, *Corporeità, didattica e apprendimento. Le neuroscienze dell'educazione*. Edisud, Salerno 2013.
- <sup>24</sup> M. C. Levorato, *Le emozioni della lettura*, Il Mulino, Bologna 2000.
- <sup>25</sup> V. La Rosa, A. Lo Piccolo, *Embodiment Cognition e Reading Body. Riflessioni educative corpo, lettura apprendimento*, «RTH – Education & Philosophy», VII, (2020), pp. 1-9.
- <sup>26</sup> J. Rowsell, K. Pahl, *The Routledge handbook of literacy studies*. Routledge, New York 2015.
- <sup>27</sup> R. Harde, L. Kokkola, *The Embodied Child. Readings in Children's Literature and Culture*, Routledge, New York 2018.
- <sup>28</sup> E.G. Jones, *Plasticity and Neuroplasticity*, «Journal of the History of the Neurosciences», XI, (1), (2000), p. 37-39.
- <sup>29</sup> M. Nikolajeva, *Recent trends in children's literature research. Return to the body*, «International Research in Children's Literature», IX (2), (2016), pp. 132-145.
- <sup>30</sup> G. Bolens, *The style of gestures: Embodiment and cognition in literary narrative*. Johns Hopkins University Press, Baltimore 2012.
- <sup>31</sup> J. Morgenstern, *Playing with Books. A Study of the Reader as Child*, McFarland & Company, Jefferson-London 2009.
- <sup>32</sup> U. Altmann, *Fact vs Fiction. How Paratextual Information Shapes Our Reading Processes*, «Social Cognitive and Affective Neuroscience» XI,1, (2014), pp. 22-29.
- <sup>33</sup> F. Pulvermüller, *Brain Mechanisms Linking Language and Action*, «Nature Reviews Neuroscience», VI, 7, (2005), pp. 576-582.
- <sup>34</sup> M. Mackey, *The Embedded and Embodied Literacies of an Early Reader*, «Children's Literature in Education: An International Quarterly», XLII, 4, (2011), pp. 289-307.
- <sup>35</sup> A. Chambers, *Il lettore infinito. Educare alla lettura tra ragioni ed emozioni*. Equilibri, Modena 2015.
- <sup>36</sup> A. Major, *Intersecting Sets: A Poet Looks at Science*, University of Alberta Press, Edmonton, Canada 2011.
- <sup>37</sup> S. Gallagher, *How the Body Shapes the Mind*, Clarendon Press, 2005.
- <sup>38</sup> V. Gallese, H. Wojciewowski, *How Stories Make Us Feel: Toward an Embodied Narratology* «California Italian Studies» II, 1, (2011), pp. 3-37.
- <sup>39</sup> V. Gallese, A. Goldman, *Mirror neurons and the simulation theory of mindReading*, «Trends in Cognitive Sciences» II, 12, (1998), pp. 493-501.
- <sup>40</sup> V. Gallese, P. Migone, E.M. Eagle, *La simulazione incarnata: I neuroni specchio, le basi neurofisiologiche dell'intersoggettività*, «Psicoterapia e Scienze Umane», XL, 3, (2006), pp. 543-580.
- <sup>41</sup> G. Rizzolatti, C. Sinigaglia, *The functional role of the parietofrontal mirror circuit: interpretations and misinterpretations*, «Nature Reviews Neuroscience», XI, (2010), pp. 264-274.
- <sup>42</sup> Id., *Specchi nel cervello. Come comprendiamo gli altri dall'interno*. Raffaello Cortina, Milano 2019.
- <sup>43</sup> M. Wolf, *Reader, come home. The reading brain in a digital world*, Harper Collins, New York 2018.
- <sup>44</sup> M. Mackey, *Literacies across Media: Playing the Text*, RoutledgeFalmer, London 2002.

**“Se si legge noi si fa addormentare i gatti”.**  
**Tracce di letteratura per l’infanzia nelle “scritture bambine”**

**“If you read, you lull the cats”.**  
**Traces of children's literature in "children's writing"**

CHIARA MARTINELLI

*The essay questions the literary traces present in children's productions, their characteristics and therefore their epistemological meaning in the broader context of narration.*

**KEYWORDS:** CUORE, CHILDREN'S LITERATURE, INFANTILE APPROPRIATION AND REWORKING, NARRATION

### **Narrazione e letteratura per l’infanzia: le possibilità di un connubio**

Mai termine negli ultimi anni ha conosciuto un maggior abuso di “narrazione”. Narrano le pubblicità che guardiamo in televisione. Narrano i politici nei discorsi elettorali. Narrano i nostri conoscenti nelle *stories* che compulsiamo sui social network. Tutti sostengono di narrare, e tutti, forse, lo fanno in dimensioni spesso non colte nella loro interezza. È questo infatti un caso in cui l’uso e l’abuso del termine ne tradiscono la radicale pervasività con cui imprime e significa la vita umana.

Ma la narrazione pertiene anche all’educazione e, in particolare, a quello spazio comunicativo (scritto, orale, gestuale, visivo) che rientra sotto il nome di letteratura per l’infanzia<sup>1</sup>. Una definizione su cui gli ultimi decenni hanno sollevato non pochi dubbi, perché il termine con cui conosciamo il genere letterario appare intrinsecamente connotato da asimmetrie patenti e ancora insolite<sup>2</sup>. L’asimmetria del rapporto tra autorialità adulta e bambino lettore, innanzitutto; senza ricordare quella (conseguente alla prima) della finalità del genere, che Ottocento e primo Novecento intendevano connotato da specifici fini esortativi e di inculturazione<sup>3</sup>. Prospettive ormai ritenute unilaterali e manchevoli, dimentiche del ruolo che il destinatario – ovvero il bambino lettore – ricopre nella scelta, nella ricezione e nell’interpretazione di quanto legge<sup>4</sup>. Già Croce, in una recensione al volume di Luigi Santucci *Limiti e ragioni della letteratura infantile*, riconosceva nel 1942 che libri per l’infanzia sono quelli che i bambini stessi designano come tali<sup>5</sup>. Ma quelle letture agiscono su paesaggi mentali connotati da

strutture, vissuti e obiettivi a loro propri; la ricezione, perciò, muta da persona a persona, da luogo a luogo, da periodo a periodo, da classe sociale a classe sociale. Studi attenti non solo ai testi in sé, quanto al contesto e alle modalità con cui vengono letti e interpretati possono consentire uno sguardo più ampio, olistico e, si potrebbe dire, ecologico del significato e della fruizione del genere.

Diversi dunque i termini suggeriti come papabili sostituti, da “letteratura giovanile” proposta da Renata Lollo fino al paradigma della narratività, fatto proprio da Genovesi e Bellatalla in anni lontani dalla diffusione inflattiva del termine<sup>6</sup>. La giustificazione per quest’ultima proposta riposa nel ruolo di *agentività* che il destinatario ricopre in uno scambio che non lo vede come attore passivo: il lettore bambino, infatti, attinge, ma sceglie ciò a cui attingere e lo modifica (seppur incosciamente) in ragione dei propri interessi e delle proprie esigenze<sup>7</sup>. Il fluire degli eventi narrati, pur nel loro naturale apparire, è in realtà frutto di operazioni mentali sofisticate che, apprese dopo lunga esperienza, vengono comunicate dal narrante all’ascoltatore (o al lettore), sottoponendole al suo vaglio e al suo apprendimento. Narrare, infatti, implica la selezione, l’ordinamento e la significazione di una serie di avvenimenti che, organati in un tutto, assumono un significato intrinseco al proposito di chi interloquisce. Pensiamo alle storie di vita, la cui struttura è stata raffrontata a quella di romanzi di formazione: similmente a questi ultimi, il protagonista, nel ripercorrere le vicende della propria esistenza, le significa in rapporto al “senso del sé” maturato al momento del suo incontro con l’intervistatore<sup>8</sup>. E cosa influenza questa attitudine diffusa in misura pressoché universale? L’abitudine: l’abitudine ad ascoltare narrazioni. Quelle altrui, innanzitutto: le narrazioni dei genitori, degli insegnanti, dei conoscenti, come ricorda un anziano sacerdote che, intervistato per il progetto “Memorie d’infanzia”, afferma che «siamo vissuti piuttosto coi racconti. I racconti erano le cose più belle»<sup>9</sup>. Narrazioni accomunati da un ordine di argomenti definito, che, nella loro ripetizione, mirano a imprimersi, e a condizionare, la mente infantile. Storie composte da adulti per bambini in uno scambio relazionale che, nella maggior parte dei casi, si configura come disomogeneo e connotato da un pervasivo rapporto di potere: al bambino, attraverso i libri a lui dedicati, è suggerito un percorso verso uno specifico modello di adultità o, comunque, verso uno stadio di maturazione più accentuato<sup>10</sup>.

Motivi culturali e storico-sociali sottintendono quindi alla costituzione di abilità narrative negli umani. Ma non solo. Narrare storie, così come comprenderle e interessarvisi, risponde a precise necessità biologiche e organiche che hanno accompagnato gli uomini da quando, predatori nella savana, sorpredevano le orme di un animale, e dalla loro disposizione ne immaginavano la traiettoria<sup>11</sup>. Che le prede costituissero un pensiero fisso, è del resto, visibile dalle immagini rupestri che hanno accompagnato i

primi tentativi di concretizzare una narrazione su una superficie – quelle di caverne e grotte, con i graffiti di cinquantamila anni fa<sup>12</sup>. Narrare, afferma la *Darwinist Literary Theory*, è funzionale allo sviluppo dell'argomentazione ipotetica e di quel pensiero controfattuale che ci consente di pianificare e affrontare le difficoltà della vita di ogni giorno<sup>13</sup>. Sono i lettori più forti, argomentano infatti Jonathan Carroll e Jonathan Gottshall, i più esperti nel gestire le relazioni sociali; e proprio nell'uso della letteratura la recente ricerca psicologica ha individuato una delle più promettenti terapie per le persone con sindrome autistica. «le storie costituiscono lo spazio nel quale gli individui si esercitano a utilizzare le competenze più importanti della vita sociale umana»<sup>14</sup>, sostiene infatti Gottshall, che, alcune pagine dopo, ricorda come la finzione sia

un'antica e potente tecnologia di realtà virtuale che simula i grandi dilemmi della vita umana. Quando prendiamo in mano un romanzo o accendiamo la televisione veniamo teletrasportati in un universo parallelo. [...]

La costante attivazione dei nostri neuroni in risposta a stimoli derivanti dal consumo di finzione narrativa rafforza e ridefinisce le vie neurali che consentono una navigazione competente nei problemi dell'esistenza. In questo senso, siamo attratti dalla finzione narrativa non a causa di un'anomalia dell'evoluzione ma perché la finzione è, nell'insieme, vantaggiosa per noi. Questo perché la vita umana, specialmente la vita sociale, è profondamente complessa e le poste in gioco sono molto alte<sup>15</sup>.

Ma narrare, argomenta la *Cognitive Literary Theory*, consente, attraverso l'accumulo di fatti sociali e di relazioni causa-effetto, di contenere l'ansia e l'angoscia che altrimenti ci dominerebbero di fronte a un futuro imprevedibile e ignoto<sup>16</sup>. Da questo punto di vista, il mondo narrativo è percepito come contiguo all'arte rupestre e a tutte quelle modalità con cui gli uomini primitivi cercavano di addomesticare e significare il mondo a loro circostante<sup>17</sup>. «Everyday living is an interpretive process, and both in the present and past it presents us with ambiguities», sostiene Nancy Easterlin, secondo cui:

One great advantage of imaginative literature is that invites our powers of meaning construction in a safe domain that allows our interpretive powers to range freely. But more than this, imaginative literature makes us conscious of what we automatically tend to forget: that we are active interpreters of that reality, and that we normally enlist cognitive procedures that have a general, but certainly not a comprehensive, efficacy<sup>18</sup>.

È in questo contesto, che ingloba suggestioni provenienti sia dal mondo della biologia sia da quello degli studi culturali, che deve essere analizzata la letteratura per l'infanzia. Rilevanti – benché non le uniche – fonti di storie per l'umano in crescita, i libri per bambini e ragazzi influenzano le capacità infantili di progettare le attività giornaliere, di

relazionarsi e di significarsi in rapporto al mondo circostante. Ma ogni storia, pur nel suo essere una creazione letteraria, risente del tempo e delle condizioni in cui è stata concepita: di questi ultimi ne assorbe comportamenti e modi di vedere, sancendone la validità, e sottoponendoli all'apprendimento del suo lettore<sup>19</sup>. Nella costanza di alcuni elementi destinati, nei secoli, a "marcare" una storia, dobbiamo riconoscere la presenza di altri, più legati alla società del proprio tempo: nella loro comprensione possiamo decifrare quelle strutture culturali che hanno definito, in epoche diverse dalla nostra, gli orizzonti relazionali delle persone<sup>20</sup>.

### Tracce di letteratura nelle scritture bambine

In quali modalità si esplica l'influenza dei libri per ragazzi? E com'è possibile individuarla, e monitorarla? Un possibile itinerario ci conduce all'utilizzo delle cosiddette "scritture bambine". Compito quest'ultimo difficile ma affascinante, che necessita di una mutua collaborazione tra la letteratura per l'infanzia e una storia dell'educazione chiamata a fornire quelle testimonianze – temi, diari, componimenti – che consentono di seguire l'evoluzione delle capacità scritte dei singoli alunni. «Scritture bambine»<sup>21</sup> che si configurano, nella loro labilità e nella loro difficoltà di interpretazione, come uno dei «margini» della società italiana (e non solo)<sup>22</sup>, ma che nondimeno consentono, a un'analisi più approfondita, esplorazioni ricche e dense di significato sulla relazione tra infanzia e autorità familiari e scolastiche. A ricordarlo, i numerosi studi che, soprattutto tra fine Novecento e anni Zero, hanno scandagliato, stimolati dalle suggestioni di Becchi e Julia, questa tipologia di fonti e ne hanno evidenziato potenzialità e *caveat*<sup>23</sup>. Quanto, infatti, la mano bambina è stata influenzata da quella adulta? Come, nello scrivere, gli alunni si sono conformati alle richieste di insegnanti, direttori, genitori, ispettori? Domande dense, che il nostro contributo, pur riconoscendone la cogenza e l'importanza, tralascierà, focalizzando la sua attenzione piuttosto su come i libri di letteratura per l'infanzia siano presenti in queste fonti e su quanto i meccanismi narrativi lì adottati influenzino l'evoluzione delle "scritture bambine"<sup>24</sup>.

Molteplici le fonti che possono essere utilizzate; difficile la scelta. Per quest'analisi, l'attenzione ricadrà su una collezione piccola, ma territorialmente e storicamente coesa, ovvero quella conservata nella Biblioteca Forteguerriana di Pistoia e nota come "Fondo Mostra della scuola". Organizzata *a latere* della mostra industriale e artistica che, nell'estate 1929, intendeva celebrare la neonata provincia di Pistoia, la "Mostra della scuola", lungi dall'essere un unicum del capoluogo toscano, si inseriva in un contesto caratterizzato dalla proliferazione di esibizioni che, dal 1924, sorgevano con l'intento di

enfaticamente i risultati della riforma Gentile, offrendo all'occhio del visitatore componimenti, temi, diari, sillogi di tradizioni e canti popolari<sup>25</sup>. Prima della serie era stata la Mostra che, inaugurata a Firenze nel 1925, aveva dato luogo al primo nucleo di quello che, in altri anni, sarebbe stato conosciuto come Museo didattico nazionale e, dopo altre trasformazioni, come Indire. Già in altre sedi è stato dimostrato come, lontani dall'evidenziare quella spontaneità infantile che Giuseppe Lombardo Radice sperava di valorizzare con la sua opera di riforma, i quaderni pistoiesi tratteggino un panorama sconfortante, segnato dalle parole d'ordine del regime e dalla presenza continua e pervasiva dell'occhio e del braccio adulto<sup>26</sup>. Una conclusione, quest'ultima, diametralmente opposta rispetto a quanto suggerito dalle sirene della propaganda, come i quattro articoli che Iva Perugi Gonfiantini – scrittrice per bambini nonché direttrice del locale Asilo Margherita – destinò sul giornale *L'Azione* all'esibizione e alle sue

Produzioni personalissime, individuali [...] oggetto di stupore ammirato, di commosso orgoglio cittadino, e additano colla capacità del maestro, la pratica bellezza della scuola attiva, vissuta da educatori attivi, entrati realmente nella Riforma gentiliana che, ardita e meditativa, ha investito tutta l'anima della cultura moderna.

Ha questa Mostra un'impronta meravigliosamente fanciullesca, specialmente ne' disegni e ne' diari soffici d'un'ingenuità incantevole<sup>27</sup>.

Dei 364 scritti raccolti, tuttavia, la nostra attenzione si concentrerà soprattutto sulla ventina di diari scolastici del fondo. Introdotto da Lombardo Radice con lo scopo di stimolare le capacità compositive infantili, i diari del fondo sono stati scritti soprattutto da alunni di seconda, terza e quarta elementare, ovvero da quelle classi che, come notato già da Luciana Bellatalla, figuravano maggiormente tra le contributrici del fondo<sup>28</sup>. Classi e non anni: i tassi di ripetenza, consistenti tra anni Venti e Trenta, impediscono quella totale identificazione tra coorte e classe frequentata che sarà raggiunta solo alcuni decenni dopo la conclusione della seconda guerra mondiale<sup>29</sup>. Un aspetto, quest'ultimo, non secondario per la ricerca in corso, in quanto non consente quella piena identificazione del periodo seconda-quarta elementare con il range d'età sette-dieci anni. Alcune contro-osservazioni, tuttavia, contribuiscono a rischiare il quadro. La selezione gli scritti, innanzitutto: è ragionevole supporre che le maestre abbiano consegnato alle autorità quei quaderni che, dal loro punto di vista, apparivano più consoni ai loro insegnamenti. E se a essere selezionati erano i diari composti dagli alunni con i voti migliori, questi ultimi, presumibilmente, erano studenti in corso, o frequentavano al massimo con un anno di ritardo. È una supposizione che la maggior parte delle fonti in nostro possesso sembra confermare. Possiamo immaginare la lieve

punta di orgoglio con cui Andreina Rossetti, che frequentava la terza elementare a Quarrata, riportava sul diario il rimbrotto alla classe della maestra, pronta ad additarla come l'unica che seguisse le sue direttive<sup>30</sup>. Non ha mai ripetuto la terza elementare, come ricorda nella sua prima pagina di diario; e parimenti rammentano la loro promozione dalla terza alla quarta Pierina Petracchi, Giuliana Colligiani e Negrina Tofani, iscritte nella stessa scuola frequentata da Andreina<sup>31</sup>. Possiamo quindi supporre, con un buon grado di approssimazione, che la maggior parte dei piccoli autori rientrasse nella fascia d'età compresa tra i sette e i dieci anni. Un periodo cruciale e meritevole di attenzione: si tratta infatti, secondo i canoni piagetiani, dell'età di transizione dal "pensiero intuitivo", animistico e centrato sul proprio sé, al "pensiero operatorio concreto", in cui il bambino, con il supporto di oggetti, riesce a compiere delle operazioni di astrazione.

Detto ciò, cominciamo ad addentrarci nei nostri diari, e a esplorarne le connessioni con la letteratura per l'infanzia. Leggevano i bambini delle scuole elementari? E quali libri leggevano? Su questo argomento le fonti non mancano di diffondersi. Leggeva Maria Sarteschi, alunna di seconda elementare della scuola di Quarrata, che per la Befana ricevette in regalo il libro di Pinocchio<sup>32</sup>. Possedeva alcuni libri la famiglia di Andreina Rossetti che, intenta a ripulire i volumi del padre, inciampa in una copia de *L'ebreo errante*<sup>33</sup>. Ne possedeva sicuramente alcuni anche la famiglia (non certamente ricca, perché composta da madre vedova postina e due figli) di Pierina Petracchi, ma le cantine di campagna non dovevano essere un buon posto per conservare libri, se Pierina, nel prenderne uno, si accorge che alcune pagine sono state rosicchiate da un topo<sup>34</sup>. Ma a esser citata, è, soprattutto, la lettura scolastica: quella compiuta nelle ore di lezione, dalla maestra, o quella portata a termine dall'alunno, qualora possa giovare della biblioteca di classe. Su quest'ultima, in particolare, i diari ci regalano squarci parziali ma comunque interessanti, pronti a mostrare una pratica della lettura che, verso la fine degli anni Venti, non appare ancora completamente disciplinata dal regime fascista. Sembrano testimoniare, ad esempio, i pochi titoli che conosciamo della biblioteca di classe della scuola de La Ferruccia<sup>35</sup>. Come scriveva Guido Niccolai, che in quegli anni frequentava la terza elementare,

Stamattina la Signorina ci ha dato il libro della biblioteca.

Il mio è intitolato: Giannettino<sup>36</sup>, quello di Marino Ciuffettino<sup>37</sup>, quello di Renzo Trottolino<sup>38</sup>. Mi è piaciuto molto il mio libro. La maestra ce li ha dati bene coperti e ci ha detto che si tengano in ordine. Io le ho detto sì, perché mi garba leggerli<sup>39</sup>.

Guido, che riceve il suo libro il 16 Ottobre, termina presumibilmente di leggerlo verso metà novembre, perché il 23 di quel mese

la signora maestra mi ha cambiato il libro della biblioteca. Quello che avevo prima era intitolato Giannettino. Era tanto bello! Quello che mi ha dato stamani si chiama Notte di Natale. Sarà tanto bello!<sup>40</sup>

*Giannettino, Ciuffettino, Trottolino, Notte di Natale*: tutti libri scritti in età liberale. Assenti dal computo della biblioteca scolastica di Guido i libri che già alcuni scrittori per l'infanzia avevano dedicato alla retorica nazionalista e alla Marcia su Roma, da *Pinocchio fascista* di Giuseppe Petrai a *Piccolo Alpino* di Salvator Gotta, che pur nel 1926 divenne un bestseller. Ignoto, tuttavia, le cause: forse motivi economici, o forse erano presenti anche quei titoli, che però non capitarono mai in mano né a Guido né ai suoi amici<sup>41</sup>.

La pervasività della letteratura infantile liberale non è presente nel solo diario di Guido. Accenni continui e costanti, negli scritti di altre classi, sono destinati alla lettura ad alta voce di *Cuore*. È risaputa (ma non ancora concretizzata alla data dei fatti) la condanna di Mussolini verso la prosa deamicisiana, che pur aveva apprezzato in età giovanile<sup>42</sup>; molte però, soprattutto negli anni Venti, sono le riproposizioni del volume, che ispira le prose di alcuni tra i primi libri di testo per le scuole elementari promossi dalla Commissione per l'esame dei libri di Gentile e Lombardo Radice<sup>43</sup>. *Cuore*, strutturato come un diario e soprattutto diviso in capitoletti facilmente slegabili tra loro, consentiva infatti a maestri e maestri di selezionare i passi che più ritenevano interessanti, senza che la loro espunzione nuocesse alla comprensione del testo. Leggono *Cuore*, e, presumibilmente il brano *Il mio amico Garrone*, in una terza elementare di Quarrata il 22 Aprile 1929, dove la maestra,

ci à letto un libro intitolato cuore [sic]. Come era bello. Parlava di un bambino che era il più grande e il più buono. E la signorina a [sic] detto a Rino:

- Bisognerebbe che anche tu facessi come quel bambino<sup>44</sup>.

Non sembra quella della maestra una lettura che segua la disposizione del libro. Un paio di mesi prima de *Il mio amico Garrone*, la maestra aveva infatti scelto il racconto mensile *Il tamburino sardo*, che tuttavia in *Cuore* segue di parecchie pagine il brano scelto ad aprile, e che forse – stando a quello che scrive Andreina – non ha nemmeno presentato agli alunni come parte del libro deamicisiano, ma come un racconto a sé:

Stamani – scrive infatti la bambina il 19 febbraio 1929 – la signorina ci a [sic] letto il Tamburino Sardo. Come era bello quel racconto, a me mi ha commosso [sic] tanto! ci [sic] sarei stata un'altra [sic] a sentir leggere e l'à letto bene anche, [se] si legge noi si fa addormentare i gatti<sup>45</sup>.

Ma *Cuore* è anche il libro che, casualmente dimenticato dalla maestra sulla cattedra, diventa l'oggetto d'attenzione dei bambini:

Stamani quando sono entrata in Classe [sic] e ò visto i bambini che leggevano il libro cuore [sic] sono andata a sentire, ma non ò sentito niente perché erano tutti ammonta[ti] [ammucchiati] e seconda perché Rino leggeva alla svelta<sup>46</sup>.

Stupisce, davanti a questa dovizia di accenni alla lettura di libri scolastici, come latiti invece ogni riferimento al libro di testo. Ne scrive, ma di sfuggita, Guido Niccolai nel novembre 1928: l'occasione è la visita della Direttrice Didattica, che «Qando [sic] ebbe guardato i quaderni ed era per andare via ci disse che se si trova il libro di lettura si compri»<sup>47</sup>. Di pochi giorni dopo è la notazione dell'arrivo del libro di religione<sup>48</sup>: un altro segnale di quanto fosse difficile, e forse economicamente proibitivo, disporre del libro di lettura per gli alunni delle scuole di campagna. Restavano, dunque, i libri di lettura. Quelli scritti da Carlo Collodi, ma soprattutto *Cuore*, segnato fin da subito da un successo editoriale travolgente. Pubblicato il 15 ottobre 1886, il 28 di quello stesso mese, secondo la casa editrice Treves, era giunto alla diciottesima edizione, fino a vendere 2 milioni di copie al 1923<sup>49</sup>. Se dunque non era stato letto (a casa o a scuola, in forma antologizzata) dagli alunni, era stato, quasi sicuramente, letto dalle maestre; e, attraverso quest'ultime, il loro modo di scrivere, di interpretare gli eventi e di significare il cambio delle stagioni, le disgrazie e la morte, i bambini, in ambito scolastico, filtrarono ed elaborarono le loro modalità narrative. Sull'analisi di *Cuore* e sul raffronto tra i canoni narrativi deamicisiani e quelli che, molti anni dopo, connotarono i quaderni della Mostra, ci soffermeremo.

## Da *Cuore* ai diari della Mostra della Scuola

Molte sono le caratteristiche che hanno reso e rendono *Cuore* un libro facilmente utilizzabile dalla pratica didattica<sup>50</sup>. Il tema del racconto, innanzitutto: quello del diario (alternato, come notato già altrove, a lettere familiari e ai racconti mensili dettati dal maestro)<sup>51</sup>, che attraversa, così come accade ai suoi piccoli lettori, un anno scolastico in una scuola elementare. La sua forma, costituita da bozzetti che gli insegnanti, a seconda delle loro predilezioni, potevano leggere gli uni slegati dagli altri, come sembrava accadesse nella classe di Andreina Rossetti<sup>52</sup>. I personaggi principali, infine: caratteri di una Torino qualunque di epoca umbertina, con un io narrante, Enrico Bottini, che assurge a simbolo di un'*aurea mediocritas* in cui molti lettori avrebbero potuto – e forse dovuto, nelle intenzioni dello scrittore – identificarsi<sup>53</sup>. Né troppo ricco né troppo

povero, né troppo bravo né troppo vagabondo, né troppo coraggioso né troppo meschino, Enrico si svolge come la tipizzazione più acclarata del grigio nella scala dei bianchi e dei neri, che può inclinare per un verso – o per l'altro – a seconda dell'ambiente o della famiglia in cui si ritrova a vivere<sup>54</sup>. Questo, in un contesto in cui gli altri personaggi, dai più centrali ai più marginali, dagli adulti ai compagni di classe e di scuola, risaltano per un eccesso o per l'altro: da Garrone, Derossi e Stardi *nomen omen* a Nobis il nobile presuntuoso, fino a Robetti, l'eroico alunno di seconda elementare costretto a camminare con le stampelle per un anno per aver salvato un bambino più piccolo dalle ruote di un'incipiente corriera<sup>55</sup>. La definizione così adamantina dei loro contorni intende suggerire, prima di una reazione intellettuale, una d'istinto, di pancia: deve cioè favorire quell'educazione tramite il sentimento che, per De Amicis, costituiva il veicolo principe dell'apprendimento infantile, l'elemento caratterizzante quella specifica fascia d'età<sup>56</sup>. L'intenzione di educare tramite il cuore è manifesta ed esplicita. «Mostratemi che siete ragazzi di cuore» è la richiesta alla scolaresca del maestro Perboni all'inizio dell'anno scolastico<sup>57</sup>; e Nobis e Franti sono tanto più degli esempi negativi in quanto alieni dalla compassione e dall'emozione: «Nobis può fare il paio con Franti; non si commossero né l'uno né l'altro, questa mattina, davanti allo spettacolo terribile che ci passò sotto gli occhi», annota Enrico nel descrivere un incidente sul lavoro<sup>58</sup>.

Un obiettivo, quest'ultimo, che sembra giustificare la disposizione degli argomenti nel tessuto narrativo, apparentemente teso a riassumere tutte quelle esperienze che, in quegli anni, maggiormente connotavano le vicissitudini di un coetaneo del protagonista: l'incontro con il diverso, con il più povero; la morte di una persona cara; un infausto evento accidentale; un comportamento non corretto nei confronti del maestro o dei genitori; la malattia di un amico. Eventi, quelli negativi, centellinati, ma disposti secondo un climax che li intensifica, per numero e gravità, negli ultimi mesi della narrazione. L'investimento e l'infermità di Robetti avvengono alle prime battute dell'anno scolastico, a Ottobre (*Una disgrazia*); Novembre trascorre senza inciampi, ma Dicembre, con le prime nevicate, assiste alla caduta e al ferimento di un signore anziano, travolto dalle pallate di un gruppo di ragazzini (*Una palla di neve*). Febbraio, dopo un Gennaio non luttuoso, vede il maestro malato. Ma è la primavera il periodo più funesto: a Marzo muore un amico del fratello minore di Enrico (*Un piccolo morto*), mentre una grave malattia colpisce un compagno di scuola del protagonista (*Il muratorino moribondo*). Anche Aprile non fa sconti: Enrico stesso si ammala gravemente (*Convalescenza*), e non fa a tempo a tornare a scuola che apprende della morte della madre dell'amico Garrone (*La madre di Garrone*). La morte a metà giugno della maestrina dalla penna rossa, con cui Enrico studiò in prima inferiore, interviene quasi a suggellare la fine dell'anno scolastico (*La mia maestra morta*) e la conclusione dell'esperienza del protagonista nella scuola

elementare Baretta – a un'altra città il lavoro chiama il padre, e lui con la sua famiglia lo seguirà appena concluse le vacanze estive. Nel disegnare un climax di eventi nefasti – giacché le morti non occorrono nell'autunno e nell'inverno, ma in primavera, quando si avvicina la fine della scuola –, la narrazione segue spesso un canovaccio uniforme. Simile tende a essere l'incipit dei brani, che annunciano l'evento luttuoso. «L'anno è cominciato con una disgrazia»<sup>59</sup> esordisce il brano *Una disgrazia*; «Tornato alla scuola, subito una triste notizia»<sup>60</sup> è invece la prima frase de *La madre di Garrone*. Annunciano ma non specificano: alle frasi successive spetta, infatti, una descrizione dell'avvenimento resa attraverso le reazioni delle persone circostanti. Enrico e suo padre non vedono l'investimento di Robetti, ma, mentre ne vengono edotti dai passanti,

una signora entrò nel camerone come una pazza, rompendo la folla: era la madre di Robetti, che avean mandato a chiamare; un'altra signora le corse incontro, e le gettò le braccia al collo, singhiozzando; era la madre del bambino salvato. Tutt'e due si slanciarono nella stanza, e s'udì un grido disperato:

- Oh, Giulio mio! Bambino mio! –<sup>61</sup>

Anche alla morte della madre di Garrone l'io narrante non assiste: ma assiste al ritorno dell'amico, che

Appena entrato, al primo riveder quella scuola dove sua madre era venuto a prenderlo quasi ogni giorno, quel banco sul quale s'era tante volte chinata i giorni d'esame a fargli l'ultima raccomandazione, e dove egli aveva tante volte pensato a lei impaziente d'uscire per correrle incontro, diede uno scoppio di pianto disperato<sup>62</sup>.

Veri fulcri della narrazione, le reazioni di chi assiste o subisce il dramma troneggiano anche in *Convalescenza*, dove, visto che il malato è Enrico stesso, potrebbe essere giustificabile anche l'adozione di una prospettiva diversa:

Proprio, son stato a un punto dal dare un addio a tutti. [...] Povera mia madre, com'è stanca e impallidita. Povero padre mio, come ha l'aria stanca. E i miei buoni compagni, che son venuti a trovarmi e camminavano in punta di piedi e mi baciavano in fronte!<sup>63</sup>

Più sfumati i confini di quegli interventi che mostrano Enrico a contatto con il diverso e la povertà: se è ben possibile dire che questi accenti siano, in realtà, presenti lungo tutto il romanzo, vi sono dei capitoli in cui costituiscono fulcro per la narrazione e per la riflessione educativa proposta al lettore. Al tema, infatti, sono esplicitamente dedicati a Ottobre *In una soffitta*, quando, nell'accompagnare la madre in una soffitta per fare una donazione a una famiglia povera, il protagonista si accorge di esser da un compagno di

classe. A Novembre è il turno de *Il mio compagno Coretti* e della lettera materna *I poveri*, scritta perché

Questa mattina, camminando davanti a me quando tornavamo da scuola, passasti accanto a una povera, che teneva fra le ginocchia un bambino stentito e smorto, e che ti domandò l'elemosina. Tu la guardasti e non le desti nulla, e pure ci avevi dei soldi in tasca. Senti figliolo. Non abituarti a passare indifferente davanti alla miseria che tende la mano, e tanto meo davanti a una madre che chiede un soldo per il suo bambino. Pensa che forse quel bambino aveva fame, pensa allo strazio di quella povera donna<sup>64</sup>.

A dicembre, le prime neviccate suscitano l'allegria di Enrico e dei suoi amici (*La prima nevicata*); subito però interviene il padre, pronto a ricordargli che

Voi festeggiate l'inverno...Ma ci son ragazzi che non hanno né panni, né scarpe, né fuoco. Ce ne sono migliaia i quali scendono ai villaggi, con un lungo cammino, portando nelle mani sanguinanti dai geloni un pezzo di legno per riscaldare la scuola [...]. Voi festeggiate l'inverno, ragazzi. pensate alle migliaia di creature a cui l'inverno porta la miseria e la morte<sup>65</sup>.

Sulla stessa falsariga i testi successivi, da *I ragazzi ciechi*, a Febbraio, *Le scuole serali*, poche settimane dopo, a Marzo, la lettera del padre *Gli amici operai*, ad Aprile, *I bambini rachitici* a Maggio e *La sordomuta* a Giugno.

Gli altri, dunque, continuano a costituire la prospettiva in funzione della quale adeguare comportamenti e sentimenti. A confermarlo, l'esplicito controllo familiare, teso a rafforzarsi ogni qual volta Enrico agisca o sembri agire senza adeguarsi alle richieste del contesto e della società<sup>66</sup>. Padre, madre e (in un caso) sorella maggiore intervengono con cadenza quasi settimanale per correggere Enrico, rimproverarlo, invitarlo alla contrizione e al pentimento per gli errori commessi. A Ottobre la rampogna è paterna, perché «non ti vedo ancora andare a scuola con quell'animo risoluto e con quel viso ridente, ch'io vorrei»<sup>67</sup>; a Novembre a esser contristata è la madre; a Dicembre è di nuovo il turno del padre, indispettito da alcune lievi insofferenze di Enrico nei confronti del maestro:

Il maestro era di malumore, era impaziente; - tu lo dici in tono di risentimento. Pensa un po' quante volte dai degli atti d'impazienza tu, e con chi? Con tuo padre e con tua madre, coi quali la tua impazienza è un delitto. Ha ben ragione il tuo maestro di essere qualche volta impaziente!<sup>68</sup>

Ai rimbrotti familiari si congiungono le contrizioni del protagonista, ritratto, dopo un comportamento scorretto, nell'atto di fare ammenda e ripromettersi un atteggiamento più ligio alle regole, come nel brano *Buoni propositi*:

lo da un po' di tempo non studio, e sono scontento di me, e il maestro, mio padre e mia madre sono scontenti.

[...] Ah, sono scontento, scontento! Io vedo bene che mio padre è di malumore, e vorrebbe dirmelo, ma gli rincesce, e aspetta ancora; caro padre mio, che lavori tanto! Tutto è tuo, tutto quello che mi vedo intorno in caso, tutto quello che tocco, tutto quello che mi veste [...] ed io non lavoro [...] Io voglio cominciare da oggi, voglio mettermi a studiare, come Stardi, coi pugni serrati e coi denti stretti, mettermici con tutte le forze della mia volontà e del mio cuore<sup>69</sup>.

Con l'andare dei mesi, tuttavia, i rimproveri si diradano fino a scomparire del tutto: un anticlimax che, parallelo al climax degli eventi luttuosi, sembra suggerire, nel corso dell'anno, un percorso di formazione per Enrico, via via sempre più pronto ad accettare richieste ed esigenze di società e genitori. A riconoscerlo è il padre stesso, che pochi mesi prima lo aveva rimproverato per lo scarso amore nei confronti della scuola<sup>70</sup>.

È un percorso, quello di Enrico, proposto come *exemplum* per gli alunni delle scuole elementari. E ciò sia da un punto di vista contenutistico sia da un punto di vista formale, ovvero di come esprimere quelle emozioni che si confanno a una persona che un giorno sarà parte attiva della società. Non è un caso che la lettura di *Cuore*, sia nei suoi passi diaristici, sia in quelli dedicati ai racconti mensili, si alterni a quella dei diari scritti da alunni di altre scuole e che venivano, presumibilmente, proposti come modello: «com'erano bellini, noi non si fanno come quelli si ripete [N.d.m: ripetono] le stesse cose» commenta a questo proposito Andreina Rossetti<sup>71</sup>.

## Appropriazione e rielaborazione infantile degli stilemi narrativi in *Cuore*

Veicolata in maniera diretta, come attraverso la lettura ad alta voce, o in maniera indiretta, nella prosa epigona di tanti successivi libri di testo, la narrazione di *Cuore* è stata ascoltata, e, presumibilmente, fatta propria, con diversi gradi, dagli alunni che frequentavano la scuola in quegli anni. Ha questa esposizione influenzato i meccanismi narrativi? E se sì, in quale modo?

Da questo punto di vista, i diari conservati nella Biblioteca Forteguerriana possono fornirci una qualche parziale risposta. La conservazione di scritti provenienti da classi eterogenee – dalla seconda alla quarta elementare – consente di osservare come l'evoluzione delle modalità narrative infantili si modifichi e muti da una dimensione meramente descrittiva – quale quella che connota la maggioranza dei diari di seconda – a una capace di contemperare gli avvenimenti esterni con la riflessione e l'introspezione – come accade nei diari di quarta. L'eccezione a questo riguardo è rappresentata dal

diario di Maria Sarteschi, che, pur frequentando la seconda elementare a Quarrata, scrive in maniera più articolata delle coetanee, rispettando, nelle linee principali, tutti quegli artifici e quegli schemi che vedremo in azione in molti dei diari delle classi superiori. Ma forse la ragione di ciò si situa nelle condizioni economiche di Maria: figlia del farmacista del paese, gode di un tenore economico che, dall'automobile paterna al cavallo che i genitori le regalano per il compleanno, sopravanza sia quello delle compagne sia quello della maestra, che infatti il diario della bambina ritrae talvolta in ossequiosa visita presso il suo salotto<sup>72</sup>. È supponibile quindi, come del resto già ampiamente verificato da ben altri lavori in sociologia, che le maggiori dotazioni economiche e culturali abbiano consentito a Maria una precoce appropriazione di stilemi narrativi utilizzati da bambini più grandi<sup>73</sup>.

Brani di argomento simile possono fornire un saggio della diversità di prospettiva. «Icomincia [n.d.m: Incomincia] il caldo e si sta bene fori allaria [sic]. Mi garba tanto corere [sic] e saltare per i prati»<sup>74</sup>, scrive ad esempio Eda Ginetti, alunna di seconda elementare della scuola de La Ferruccia. L'arrivo della primavera è descritto dal suo punto di vista, così come sono le sue attività primaverili quelle che trovano spazio nel diario. Diversa è la prospettiva adottata da Giuliana Colligiani, che in quell'anno frequentava la quarta elementare a Quarrata:

Son tre giorni che si vede il sole che, coi suoi raggi, riscalda la campagna. Si è principiato a sentire il profumo di una prossima primavera. Nel viso delle persone si legge un'aria di contento. I contadini, si vedono presto, nel campo coi loro arnesi e fischiettando e cantando lavorano, e non pensano più a quella brutta invernata di freddo e di tristezza<sup>75</sup>.

Dissoltasi la prospettiva del singolo, troneggia quella impersonale del si toscano; la descrizione delle attività primaverili è sostituita dalle attività campestri, argomento molto in auge negli anni del ruralismo e della battaglia del grano.

Proviamo con un ulteriore confronto. Stavolta l'argomento verterà sull'imposizione della volontà genitoriale nei confronti del figlio. Per Eda Ginetti si tratta di un giorno in cui avrebbe preferito restare a casa: «Stamattina non avevo voglia di venire a squola [n. d. m: scuola] ma la mia mamma mi a [sic] mandato. Ora sono contenta di essere venuta»<sup>76</sup>. L'accordo successivo della figlia con il volere materno, pur desumibile, non viene esplicitato, ma permane negli spazi bianchi che consentono al lettore di legare le due frasi del diario. Una diversa – e ben più articolata – disposizione retorica attende invece chi si approcci a leggere ciò che Pierina Petracchi, restia a svolgere i compiti per casa, scrive:

Stasera la mamma è stata molto severa con me, ma riconosco che ha avuto ragione. Ogni giorno, quando torno da scuola, mi dice che faccio le lezioni, io faccio conto che dica al muro fino a che non la vedo cattiva. Oggi invece non mi ha detto nulla, ma quando stasera le ho chiesto di mandarmi al cinematografo essa mi ha domandato:

- Le hai fatte le lezioni?

- No!

- Ed allora a casa! E sgridandomi mi ha mandato in camera, ove sola e piangendo, ho dovuto fare le lezioni.

Un'altra volta ci penserò<sup>77</sup>.

Attrae innanzitutto l'incipit: annuncia l'argomento, ma lascia il lettore nell'incertezza di cosa si tratti nel dettaglio. «Stasera la mamma è stata molto severa con me, ma riconosco che ha avuto ragione»: perché la mamma è stata severa con Pierina? Perché ha avuto ragione? Sono meccanismi simili a quelli già osservati in *Cuore*, e che il dialogo e la chiusa finale («un'altra volta ci penserò») ribadiscono. Anche la prospettiva dei due brani, pur trattandosi di un evento strettamente personale, non è la stessa. Nel diario di Eda il centro della narrazione è lei; più che la costrizione materna e la necessità di ubbidire alla famiglia e ai suoi dettami, sono i suoi sentimenti al centro del racconto, e quelli muovono l'azione – ovvero l'iniziale ritrosia di andare a scuola, e la successiva contentezza nell'essersi recata. In Pierina, invece, il filo della narrazione è quello, assai più generale, tra la necessità di svolgere i propri doveri (il fare i compiti) per poter godere degli svaghi (il cinematografo). Colpisce del resto come la narrazione non si soffermi minimamente sul perché Pierina non li voglia svolgere: perché forse non li sa svolgere, perché è stanca... tutto viene lasciato alle (eventuali) elucubrazioni del lettore, in quanto ciò su cui insiste la narrazione è la necessità di correggere il comportamento errato ed individualista della protagonista, punita perché non ha adempiuto al suo dovere.

Tra gli scritti di quarta e quelli di seconda, i diari di terza evidenziano, in alcuni casi, l'entità della transizione da una prospettiva "individuale" a quella "comunitaria". Rivolghiamoci dunque ai diari di Andreina Rossetti e Guido Niccolai. E se la prima esibisce un'aderenza agli stilemi seguiti dalle compagne più imprecisa, ma comunque costante, il secondo evidenzia un'altalenante adesione alla prospettiva individualistica (che domina nella prima parte del diario) e quella comunitaria (più presente nella seconda parte). Scrive ad esempio il 20 Ottobre, alcuni giorni dopo aver ubbidito al padre che gli aveva chiesto di saltare la scuola per vendemmiare nel campo di famiglia:

lo giovedì non venni a scuola perché andai alla fattoria a svinare col babbo. Mi divertii tanto, perché si svinò collo strettoio colla stanga. A svinare con quello sono boni anche i ragazzi perché si gira in tondo<sup>78</sup>.

In un contesto prevalentemente descrittivo, risalta la prospettiva personale, di ciò che piaceva e non piaceva a Guido. Il tenore si conserva simile fino a dicembre, quando si nota nel bambino l'iniziale adozione di alcuni artifici retorici. A essere introitati sono soprattutto quelli più immediati, come l'incipit a effetto che abbiamo già notato nella prosa di Pierina Petracchi:

In queste giornate è successo un grande avvenimento – annota infatti il 24 Dicembre – E' nevicato. Era tanto che io desideravo vedere la neve. Per [sic] fare dei rotoni [toscanismo per: ruota di neve]. Io, Vannino, Manas e Alfriso, in piazza della Ferruccia, si è fatto un rotone che pareva una botte. Dopo due o tre ore è riapparita [sic] la terra veramente bruna. A me è piaciuta molto la neve.

È un possesso eterodosso che prosegue nel corso del diario. «Oggi è stata una giornata non tanto bella», scrive ad esempio Guido il 5 aprile 1929,

perché quando era freddo, quando era vento e quando pioveva fitto e piano. [...]

A me non piace che sia freddo, o tiri vento, o piova, perché se è freddo fuori si sta male, se tira vento, porta via il berretto, e se piove ci si smolla. Oggi è stata una cattiva giornata<sup>79</sup>.

A colpire, soprattutto, è la permanenza del punto di vista personale, che continua a caratterizzare il proseguo della narrazione. Un percorso diverso da quello tracciato negli altri diari, dove invece – vuoi per motivazioni legate al genere, vuoi per le differenti letture o per l'approccio della maestra – il punto di vista legato al singolo scrivente va incontro alla dissoluzione.

Tali modalità narrative, quando esplicitate, tendono a ripercuotersi soprattutto su alcuni argomenti, la cui riproposizione porta ad assumerli quasi al rango di topoi diaristici. Ciclicamente rintracciabili in tutti gli scritti, possono essere elencati in questa maniera: il protagonista si comporta in maniera errata, viene punito e si rammarica di quanto fatto; il protagonista compie una buona azione, in cui adempie ai dettami comunitari e familiari; una persona/un animale caro muoiono.

Solitamente inquadrabile nell'elemosina a un anziano o a un bambino bisognoso, il racconto di una buona azione segue uno schema narrativo ben riconoscibile. Seguiamo ad esempio la buona azione narrata da Andreina:

Stamani la mamma mi à dato un ventino per comprarmi un quaderno di operazione, e io ò trovato un povero vechino [sic] e gliò [N. d. m.: gli ò] dato un soldo, e il quaderno lo ò comprato da tre soldi<sup>80</sup>.

Abbiamo quindi un evento fortuito (dei soldi dati da un genitore) con cui la bambina pensa di compiere una determinata azione; l'incontro casuale con un mendico, a cui Andreina fa la carità, deliberando di comprare un oggetto meno caro con il rimanente del gruzzolo. Questo schema lo ritroviamo agilmente anche in altri diari, come quello di Giuliana Colligiani:

Avevo cinquanta centesimi, stamani, mentre andavo allegramente al mercato pensando come potevo spendere i miei denari. Ma lungo la strada ò incontrato un povero uomo senza le gambe che stendeva la mano ai passanti. Io son rimasta così commossa di fronte a tale sventura e [N. d. m.: che] avvicinatami a quell'infelice ò lasciato cadere i soldi nella sua mano. Egli mi à benedetto e à augurato la salute a me alla mia famiglia. Mi sono allontanata contenta pensando che avevo compiuto il mio dovere<sup>81</sup>.

Con maggiore frequenza appaiono le azioni errate, con i rimbrotti e le contrizioni della scrivente che promette di assumere un atteggiamento più maturo. Piccole Enrico in erba, le alunne narrano, alternativamente, di compiti non fatti, di soste prolungate per giocare, di piaceri perseguiti nonostante l'espresso divieto dei genitori; tutti atteggiamenti destinati a incontrare un castigo e il rimprovero delle figure di riferimento. Anche qui, è facilmente ravvisabile uno schema comune. Abbiamo già letto della contrizione di Pierina restia a completare i compiti per casa. Simile atteggiamento lo ritroviamo in Giuliana Colligiani, che disubbidisce alla madre per giocare con una vanga:

Sabato andai nell'orto e vedendo una vanga mi volsi [N. d. m.: volli] a vangare, la mamma mi diceva di smettere ma io facevo conto che lo dicesse al muro, dopo poco invece di ficcarla [N. d. m.: ficcare, toscanismo per immergere] nella terra la vanga, la ficcai sopra al piede destro il male fu poco ma il dolore tanto cominciai a urlare, mi provavo a camminare ma non mi riusciva. Che dispiacere fu per la mamma!<sup>82</sup>

Perché Giuliana ha voluto utilizzare la vanga? Perché non ha seguito le indicazioni materne? Domande che, come nel caso di Pierina, rimangono senza risposta. A risaltare, anche in questo caso, sono la concatenazione tra comportamento errato (utilizzo della vanga) e conseguenza spiacevole (piccolo infortunio al piede) e il dispiacere dell'altro, dell'adulto, che si vede non seguito a dovere.

È un'impostazione che ritroviamo, sintomaticamente, anche negli eventi luttuosi, nelle morti di zii, cugini, animali domestici o da fattoria. Come nel libro deamicisiano, lo sguardo non è verso il morto, ma verso gli altri, verso i cari più vicini che, adesso, sono

privati della sua presenza. «Era una buona fanciulla e tutti le volevano bene» scrive ad esempio Negrina Tofani per ricordare una cugina di Pistoia deceduta da pochi giorni, per aggiungere: «Chissà la zia in quale stato sarà! Quale suo dolore avrà provato nel vedersi morire una fanciulla così buona e mite. Ora la zia resterà sola con lo zio, perché avevano soltanto che quella bella fanciulla»<sup>83</sup>. Anche Pierina, nel ricordare la morte del padre, focalizza le sue attenzioni sulla madre, costretta, con la scomparsa del marito, ad eseguire funzioni tradizionalmente riservate al capofamiglia. Il pretesto, in questo caso, è un generico lamento materno su quanto sia difficile far quadrare il bilancio familiare,

Ed à sospirato. Quante cose à voluto dire quel sospiro! Certo, ella à pensato al nostro povero babbo perché le ò veduto delle lacrime agli occhi. Che gioia nella nostra casa se ci fosse stato sempre il nostro caro babbo! Anche la mamma avrebbe potuto fare meglio vita, avrebbe potuto fare come le altre donne, pensare ai bambini fare le altre faccende [sic] di casa, ed invece, oltre a questo, deve camminare per molte altre ore al giorno per la distribuzione della posta. Speriamo che Iddio le dia salute e la faccia vivere per lunghi anni<sup>84</sup>.

## Conclusioni

Già da diversi decenni, l'epistemologia della letteratura per l'infanzia ha intravvisto nuove modalità per intercettare il destinatario della produzione scrittoria. Da questo punto di vista, adottare il paradigma della narratività, e ricercare quegli ambiti in cui il bambino è chiamato a elaborare una sua produzione possono dischiudere inedite possibilità di riflessione e di integrazione. Nel risentire delle letture e dei paradigmi narrativi di quegli anni, la scrittura infantile vi si adegua, ma con ritmi, interessi e focalizzazioni tutte sue. A incidere, la provenienza sociale, culturale, di genere.

Molti, tuttavia, sono gli interrogativi che possono sorgere da una tale analisi. Innanzitutto, qui abbiamo analizzato la sola dimensione scrittoria, usualmente padroneggiata da persone di età superiore ai sei anni: abbiamo dunque consapevolmente tralasciato i bambini di età inferiore, la cui espressività è legata alle azioni cinestetiche (i giochi, le esibizioni) e grafico-manipolative. In secondo luogo, quelle della Mostra della Scuola sono pur sempre scritture "educate": *scritture disciplinate impersonali*, come sono state già definite altrove, che gli alunni approntavano nella consapevolezza di essere letti e giudicati<sup>85</sup>. L'analisi di quelle che sono state chiamate *scritture disciplinate personali*, non prodotte per la lettura e il giudizio adulto, potrebbe darci uno spunto ulteriore di analisi, e di riflessione. Da questo punto di vista, ulteriori ricerche d'archivio, e ulteriori fondi di "scritture bambine"

potrebbero indicarci se la strada che abbiamo seguito è foriera di scoperte, e in che modo possa esserlo.

CHIARA MARTINELLI  
*University of Firenze*

- <sup>1</sup> A. Ascenzi, *Profili della lettura e letteratura per l'infanzia* in A. Ascenzi (a cura di), *La letteratura per l'infanzia oggi*, Vita e Pensiero, Milano 2002, p. 16 e R. Lollo, *La letteratura per l'infanzia tra questioni epistemologiche e istanze educative*, in *Ibi*, p. 45.
- <sup>2</sup> L. Bellatalla e G. Genovesi, *Letteratura per l'infanzia: una definizione ambigua ed un rapporto improprio*, in D. Lombello Soffiano (a cura di), *La letteratura per l'infanzia oggi*, Pensa, Rovato 2011, pp. 35-8.
- <sup>3</sup> R. Lollo, *Sulla letteratura per l'infanzia. Istituzioni pedagogiche*, La Scuola, Brescia 2003, pp. 7-8.
- <sup>4</sup> Ead., *La letteratura per l'infanzia cit.*, pp. 54-63 ed E. Beseghi, *Confini, la letteratura per l'infanzia e le sue possibili intersezioni* in *Ibi* pp. 79-80.
- <sup>5</sup> B. Croce, *Luigi Santucci – Limiti e ragioni della letteratura infantile*, «La Critica», 1942, p. 327. Sul volume di Santucci cfr. R. Lollo, *Sulla letteratura per l'infanzia cit.*
- <sup>6</sup> R. Lollo, *La letteratura per l'infanzia cit.*, pp. 63-4 e L. Bellatalla e G. Genovesi, *Letteratura per l'infanzia cit.*, pp. 41, 44-5.
- <sup>7</sup> Ead., *Sulla letteratura per l'infanzia cit.*, pp. 9-11.
- <sup>8</sup> P. Clemente, *Le parole degli altri. Gli antropologi e le storie della vita*, FrancoAngeli, Milano 2013, p. 156.
- <sup>9</sup> C. Martinelli, *La scuola fatta di lezioni e la scuola fatta di persone vive. Memorie d'infanzia*, <https://www.memoriascolastica.it/memoria-individuale/video-testimonianze/la-scuola-fatta-di-lezioni-e-la-scuola-fatta-di-persone> (ultimo accesso: 12/08/2022).
- <sup>10</sup> I. Filograsso, *Prestare la voce. Rapporti di potere nella letteratura per l'infanzia*, «MeTis», 2 (2014), pp. 85-86.
- <sup>11</sup> S. Calabrese, *Neuronarrazioni*, Bibliografica, Milano 2020, pp. 14-7 e G. Grilli, *Di cosa parlano i libri per bambini. La letteratura per l'infanzia come critica radicale*, Donzelli, Milano 2021.
- <sup>12</sup> S. Ferrara, *Il Salto. Segni, figure, parole: viaggio all'origine dell'immaginazione*, Feltrinelli, Milano 2021, pp. 44-46 e 156-161.
- <sup>13</sup> J. Carroll, *Literary Darwinism. Evolution, human nature and literature*, Routledge, London 2004, pp. X-XIII, J. Carroll, *Reading Human Nature: Literary Darwinism in Theory and Practice*, Routledge, London 2011 e J. Gottshall, *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani* (G. Olivero, Trad.), Bollati Boringhieri, Milano 2014.
- <sup>14</sup> *Ibi*, p. 74.
- <sup>15</sup> *Ibi*, pp. 84-5.
- <sup>16</sup> N. Easterlin, *A biocultural Approach to Literary Theory*, John Hopkins University, New York 2012 e N. Easterlin, *The Functions of Literature and the Evolution of Extended Mind*, «New Literary History», 2013, 44(4), pp. 661-682.
- <sup>17</sup> M. Cometa, *Perché le storie ci aiutano a vivere. La letteratura necessaria*, Cortina, Milano 2017, p. 51.
- <sup>18</sup> N. Easterlin, *The Functions of Literature*, cit., pp. 678-9.
- <sup>19</sup> H. H. Ewers, *Lo sviluppo storico della letteratura per l'infanzia dell'epoca borghese dal Settecento al Novecento. L'esempio tedesco*, in E. Becchi e D. Julia (a cura di), *Storia dell'infanzia*, vol. II, *Dal Settecento ad oggi*, Laterza, Roma-Bari 1995.
- <sup>20</sup> M. Bernardi, *Il cassetto segreto. Letteratura per l'infanzia e romanzo di formazione*, Unicopli, Milano 2011.
- <sup>21</sup> Q. Antonelli, E. Becchi (a cura di), *Scritture bambine: testi infantili tra passato e presente*, Laterza, Roma-Bari 1995.
- <sup>22</sup> Cfr. D. Forgacs, *Introduzione*, in *Margini d'Italia: l'esclusione sociale dall'Unità a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 2015 ed E. Becchi, *I bambini nella storia*, Laterza, Roma-Bari 1994.
- <sup>23</sup> Cfr., a mero titolo esemplificativo, Q. Antonelli, E. Becchi (a cura di), *Scritture bambine cit.*; D. Montino, *Le parole educate: libri e quaderni tra fascismo e Repubblica*, Selene, Milano 2005; D. Montino, J. Meda, R. Sani (a cura di), *School Exercise Books. A complex Source for a History of Approach to Schooling and Education in the 19<sup>th</sup> and 20<sup>th</sup> Centuries*, Polistampa, Firenze 2010.
- <sup>24</sup> J. Meda, *Scritture scolastiche. Contributo alla definizione d'una categoria storiografica*, in H. Champvillair e G. Raimondi (a cura di), *Il Codivv in classe. Proposte metodologiche e didattiche di ricerca applicata*, Aracne, Roma pp. 31-3, 37.
- <sup>25</sup> Cfr., sul fondo "Mostra della scuola di Pistoia", T. Dolfi e S. Lucarelli (a cura di), *La scuola in mostra. Catalogo dei materiali della Mostra della Scuola (Pistoia. Luglio-settembre 1929) conservati nella Biblioteca Comunale Forteguerriana*, ed. del Comune, Pistoia, 1990, C. Rosati, «Bocche della verità». *Pratiche di scrittura scolastica alla fine degli anni Venti*, in Q. Antonelli ed E. Becchi (a cura di), *Scritture bambine cit.*, T. Dolfi, Il fondo "La Scuola in Mostra" della Biblioteca Forteguerriana di Pistoia, in D. Montino, J. Meda e R. Sani (a cura di), *School Exercise Books*, I Vol., pp. 95-8, L. Bellatalla, *Scolari sotto il regime*, in *Ibi*, II Vol., pp. 929- 45 e C. Martinelli, *Risorse e difficoltà di un universo rurale nello specchio dei quaderni e dei diari scolastici tra le due guerre*, «Società e storia», 2012, pp. 321-45.
- <sup>26</sup> C. Betti, *Mostra della scuola o mostra della didattica*, in T. Dolfi e S. Lucarelli (a cura di), *La scuola in mostra cit.*; L. Bellatalla, *Scolari sotto il regime*, cit., p. 943-5, ed E. Scaglia (a cura di), *Una pedagogia dell'ascesa. Giuseppe Lombardo Radice e il suo tempo*, Studium, Roma 2021.
- <sup>27</sup> I. Perugi Gonfiantini, *Prima Mostra Provinciale IV La Mostra della Scuola*, «L'Azione», 14 Settembre 1929, p. 1.
- <sup>28</sup> L. Bellatalla, *Scolari sotto il regime*, cit., p. 934.

- <sup>29</sup> E. De Fort, *Scuola e analfabetismo nell'Italia del '900*, il Mulino, Bologna 1995.
- <sup>30</sup> Biblioteca Comunale Forteguerriana (in seguito, BCF), *Fondo Mostra della Scuola*, quaderno n. 186, *Diario*, pp. 99 r-99v.
- <sup>31</sup> *Ibi*, quaderni n. 187 I, III e V.
- <sup>32</sup> *Ibi*, quaderno n. 185, *Diari di seconda classe elementare*, p. 5 v.
- <sup>33</sup> *Ibi*, quaderno n. 186, cit., p. 71 r.
- <sup>34</sup> *Ibi*, quaderno n. 187 III, p. 9 v.
- <sup>35</sup> Sulle biblioteche di classe, che cominciarono a diffondersi in Italia dal 1906, cfr. M. Colin, *I bambini di Mussolini: letteratura, libri, letture per l'infanzia sotto il fascismo*, La Scuola, Brescia 2012, p. 95.
- <sup>36</sup> L'Autore si riferisce al romanzo *Giannettino*, pubblicato da Carlo Collodi nel 1877.
- <sup>37</sup> Il riferimento potrebbe essere al romanzo *Le avventure di Ciuffettino* (1908) o al successivo *Ciuffettino va alla guerra* (1916), entrambi scritti da Yambo.
- <sup>38</sup> Il riferimento è al romanzo *Trottolino* tradotto dall'inglese nel 1896 da Elisa Cappelli.
- <sup>39</sup> BCF, *Fondo Mostra* cit., quaderno n. 207 I, pp. 3 r -3 v.
- <sup>40</sup> *Ibi*, p. 10 r.
- <sup>41</sup> Cfr. M. Colin, *I bambini di Mussolini*, cit., pp. 133-43.
- <sup>42</sup> L. Gigli, *De Amicis*, Utet, Torino 1973, p. 319.
- <sup>43</sup> M. Colin, *I bambini di Mussolini*, cit., pp. 92-3 e A. Ascenzi e R. Sani (a cura di), *Il libro di scuola tra idealismo e fascismo. L'opera della Commissione centrale per l'esame dei libri di testo di Giuseppe Lombardo Radice ed Alessandro Melchiori (1923-1928)*, Vita e Pensiero, Milano 2005, pp. 270-307.
- <sup>44</sup> BCF, *Fondo Mostra*, cit., quaderno n. 186, pp. 94 r - 94 v.
- <sup>45</sup> *Ibi*, pp. 67 r - 67 v.
- <sup>46</sup> *Ibi*, p. 95 v - 96 r.
- <sup>47</sup> *Ibi*, quaderno n. 207 I, p. 8 r.
- <sup>48</sup> *Ibi*, p. 9 v.
- <sup>49</sup> *Cuore e la stampa italiana*, «L'Illustrazione Italiana», n. 45, 31 ottobre 1886, pp. 346-7.
- <sup>50</sup> In questo articolo il riferimento sarà l'edizione pubblicata dalla casa editrice Piccoli, Milano, 1988.
- <sup>51</sup> P. Boero, G. Calabrese, *Cuore. De Amicis tra critica e utopia*, FrancoAngeli, Milano 2009, p. 64.
- <sup>52</sup> F. Cambi, *Collodi, de Amicis, Rodari. Tre immagini d'infanzia*, Dedalo, Milano 1985, pp. 102-103.
- <sup>53</sup> Cfr. *Ibi*, p. 100.
- <sup>54</sup> F. Cambi, *Collodi, De Amicis, Rodari*, cit., p. 102.
- <sup>55</sup> P. Boero, G. Calabrese, *Cuore*, cit., p. 17
- <sup>56</sup> *Ibi*, p. 69 e F. Cambi, *Collodi, de Amicis, Rodari*, cit., p. 96.
- <sup>57</sup> E. De Amicis, *Cuore*, cit., p. 9.
- <sup>58</sup> *Ibi*, p. 81.
- <sup>59</sup> *Ibi*, p. 9.
- <sup>60</sup> *Ibi*, p. 143.
- <sup>61</sup> *Ibi*, p. 9.
- <sup>62</sup> *Ibi*, p. 144.
- <sup>63</sup> *Ibi*, p. 142.
- <sup>64</sup> *Ibi*, p. 37.
- <sup>65</sup> *Ibi*, p. 43.
- <sup>66</sup> F. Cambi, *Collodi, de Amicis, Rodari*, cit., p. 90.
- <sup>67</sup> E. De Amicis, *Cuore*, cit., p. 15.
- <sup>68</sup> *Ibi*, p. 54.
- <sup>69</sup> *Ibi*, pp. 78-9.
- <sup>70</sup> *Ibi*, p. 177.
- <sup>71</sup> BCF, *Fondo Mostra*, cit., quaderno n. 186, p. 68 r.
- <sup>72</sup> *Ibi* quaderno 185, *Diari di seconda elementare*.
- <sup>73</sup> Cfr. P. Bourdieu, *La distinzione. Critica sociale del gusto*, il Mulino, Bologna 1984.
- <sup>74</sup> BCF, *Fondo Mostra*, cit., quaderno 206 I, p. 15 v.
- <sup>75</sup> *Ibi*, quaderno 187 VI, pp. 14 v - 15 r.
- <sup>76</sup> *Ibi*, quaderno 206 I, p. 3 v.
- <sup>77</sup> *Ibi*, quaderno 187 III, pp. 3 v - 4 r.
- <sup>78</sup> *Ibi*, quaderno 207 I, pp. 7 r - 7 v.
- <sup>79</sup> *Ibi*, pp. 31 r - 31 v.
- <sup>80</sup> *Ibi*, quaderno 186, pp. 15 r - 15 v.
- <sup>81</sup> *Ibi*, quaderno 187 VI, pp. 10 r - 10 v.
- <sup>82</sup> *Ibi*, pp. 4 v - 5 r.
- <sup>83</sup> *Ibi*, quaderno 187 I, p. 9 r.
- <sup>84</sup> *Ibi*, quaderno 187 III, pp. 5 r - 5 v.
- <sup>85</sup> J. Meda, *Scritture scolastiche*, cit., pp. 25-26.

## Letteratura per l'infanzia: una narrazione per immagini

### Children's literature: a picture storytelling

PAOLA RICCHIUTI

*Children's literature is characterised by a marked interdisciplinarity. Nowadays it regards an ever greater visual component. Actually children's literature, since the beginning, finds its pedagogical value in the integration of word and image to encourage the development of understanding and creativity of children. Nowadays in a multimodal universe words are accompanied by images, sounds, interactions, but formal and up-to-date transformations do not cancel the importance of "classic and traditional stories", that remain a relevant foundation in children's development.*

**KEYWORDS:** INTERDISCIPLINARITY, TEXT, VISUAL LITERACY, EDUCATION, CREATIVE THINKING

### Natura interdisciplinare della letteratura per l'infanzia

La letteratura per l'infanzia comprende testi svariati, così come le rappresentazioni e le immagini dell'infanzia di cui narra. Libri e figure coinvolgono bambine e bambini, in un rapporto cui partecipano, in varie modalità e ruoli, le figure adulte implicate nella relazione che si instaura con loro.

Fin dal fondativo connubio di testo per l'età infantile enunciato nella denominazione stessa di "letteratura per l'infanzia" si origina la problematicità di una convivenza che stimola approcci interpretativi tanto avvincenti quanto differenti tra gli studiosi di una disciplina che vive contemporaneamente più vite<sup>1</sup>.

Il panorama della ricerca e della critica testuale dedicata alla letteratura per l'infanzia, in ambito nazionale e internazionale, evidenzia una forte tensione da parte degli studiosi ad interrogarsi intorno all'identità e alla sostanzialità epistemologica della disciplina<sup>2</sup>.

L'ambito di tale letteratura è indubbiamente interdisciplinare ed anche per questo origina possibilità di definizioni complesse e problematiche<sup>3</sup>. In esso infatti si trovano a convivere ed interagire saperi disciplinari diversi, mutevoli, che ne costituiscono il carattere di "sistema sempre aperto", difficile ad essere "contenuto" in un'unica determinata definizione.

Proprio l'avvalersi di un approccio storiografico plurifattoriale ha saputo cogliere le risorse fondamentali di ricerca, e di delineazione del campo da considerare, nel dialogo

tra l'indagine storico-educativa, letteraria, delle arti figurative e degli studi comunicazionali<sup>4</sup>.

Una letteratura, dunque, che presenta ancora ampi spazi per essere indagata e praticata, che utilizza una relativamente semplice strumentazione formale che, alla luce di arbitrari e superficiali paragoni, può emarginarla dallo spazio critico usato per approfondire il patrimonio e i testi "adulti". Ma proprio perché strutturalmente più semplice di questi ultimi, rivela meglio i meccanismi culturali e ideologici che la connotano e le persistenze dell'immaginario collettivo che tramanda. Nella letteratura per l'infanzia trovano luogo tradizioni ataviche, leggende, rituali che, data la dimensione fantastica in cui possono essere immersi, si rinnovano e si trasformano seguendo i tempi in cui vengono riformulate. Essa rappresenta oggi uno dei pochi mezzi avvincenti con cui l'adulto può relazionarsi educativamente con i più giovani, in un costruttivo coinvolgimento di diletto per entrambe le parti, che permette al primo di rievocare la propria esperienza, con il suo sistema di valori, e ai secondi di confrontarsi con esso, in relazione – però – al sempre mutato contesto in cui si trovano.

La semplicità che connota tale produzione è in realtà molto complessa da perseguire, dato che l'essenziale e il semplice, quando non è superficiale, prevedono una scarnificazione di sovrastrutture delle menti adulte che spesso anebbianò gli impianti fondamentali dei meccanismi di relazione nel mondo.

Emy Beseghi, nel saggio *Il giardino e il labirinto*<sup>5</sup>, rivendica a Faeti e alla "scuola bolognese" il merito di avere inaugurato in Italia un filone di ricerca destinato a innovare profondamente gli studi del settore: l'immaginario veicolato ed evocato dalla letteratura per l'infanzia e la gioventù è indagato a partire da una prospettiva squisitamente pedagogica, per il cui approfondimento sono utilizzati, quali indispensabili strumenti di analisi e di decifrazione, i contributi offerti da altre discipline (prime fra tutte la storia della letteratura, la storia e la critica dei generi letterari, la filosofia del linguaggio, la linguistica, la storia della pittura e dell'illustrazione), di volta in volta attivate e messe in campo per lumeggiare i molteplici aspetti di quel complesso "congegno" costituito dai testi per l'infanzia.

Il fatto che la produzione per l'infanzia, poi, si definisca come "letteratura" significa anche poter fare riferimento a un *corpus* di opere – accomunate dall'immagine creata dalla fantasia che esse suscitano, anche se non necessariamente vincolata ai soli libri illustrati – che, nella varietà dei temi e dei generi, sono connotate da una scrittura che, pur di qualità estremamente diversificata, possiede segni di autonomia, di libertà creativa e manifesta quindi la presenza della responsabilità autoriale<sup>6</sup>. E, accanto alla scrittura, la stessa originalità e personalità autoriale si attesta per le immagini che coesistono con il testo scritto.

## Pensare per immagini

Accanto al pensiero logico-verbale, lineare e sequenziale, caratterizzante le discipline scientifiche, costruito su ragionamenti coerenti e rigorosi, si è sviluppato nella storia dell'uomo, con tempi e modalità più distesi e rallentati, il pensare per immagini, luogo privilegiato di riflessione delle tradizionali discipline vocate all'espressione artistica e creativa. Questa forma di pensiero si nutre di analogie, metafore, associazioni visive, girotondi ermeneutici ed impertinenti<sup>7</sup> ed è spazio fecondissimo per alimentare il pensiero narrativo.

Le illustrazioni nei libri per l'infanzia sono associazioni visive esplicite, non sono affatto puro abbellimento o cornice del testo, ma ne costituiscono un apparato che lavora insieme alle parole per veicolare o accentuare dettagli, sensazioni, ritmi, atmosfere, piste di lettura, suggestioni. «Due binari, la parola e l'immagine, che narrano all'unisono una storia che verrebbe meno senza uno dei due elementi»<sup>8</sup>.

Quando si affronta un problema, di qualsiasi natura esso sia, con un approccio logico, "verticale", lineare e sequenziale si ottengono risultati logicamente corretti, ma che, essendo già implicitamente compresi nell'esposizione del problema stesso, non sono immediatamente originali e creativi; anzi, il convergere *ad unum* di tali risultati ne rappresenta l'efficacia e la coerente bontà. Ma quando entra in gioco il pensiero per immagini spesso le soluzioni divergono, assumono forme distanti fra loro eppure comunque valide e vere; il risultato è variegato e per questo soddisfacente<sup>9</sup>. Uno dei primari obiettivi educativi consiste nel far scaturire situazioni in cui bambini e ragazzi possano creare loro idee ricreando stimoli e spunti offerti loro<sup>10</sup>. In tal senso il pensare per immagini è un procedimento che è garanzia di sprone creativo.

La nostra contemporaneità, ormai indissolubilmente legata alla tecnologia, ci induce a ricavare informazioni e dati da immagini piuttosto che da testi scritti, e i bambini, in quanto individui a pieno titolo inseriti nella società, non sono esenti da questa continua sollecitazione visiva.

Come sottolineano Trisciuzzi e Forni, le narrazioni oggi sono parte di un universo massmediatico costituito da una complessa rete di contaminazioni, rimandi, adattamenti, rifacimenti, simboli ricorrenti e nuove strategie di *storytelling*<sup>11</sup>. «Ogni medium offre il proprio contributo, formale e contenutistico, nel dipanare storie e va quindi a offrire potenzialità sempre nuove che spaziano dalla carta al digitale. L'evoluzione è ancora in corso e nuovi modi di narrare si stanno sviluppando, andando

ad ampliare sempre più le possibilità narrative tanto per l'infanzia, quanto per l'età adulta»<sup>12</sup>.

Oggi infatti l'interattività si sviluppa in molteplici e svariati campi e non ne sono immuni nemmeno le narrazioni. Nascono *app* che rivelano un nuovo modo per interagire con la narrazione stessa fin dalla prima infanzia. Nelle *app* cade il predominio della parola scritta a favore di una interazione tramite *touchscreen* che rende la lettura dinamica e nelle mani di chi legge<sup>13</sup>. In questo caso, l'intervento della voce narrante sostituisce la parola scritta, portando ad un ascolto immediato che fa della percezione uditiva una sinestesia istantanea con la percezione visiva. Ovviamente queste soluzioni multimediali, con narrazioni poco o molto interattive, possono essere semplici intrattenimenti oppure veicolare storie vere e proprie, con una certa complessità di svolgimento<sup>14</sup>.

Altra forma di interazione proposta al fruitore che si accosta alla lettura è quella dei libri-*game* che richiedono una scelta – sia consapevole sia casuale – tra alternative offerte nella storia. Ciò induce diversi sviluppi e finali della narrazione, di successo o di insuccesso<sup>15</sup>. Il lettore diventa così fattivo autore della storia che ha scelto e dell'esito che ne consegue.

Una variante di libri-*game* esiste anche in versione digitale, accanto ai veri e propri video-giochi dove un canovaccio narrativo consente al fruitore di "entrare" nella storia, spesso ispirata a miti, leggende, narrazioni note e diffuse, e di condurre le proprie iniziative, immedesimandosi in un personaggio-protagonista.

Resta la constatazione che dunque il rimando a narrazioni "tradizionali" sia sempre presente, anche negli sviluppi più contemporanei delle forme narrative per l'infanzia, e l'immagine, per il bambino di oggi, sia *fondamentale*.

Nell'educazione infantile in realtà è sempre stato presente il mezzo visivo: il libro illustrato è per eccellenza dei bambini e per i bambini. A partire da Comenius che nel 1658 pubblica *l'Orbis sensualium pictus*, primo libro di testo scolastico dove le immagini rivestono una funzione essenziale come sussidio per l'apprendimento<sup>16</sup>. Qui già si stabilisce un rapporto inscindibile tra immagine e testo scritto, essendo Comenio consapevole di quanto la rappresentazione figurativa fosse uno strumento didattico ed educativo indispensabile<sup>17</sup>.

Un discorso a sé stante va poi formulato per la categoria dei *silent books*, i cosiddetti "libri silenti" (altrimenti detti *wordless picturebook*). Essi sono dei particolari albi illustrati, privi di testo, che spesso (ed erroneamente) vengono messi in secondo piano rispetto a libri che, al contrario, includono una componente scritta. Essi però hanno il pregio di porsi come "universali" alla comprensione, oltre le varie espressioni linguistiche, e lasciano al lettore tutta la creatività di costruzione della storia

rappresentata attraverso il “riempimento” del silenzio della parola scritta. I libri senza parole sono paradossalmente in grado di stimolare anche l’apprendimento linguistico, sia attraverso la meraviglia espressa verbalmente dal bambino sia attraverso l’ascolto verso la parola esplicativa dell’adulto che accompagna la “lettura” del bambino<sup>18</sup>.

Un altro tipo di produzione per l’infanzia costituita prevalentemente da immagini e quella dei *Wimmelbücher*: il termine composto tedesco associa il libro (*buch*) al verbo *wimmeln* che significa “pullulare, brulicare”. Essi sono in senso stretto “libri brulicanti” di oggetti, personaggi, dettagli<sup>19</sup>. Sono in grande formato e le illustrazioni riempiono spesso lo spazio di una doppia pagina sortendo meraviglia ed anche una certa “confusione” iniziale che si sbrogliava man mano, quando il bambino si sofferma sui singoli particolari e riconosce ambientazioni ed oggetti.

Queste citate tipologie di libri sono sostanzialmente “multimedia” *in nuce*, invitano il bambino ad essere indipendente nello sfogliare il libro, nel provare anche, nel caso dei *pop-up*, a sperimentare materialmente un processo mentale e motorio, ripiegando le figurine che spuntano esili dalla pagina di carta<sup>20</sup>; l’immagine ritagliata nella carta assume semplici ripetitivi movimenti nell’apertura e nella chiusura del libro – come il movimento nei primi fotogrammi o dei “taccuini in movimento” – e diventa viva; il bambino può addirittura ascoltare piccole melodie, nel caso di esemplari di libri con annessi *carillon*, nel toccare il materiale-libro e nel seguire col dito i contorni delle figure: ciò viene sottolineato dall’esclamazione e dalla parola di sorpresa del bambino e dalle parole degli adulti che lo sollecitano alla scoperta del nuovo. Un libro è uno stimolo insuperabile per conoscere.

La tecnologia oggi riversa miriadi di immagini con impatti ed esiti differenti sui più piccoli: ovviamente per riuscire ad interpretare un’immagine, oltre a guardarla, il bambino ne deve saper cogliere il valore rappresentativo. Lo scarto tra realtà e imitazione di essa presuppone un processo cognitivo complesso, che il bambino elabora tanto meglio quanto maggiore è la quantità di immagini diverse che ha a disposizione e che può analizzare<sup>21</sup>.

Gli studi della psicologa Ellen Handler Spitz<sup>22</sup> riguardano i possibili effetti di una sovraesposizione alle immagini in età infantile. La sua tesi è che i bambini, ricevendo passivamente una grande quantità di immagini che si susseguono vorticosamente, non abbiano il tempo e gli strumenti per elaborare le informazioni che vengono loro somministrate, ma anche che, in questo sconfinato deposito di immagini che è la nostra epoca, ci sia tanto materiale che può essere utilizzato in maniera costruttiva. La condizione necessaria è sempre la stessa: il tempo.

Proprio il tempo è il portato specifico della letteratura che richiede una giusta lentezza: mi piace personalmente definire la modalità di questo approccio “ponderatezza

inconsapevole”, poiché il rallentarsi del tempo necessario alla comprensione e decifrazione fornisce, inconsapevolmente appunto, una misura valutativa critica che è indispensabile per metabolizzare i messaggi trasmessi dal testo, mentre l’immagine tecnologica di per sé oggi non offre questa opportunità poiché tutto si consuma in brevità di scorrimento. Pensiero critico e riflessione articolata stimolano linguaggio e memoria, ma questi necessitano di tempi di rielaborazione che la tecnologia – intrinsecamente? – inibisce.

L’obiezione potrebbe essere quella di una presunta staticità di fruizione letteraria a fronte di un movimento veloce e dinamico delle immagini. Ma anche la letteratura, il libro stesso generano il movimento dello scorrere delle pagine ed anzi, permette anche, oltre alla fruizione di un piacevole presente, il recupero del tempo trascorso nello svolgere a ritroso le pagine stesse.

L’illustrazione, dunque, di qualità, non sostituisce la parola, ma le è, anzi, di supporto, a volte si fonde con essa, aiuta il lettore a diventare attivo e critico, in grado di plasmare il proprio mondo e di sviluppare una profondità interpersonale<sup>23</sup>.

La realtà del libro aiuta a dare consistenza ai nostri pensieri e, di conseguenza, anche alla nostra personalità: un bambino che legge ed interpreta immagini è un bambino che sa pensare da solo e che, un domani, sarà un adulto consapevole. E questa consapevolezza non si limita alla sfera cognitiva, ma coinvolge anche quella dell’affettività e delle relazioni *interpersonali* ed *intrapersonali* <sup>24</sup>.

La narrazione visiva nelle opere di letteratura per l’infanzia, infatti, favorisce nei bambini la consapevolezza di sé e di quanto li attornia, migliora l’attitudine all’osservazione e, attraverso il “sentimento dello stupore” di fronte ad ogni nuova conquista, incoraggia un ulteriore divertito coinvolgimento, ad esempio, nella lettura e nell’interpretazione di una storia che invita a cercarne altre in un *continuum* di crescita.

Le narrazioni figurative, in particolare quelle visivamente ben orchestrate, sono capaci di sporgere dal flusso percettivo quotidiano e promuovere un concreto “investimento intenzionale-intersoggettivo” con l’oggetto narrato<sup>25</sup>.

Si tratta di una questione educativa particolarmente delicata dal momento che le giovani generazioni, immerse quotidianamente in un flusso continuo di immagini e sollecitazioni visive, non sempre dispongono di adeguati strumenti per lo scernimento critico-visivo.

## La “letteratura visuale”

Il sistema di testi con figure o di figure con testi si presenta come un rapporto privilegiato, per certi aspetti indisciungibile<sup>26</sup>. Questa relazione, consolidatasi nel corso della storia dell’arte e dell’editoria, è particolarmente evidente, sia quando l’immagine riprodotta si fa discorso in senso proprio, ossia testo visivo, sia quando, accanto ai testi, l’illustrazione si fa elemento chiave del peritesto editoriale.

Oggi la preponderante importanza dell’immagine, associata ad una sua enorme facilità di ideazione e riproduzione, da un lato nasconde l’autorialità della stessa in una miriade di immagini, ma dall’altro, e soprattutto nel caso del connubio con la narrazione per l’infanzia, porta l’autorialità dell’immagine ad un valore alto, in certi casi quasi pari a quella della parola.

L’illustrazione comunque costituisce uno stimolo propulsivo alla lettura, anche se affianca o segue la parola scritta, e in un rapporto che non è mai subalterno al testo; essa è in grado di condurre una narrazione nel proprio codice comunicativo, nel suo specifico ruolo<sup>27</sup>.

Nonostante questa specificità, le figure raramente hanno goduto di significative attenzioni negli ambienti scolastici.

Roberto Farnè, nel suo studio dedicato all’iconologia didattica, si sofferma sulle carenze formative patite dalle narrazioni figurali a scuola: esse, essendo legate ad un’esperienza sensoriale che produce piacere (il piacere visivo), mal si confanno ad un *setting* didattico improntato alla sfera del dovere. La presunta capacità del soggetto di porsi, inizialmente, in dialogo con le immagini in maniera diretta, autonoma, senza l’acquisizione di un alfabeto, ha alimentato una falsa credenza circa i reali fabbisogni formativi di alfabetizzazione visiva di un soggetto, dal momento che l’immagine sembra, di primo acchito, non imporre nulla al proprio lettore, né una grammatica né una sintassi visiva, lasciandolo libero di trovare (creare) i propri significati<sup>28</sup>.

Oggi tale rotta viene progressivamente invertita, in nome di una centralità del bambino come persona in ogni progettazione educativa che debba mirare allo sviluppo di una completezza di crescita armonica del soggetto, consapevole su più piani funzionali.

Questa attenzione educativa deve essere incrementata nel tempo, specialmente nella nostra società, in cui il potere indiscutibile della comunicazione visiva rischia di “sommargere” il bambino, privandolo dell’esercizio di una sua consapevolezza critica.

Sviluppare appropriate competenze di lettura della *visual literacy* è un’impellenza educativa. Certamente non sempre l’interpretazione di un’immagine richiede competenze specifiche, in quanto essa si offre direttamente e può essere decodificata anche senza la padronanza di un apposito codice, ma nei bambini la formazione di

efficaci competenze di lettura di *visual literacy* è sempre accompagnata da una mediazione critico-interpretativa. La fruizione autonoma dell'immagine in un bambino non è in grado di discriminare, interpretare, riutilizzare creativamente le competenze comunque sviluppate, sia nell'approccio con testi e narrazioni visive sia nel comunicare agli altri quanto personalmente rielaborato<sup>29</sup>.

Guardare e leggere le figure è, dunque, pratica educativa che andrebbe sollecitata quotidianamente, insieme alla lettura, appunto. Nei primi anni di vita, il bambino impara a conoscere il mondo attraverso la percezione sensoriale: oltre all'interazione con le persone, gli oggetti e l'ambiente in cui vive, altri elementi concorrono a costruire il suo patrimonio visivo: televisione, videogiochi, *tablets*, cinema ma anche, più intrusivamente, pubblicità, cartellonistica, *dépliant*, riviste illustrate<sup>30</sup>.

Tuttavia, per alcuni bambini, la prima vera occasione di posare lo sguardo e l'attenzione estetica su immagini di qualità è forse proprio offerta dall'albo illustrato. Questa riflessione ci porta, dunque, a ritenere la letteratura per l'infanzia e le sue narrazioni visive un'ottima risorsa per favorire sia lo sviluppo di appropriate competenze di alfabetizzazione critico-visiva sia la formazione di una particolare sensibilità estetico-artistica<sup>31</sup>.

L'albo illustrato è costituito dalla coesistenza "integrata" di testo e figure ed una grammatica visiva specifica presiede alla sua "impaginazione", poiché spesso le parole si sganciano dalla abitudinaria veste grafica di offrirsi in righe orizzontali, ma assumono andamenti e versi inaspettati, spezzandosi, accorciandosi, allungandosi, in modo elastico secondo l'esigenza dell'immagine.

Pur non essendo definibile come una vera e propria galleria d'arte, l'albo illustrato sovente rappresenta anche il primo vero contatto del bambino con l'arte e la cultura visiva<sup>32</sup>.

## Il valore "unitario" della narrazione

Accettare il rischio di porre al centro del discorso educativo il testo letterario alla stessa stregua dell'immagine se da un lato risulta un'operazione un po' sfuggente per essere definita con contorno netto, dall'altro lato permette di cercare un bilanciamento tra contenuto, che non è dato semplicemente dalla narrazione che scaturisce solo dalla parola scritta ma anche dalla sintesi figurativa, e forma, che non è solo "stile di scrittura" ma anche "stile di immagine": dalla sinergia di entrambe emerge il messaggio educativo del testo nella sua complessità. Il termine "forma", nel suo significato originario latino di

“linea perimetrale di un contenuto di bellezza”, acquisisce così pienezza di senso, espressione di un valore che non è solo estetico.

Le valenze educative non sono, infatti, individuabili banalmente nell’intreccio narrativo ma molto di più nel modo in cui sono espresse, nelle sfumature linguistiche, nelle costruzioni sintattiche cesellate, nelle figure retoriche che velano e svelano mondi sotterranei, sfuggenti, icastici e dunque di grande impatto comunicativo sul lettore. La parola, e la parola narrativa e poetica soprattutto, sempre evoca l’immagine. Da qui sortisce la peculiarità educativa del testo, della parola che assume forma di immagine e dell’immagine che assume forma di parola. Il testo letterario, nella propria natura, suggerisce e non dice, rappresenta e non descrive, evoca e non definisce, si somma con il testo visivo aggiungendosi all’immagine ed assorbendone alcuni tratti e riesce così a promuovere un modo speciale e unico nel porsi in relazione con il lettore.

Andrea Gentile<sup>33</sup> sottolinea come solo con i collegamenti “verticali” di similitudine e analogia possa scaturire un processo mentale che mette in evidenza la simultaneità dei fenomeni che si attuano su piani diversi, permettendo che nuove informazioni penetrino direttamente nel campo della nostra coscienza ad arricchire la nostra consapevolezza. Essere consapevoli significa “sapere contemporaneamente”, sapere in uno stesso tempo ciò che riguarda molteplici aspetti. Come forma e contenuto, parola e immagine. Nella corretta coesistenzialità di contenuto e di forma, il testo letterario che include nella sua forma anche l’immagine custodisce un’eccedenza di senso ovvero, se interrogato, mostra i molti significati riposti tra le proprie pieghe che il lettore può “leggere”, nel senso etimologico di raccogliere ovvero di cogliere e quindi di scegliere. È dunque salvaguardato un incontro di libertà che rende ricca al tempo stesso la relazione tra testo e lettore<sup>34</sup>.

Vi è la libertà dell’opera (e così pure dell’atto creativo del suo autore) che mette a disposizione una ricchezza costitutiva e la libertà del lettore che liberamente si può inoltrare nei boschi narrativi del testo per penetrarne i plurimi significati e valori. Se la ricchezza consiste nel poter attivare spazi non conclusi di conoscenza<sup>35</sup>.

## Conclusioni

È indubbio il ruolo insostituibile del libro e della lettura nella *bildung* della persona e dalla consapevolezza che il tecnicismo imperante e la rivoluzione informatica in atto necessitano di un correttivo in direzione culturale e umanistica, così come è certamente utile, talora sorprendente, adeguarsi invece di opporsi alla tecnologia, fonte indubbia di inaspettate risorse.

L'umanesimo culturale è fondatore della prospettiva di una civiltà del dialogo (non a caso il dialogo nasce come genere letterario dal cuore stesso dell'umanesimo su fondamenti classici) ed è portatore di un criterio di verità effettivamente universale: va incoraggiato e promosso tutto ciò che unifica il genere umano e che salvaguarda le differenze accettandole come ricchezza e interna dialettica di un'umanità unificata. Rinunciare al libro, alla lettura e alla letteratura, intesa come disciplina che risponde a molte istanze educative del nostro tempo, perché insidiata dall'imperversare tecnologico e dalla comunicazione televisiva ed elettronica, significherebbe smarrire idealità e valori, e con essi conquiste, testimonianze, creazioni della fantasia e dell'ingegno umano, significherebbe smarrire il nucleo vitale della tradizione stessa da cui proveniamo, quella dell'umanesimo, che porta in sé, già nel nome, il concetto e la prospettiva dell'unico universale che ci è concesso: quello del genere umano e della socialità che esso presuppone<sup>36</sup>.

Se il portato speciale della civiltà dell'umanesimo è stato il dialogo, esso si intende certamente fra più culture ma anche fra più discipline. Quella della parola e quella dell'immagine dialogano costruttivamente nella "umanistica" letteratura per l'infanzia. E nella nuova dimensione multimediale, al di là del mezzo tecnologico, comunque sopravvivono come materiale basilico le storie della tradizione, che trasmettono gli eterni sentimenti umani. Anche le storie digitali si sostanziano di "quel nulla che è tutto" – come diceva Pessoa – che è il mito, il racconto primo dell'umanità. Dunque è importante sottolineare e far emergere questa verità di fondo, ogni volta che si "inneggia" alla modernità e alla originalità del mezzo multimediale.

Ci preme infine ribadire infine l'importanza nella formazione della persona nelle opere che rientrano nella letteratura per l'infanzia, molte delle quali sono ormai dei classici. Esse sono garanti – nelle loro espressioni migliori – della formazione integrale e multidimensionale della persona, della trasmissione di solidi orientamenti etico-valoriali e di modalità di ragionamento sequenziale e procedurale.

Il segno grafico stesso, persino quello alfabetico, nella sua dimensione estetica, è "immagine" e nella letteratura per l'infanzia questo si integra con altri tipi d'immagine che consentono una narrazione più completa, coinvolgente.

La lettura non è mai passiva: è sempre attiva poiché impegna nel guardare, ascoltare, interpretare. Il lettore deve essere, e di fatto è, parte agente in quel "movimento di parole" che dà vita alla narrazione, che porta in quell'altrove che è la realtà di cui tratta l'opera. Il lettore, in tale prospettiva, «non è un semplice consumatore, ma produttore: la lettura è in qualche modo riscrittura, attivazione – diversificata da soggetto a soggetto e anche in uno stesso lettore, in momenti diversi e a fruizioni successive – dei molteplici significati sottesi all'opera letteraria»<sup>37</sup>.

Ma solo l'insieme unitario della parola con l'immagine, nella sua unicità, nel senso del latino *unus*, cioè unico e solo, costituisce la peculiarità di una letteratura per l'infanzia piena di valore pedagogico veicolato da una stretta relazione con l'immaginario, per autore e lettore, per adulto e bambino.

PAOLA RICCHIUTI  
*University of Bergamo*

<sup>1</sup> R. Lollo, *Sulla letteratura per l'infanzia*, La Scuola, Brescia, 2003; S. Barsotti, L. Cantatore, *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Carocci, Roma 2019.

<sup>2</sup> S. Fava, *Percorsi critici sulla letteratura per l'infanzia* in S. Barsotti, L. Cantatore, *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, cit., pp. 403-420; S. Fava, *Orizzonti metodologici della ricerca sulla letteratura per l'infanzia in Italia*, «Pedagogia Oggi», XVIII, 1 (2020), pp. 99-111; M. Bernardi, *Letteratura per l'infanzia: la molteplicità di intrecci di una visione complessa*, «Pedagogia Oggi», XVIII, 2 (2020), pp. 199-210; Ead., *Letteratura per l'infanzia e alterità. Incanti, disincanti, ambiguità, tracce*, Franco Angeli, Milano 2016; A. Antoniazzi (a cura di), *Scrivere, leggere, raccontare. La letteratura per l'infanzia tra passato e futuro. Studi in onore di Pino Boero*, Franco Angeli, Milano 2019.

<sup>3</sup> E. Beseghi, *La mappa e il tesoro. Percorsi nella letteratura per l'infanzia*, in E. Beseghi, G. Grilli, *La letteratura invisibile*, Carocci, Roma, 2011, pp. 59-86.

<sup>4</sup> A. Ascenzi, *La letteratura per l'infanzia allo specchio. Aspetti del dibattito sullo statuto epistemologico di un sapere complesso*, in A. Ascenzi (a cura di), *La letteratura per l'infanzia oggi. Questioni epistemologiche, metodologie d'indagine e prospettive di ricerca*, Vita e Pensiero, Milano, 2002, pp. 87-96; M. Bernardi, *Letteratura per l'infanzia: la molteplicità di intrecci di una visione complessa*, «Pedagogia oggi», XVIII, 2 (2020), pp. 199-210; Fava S., *Orizzonti metodologici della ricerca sulla letteratura per l'infanzia in Italia*, «Pedagogia Oggi», XVIII, 1 (2020), pp. 99-111; M.T. Trisciuzzi (a cura di), *Frontiere. Nuovi orizzonti della Letteratura per l'infanzia*, ETS, Pisa 2020.

<sup>5</sup> E. Beseghi, *Il giardino e il labirinto*, in Id., *La cattedra di Peter*, Li.B.eR., Campi Bisenzio 1996.

<sup>6</sup> E. Deghenghi, *Il ruolo del libro e della lettura nella Bildung della persona: i classici della letteratura per l'infanzia. Prima esperienza letteraria e prima finestra sul mondo*, «Studia Polensia», 5, 1 (2016), pp. 58-85.

<sup>7</sup> M. Dallari, *In una notte di luna vuota. Educare pensieri metaforici, laterali, impertinenti*, Erickson, Trento 2008, pp. 97-101.

<sup>8</sup> M.T. Trisciuzzi, D. Forni, *Il baule dei sogni. Vecchie e nuove forme di narrazione per l'infanzia*, «Graphos» I, 1 (2022), pp. 77-95; M. Terrusi, *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*, Carocci, Roma 2012; Ead., *Meraviglie mute. Silent book e letteratura per l'infanzia*, Carocci, Roma 2017; Hamelin, *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*, Donzelli, Roma 2012; D. Forni, *Raccontare il genere. Nuovi modelli identitari nell'albo illustrato*, Unicopli, Milano 2022; M. Negri, *Dal verso al giro di pagina. Testualità e valenze educative dell'albo illustrato*, «Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education», 11, 3 (2016), pp. 117-138; P. Nodelman, *Words about Pictures: The Narrative Art of Children's Picture Books*, University of Georgia Press 1990.

<sup>9</sup> A. Gentile, *L'io, l'ombra e la soglia creativa*, in *La creatività. Atti del Convegno di Studi Interdisciplinare*, Roma, 29-30 maggio 2019, pp. 9-24.

<sup>10</sup> M. Campagnaro, *Letteratura per l'infanzia. Visualliteracy e contaminazioni artistiche*, «MeTis», 11, VI, 2 (2016), pp. 355-364.

<sup>11</sup> M.T. Trisciuzzi, D. Forni, *Il baule dei sogni. Vecchie e nuove forme di narrazione per l'infanzia*, cit., p. 90; D. Forni, *Storie migranti: l'albo illustrato per un nuovo immaginario interculturale*, «Ricerche di pedagogia e didattica, Journal of Theories and Research in Education», 14, 3 (2019), pp. 52-53.

<sup>12</sup> M.T. Trisciuzzi, D. Forni, *Il baule dei sogni. Vecchie e nuove forme di narrazione per l'infanzia*, cit., pp. 90-91.

<sup>13</sup> *Ibi*, p. 90; A. Antoniazzi, *C'era una volta...il libro. Dai libri-game alle app*, in S. Barsotti, L. Cantatore, *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, cit., p. 310; M. Baldini, *Letteratura per ragazzi e ipermedia. La svolta della digitalizzazione nel settore dell'editoria per ragazzi*, «Studi sulla Formazione», XXII, 1 (2019), pp. 101- 114.

<sup>14</sup> M. Baldini, *Letteratura per ragazzi e ipermedia*, cit., pp. 101- 114.

<sup>15</sup> M.T. Trisciuzzi, D. Forni, *Il baule dei sogni. Vecchie e nuove forme di narrazione per l'infanzia*, cit., pp. 91-92; A. Antoniazzi, *C'era una volta...il libro. Dai libri-game alle app*, cit., pp. 289-290; Ead., *Electronic labyrinths. When stories meet videogames*, «Ricerche Di Pedagogia E Didattica. Journal of Theories and Research in Education», 1 (2007), pp. 1-5.

<sup>16</sup> R. Farnè, *Iconologia e didattica. Le immagini per l'educazione: dall'Orbis Pictus a Sesame Street*, Zanichelli, Bologna 2002, p. 24.

<sup>17</sup> A. Antoniazzi, *Cuori d'inchiostro. Contaminazioni mediatiche: libri, TV, videogame e altri media*, in E. Beseghi, G. Grilli, *La letteratura invisibile*, Carocci, Roma 2011, p. 168.

- <sup>18</sup> A. Serra, *L'infanzia, i "libri silenti" e il ruolo dell'immagine*, in *Contributi e idee*, Servizio Marconi TSI - USR-ER, 2021, <https://wp.me/paCImL-1ch>; A. Faeti, *Guardare le figure. Gli illustratori italiani dei libri per l'infanzia*, Donzelli, Roma 2011.
- <sup>19</sup> M.T. Trisciuzzi, D. Forni, *Il baule dei sogni. Vecchie e nuove forme di narrazione per l'infanzia*, cit., pp. 86-87
- <sup>20</sup> M. Baldini, *Nuovi modi per narrare. L'intreccio tra letteratura per l'infanzia e realtà aumentata*, «MeTis», 12 (2) 2022, p. 392.
- <sup>21</sup> A. Serra, *L'infanzia, i "libri silenti" e il ruolo dell'immagine*, cit., p. 2.
- <sup>22</sup> E.H.Spitz, *Libri con le figure*, Milano, Mondadori 2001.
- <sup>23</sup> G. Bufalino, *Raccontare per raccontarsi. Un percorso narrativo e autobiografico*, «Ricerche Pedagogiche», LIV, 216-217 (2020), pp. 43-65.
- <sup>24</sup> A. Serra, *L'infanzia, i "libri silenti" e il ruolo dell'immagine*, cit., p. 3; D. Forni, *Storie migranti: l'albo illustrato per un nuovo immaginario interculturale*, cit., pp. 49-70.
- <sup>25</sup> M. Dallari, *Testi dell'arte, pretesti della formazione*, in G. Staccioli (a cura di), *Immagini fatte ad arte. Idee ed esperienze per educare alla comunicazione visiva*, Carocci, Roma 2000, pp. 81-99; Id., *Quando le parole si stringono alle immagini. Scritture polialfabetiche e nuove prospettive di apprendimento e di interpretazione*, «Encyclopaideia: rivista di fenomenologia, pedagogia, formazione», 30 (2011), pp. 11-40; Id., *Testi in testa, parole e immagini per educare conoscenze e competenze narrative*, Erickson, Trento 2012; M.T. Trisciuzzi, *Image and imagination in education. Visual narrative through children's literature*, «Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education», 12, 3 (2017), pp. 69-81.
- <sup>26</sup> P. Pallottino, *Storia dell'illustrazione italiana*, VoLo Publisher, Firenze 2010.
- <sup>27</sup> G. Baule, *La scoperta dell'illustrazione. Vent'anni dopo*, in P. Pallottino, *Storia dell'illustrazione italiana*, cit., pp. 13-14; J. Callow, *Viewing and doing visual literacy using picture books*, «Practical Literacy», 21, 1 (2016), pp. 9-12.
- <sup>28</sup> R. Farnè R., *Iconologia didattica*, cit.; S. Barsotti, *La scuola nella letteratura per l'infanzia di ieri e di oggi: l'immagine narrata di un luogo di educazione*, «Pedagogia Oggi», XVII, 1 (2019), p.156.
- <sup>29</sup> M. Campagnaro, *Letteratura per l'infanzia. Visualliteracy e contaminazioni artistiche*, cit., pp. 357-358.
- <sup>30</sup> S. Tisseron, *Guarda un po'! Immaginazione del bambino e civiltà dell'immagine*, Feltrinelli, Milano 2006.
- <sup>31</sup> M. Campagnaro, *Letteratura per l'infanzia. Visualliteracy e contaminazioni artistiche*, cit., p. 358.
- <sup>32</sup> *Ibi*, p. 359; D. Forni D., *Storie migranti*, cit., pp. 52-53.
- <sup>33</sup> A. Gentile, *L'intuizione creativa*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2018; Id., *L'io, l'ombra e la soglia creativa*, in *La creatività. Atti del Convegno di Studi Interdisciplinare*, Roma, 29-30 maggio 2019, pp. 9-24.
- <sup>34</sup> R. Lollo, *Lo spazio del leggere come crocevia di relazioni*, «Studium Educationis», 3 (2000), pp. 419-428.
- <sup>35</sup> S. Fava, *Percorsi critici sulla letteratura per l'infanzia*, cit., pp. 403- 420.
- <sup>36</sup> E. Deghenghi, *Il ruolo del libro e della lettura nella bildung della persona*, cit., p. 60.
- <sup>37</sup> *Ibidem*.

# RECENSIONI

**G. Bertagna, *Per una scuola dell'inclusione. La pedagogia generale come pedagogia speciale*, Studium, Roma 2022, pp 176.**

Il testo di Giuseppe Bertagna *Per una scuola dell'inclusione* (Studium, 2022) ha un sottotitolo che merita grande attenzione soprattutto sul piano epistemologico, *La pedagogia generale come pedagogia speciale*.

Nella quarta di copertina Bertagna chiarisce il senso del suo lavoro tematizzato nel sottotitolo su riportato. Afferma Bertagna che il problema non sono le parole inclusione e/o integrazione «ma le azioni a cui rimandano». Sembra, dunque, che le azioni si rifacciano alla prassi, al mettere in pratica le teorie. Dal libro, quindi, ci si dovrebbe aspettare una sorta di *vademecum* didattico per l'agire nella pratica scolastica. Non è così, invece. Bertagna compie un'operazione epistemologica di grande livello e affronta una questione sulla quale si è sorvolato per anni, una questione che potrebbe sembrare accademica e che, invece, ha ricadute notevoli nella prassi scolastica.

Mi spiego: secondo Bertagna è necessario riportare «la relazione tra studente e scuola, con la sua organizzazione e la sua didattica, alla sua originaria dimensione pedagogica» (quarta di copertina).

È questo, a mio parere, il vero *focus* del libro e proverò a dimostrarlo.

La scelta di Bertagna di impostare la *Introduzione* su «la forza della debolezza umana» è coraggiosa. Lo è perché oggi parlare di debolezza è andare contro tendenza rispetto ad un mondo che guarda solo alla forza, alla ricerca sfrenata del benessere, all'uomo di successo e via dicendo. Bertagna avvia la *Introduzione* riportando le parole del grande sociologo Z. Bauman: «la portata di un ponte non si misura dalla forza media dei suoi piloni, ma dalla forza dei più deboli tra loro» (p. 7). Questo principio risponde alla razionalità ingegneristica, ma dice molto altro. «La razionalità di questo tipo, sostiene Bertagna, [...] significa relazionalità con gli altri e con le cose che ci sono, è soltanto umana» (p. 9). È l'uomo che vive nel

mondo, che condiziona l'ambiente e tutto il resto. Ecco perché il testo affronta *in primis* l'antropologia pedagogica, un ambito di studi spesso trascurato se non addirittura ignorato perché *démodé*. Bertagna richiama i principi forti di una antropologia pedagogica di ispirazione cristiana: «ogni "persona umana" è indissolubile» (p. 40); «nessuna "persona umana", non essendo Dio, può davvero vedere [...] sia la sua propria sostanza [...] sia, ancor di più, quella [...] che sta dietro le maschere e i volti» (p. 40); «ogni "persona umana" [...] è sempre [...] "individua", [ma] sempre un «intero assoluto» (pp. 41-42).

Da qui ne consegue il «prendere atto di queste diversità, e rispettarle, oltre che sforzarsi di trovare insieme i modi di trasformarle in punti di forza» (p. 43). Le diversità spesso portano a classificare il primo e l'ultimo, ma, afferma Bertagna, «la condizione di ultimo e di primo dipende [...] dalle circostanze, dai tempi, dai luoghi, dalle azioni e perfino dalle intenzioni non solo tra persone diverse, ma anche durante la stessa vita di una persona» (p. 50).

Dopo aver puntualizzato e precisato i termini entro i quali l'antropologia assume carattere e valenza squisitamente pedagogica, il testo prosegue con la sottolineatura dei termini *Inclusione vs. integrazione* che, a parere dell'Autore, potrebbero sembrare contrastanti tra loro e, invece, «sono due casi esemplari di schismogenesi complementare» (p. 52). I due vocaboli sono addirittura in un rapporto «di dipendenza e di implicazione reciproca» (p. 52). Superate le «letture storico-socio-ideologico-politiche che, dagli anni Settanta in avanti, si sono date delle due strategie rispettivamente dell'integrazione e dell'inclusione» (p. 59), occorre ripensarle in una prospettiva di unità al fine di evitare frazionamenti pericolosi; «l'Unità di ogni differente unità particolare e l'Intero di ogni diverso ente in sé intero esistente» (p. 63).

Chiarito l'oltrepassamento della talvolta pretestuosa differenza tra inclusione e/o integrazione, Bertagna affronta il delicato campo del "sistema scuola", della disabilità e dei Bes. L'Autore mette in guardia dal pericolo della medicalizzazione e dalla tendenza possibile nei prossimi anni verso una "normalità" resa da certificazione scientifica che evidenzia qualche differenza. Per Bertagna «il confine tra normalità e devianza dipende insomma anche dai contesti sociali esogeni, non solo da fattori naturali endogeni» (p. 69). L'invito è a puntare a «sani atteggiamenti pedagogici» (p. 69) che consentono un approccio alla diversità non solo in chiave terapeutica, ma soprattutto di promozione della persona nella sua unità sostanziale. Le politiche governative non sono andate in tal senso tant'è, sottolinea Bertagna, spesso diventare insegnante di sostegno è un *escamotage* per l'ingresso anticipato nei ruoli. Poi non da meno sono i più generali problemi della Scuola a bloccare una vera integrazione/inclusione: uno per tutti l'abbattimento delle barriere architettoniche e la mancanza di strumentazioni per ipovedenti e sordomuti.

Bertagna muovendo dai due paradigmi complementari di Itard e di Pinel giunge, sempre nell'ottica di unità sopra riportata, a considerare l'educazione e la formazione come binomio indissolubile che può superare l'«equivoco della congiunzione («educare e formare l'uomo e il cittadino» quasi fossero due realtà diverse da congiungere poi armonicamente in un matrimonio programmato)» (p. 94) e «rovinare la compiutezza possibile dell'uno e dell'altro termine, di conseguenza sia della politica che mira alla centralità del cittadino nella società sia della pedagogia che deve mettere al centro della società umana l'uomo, la «persona umana» reale e unica di ciascuno» (p. 94).

Al fine di evitare i pericoli su esposti, Bertagna richiama la necessità di non confondere le scienze dell'educazione e/o della formazione con la pedagogia. Esse «sono in una relazione

necessaria, ma mai possono essere singolarmente né autosufficienti né, tanto meno, coincidenti» (p. 97). La pedagogia va ben oltre le teorie scientifiche, guarda alla singolarità e alla irripetibilità di ciascuno, si «nutre dell'imperfetto che sta *av-venendo* e, ancora di più, dell'immaginazione del futuro che *av-verrà*» (p. 99). La unità del passato e del presente nel singolo fa sì che questi così decida il suo futuro. «La pedagogia chiama in causa tutte le scienze elaborate dall'uomo e tutti i suoi prodotti simbolici [...]» (p. 101) affinché i singoli uomini «possano affrontare, nel presente, il loro imperfetto e futuro, valutandoli [...] come occasioni cairotiche per rendere migliori e più felici non solo sé stessi, ma [...] anche gli altri con cui sono in relazione» (p. 101).

Alla luce di queste riflessioni di natura teoretica Bertagna conclude il suo lavoro soffermandosi su alcuni punti chiave ineludibili per andare oltre la situazione deprecabile in cui versa la scuola e che impedisce una reale ed effettiva inclusione. Vengono toccate questioni rilevanti sull'insegnante di sostegno, sulla necessità che non sia lasciato solo di fronte alle difficoltà, sulla importanza di «promuovere [...] relazioni di fiducia, di libertà, responsabilità» (p. 105), fino a farne pratiche sistematiche. Bertagna entra anche nel merito di proposte di riforma scolastica come, per esempio, il superamento della discontinuità ordinamentale tra scuola primaria, media e secondaria, «con un ridisegno unitario, continuo e progressivo del percorso formativo» (p. 123), il rilancio del valore educativo e formativo del lavoro, la libertà di scelta tra scuole e nelle stesse scuole, l'introduzione del docente-tutor e dell'*e-Portfolio*, la carriera per i docenti pur preservandone l'unicità della funzione, la formazione iniziale abilitante, le prospettive di cambiamento per l'insegnante di sostegno. Infine, l'Autore rivolge l'attenzione ad un aspetto delicato, ma fondamentale: la presenza «accanto alla pedagogia e alla didattica "generalisti"» sì, di una pedagogia e di una didattica speciali, ma con

l'avvertenza che «questo aggettivo può essere allo stesso tempo il prodotto di una mentalità inclusiva o, purtroppo, esclusiva» (p. 153). La questione va ben oltre le problematiche puramente amministrative e concorsuali e riguarda il peso che si dà a “speciale” sul piano pedagogico e/o didattico. Per Bertagna l'accostamento alla didattica della pedagogia speciale può essere letto come una salvaguardia della generalità della pedagogia che abbraccia tutti e a una specificità dell'insegnamento personalizzato. È questa la migliore lettura di una differenziazione disciplinare non sempre comprensibile. L'autore conclude il suo impegno

scientifico con una tesi di rilevante importanza: «docenti tutti inclusivi e docenti esperti specializzati nell'inclusione» (p. 159).

Concludendo questo percorso nelle righe del testo di Bertagna posso dire che leggendolo si avverte la rigorosità scientifica e la sensibilità nei confronti di una scuola che della debolezza fa la propria forza, una scuola che, insomma, inveri la Costituzione e che di essa si faccia testimone e interprete.

RICCARDO PAGANO  
*University of Bari "Aldo Moro"*

S. Polenghi, A. Németh, T. Kasper (a cura di), *Corpo ed educazione in Europa (1900-1950). Movimenti socioculturali, salute pubblica, norme pedagogiche*, Edizioni Junior, Parma 2022, pp. 255.

Il volume, uscito in coedizione italiana con l'opera *Education and the Body in Europe (1900-1950). Movement, public health, pedagogical rules and cultural ideas* pubblicata presso Peter Lang nel 2021, si colloca all'interno di un filone internazionale di studi storico-educativi influenzati dal *corporeal turn*, dal *material turn*, dai *disability studies* e dal *visual turn*, che nella più ampia cornice della storia culturale hanno saputo offrire categorie interpretative euristiche in grado di mettere in evidenza le tensioni emotive, sociali e storiche sorte attorno al corpo come oggetto e soggetto di processi culturali (p. 10).

Gli autori dei 14 saggi internazionali, che compongono il testo, hanno analizzato il ruolo del corpo, le azioni di nutrimento, cura, sviluppo, pulizia, esercizio fisico, vestizione, mettendo in luce le implicazioni nel campo della materialità dell'educazione e degli spazi educativi, ma anche sottolineando il legame a doppio filo con lo sviluppo della mente e l'interiorizzazione delle regole morali, il controllo e l'autoregolazione della propria libertà ed espressività, oltre che il rapporto con la salute e l'igiene.

La cornice epistemologica e metodologica, che ha fatto da sfondo ai diversi interventi, tiene in debito conto i lavori di Norbert Elias sulla civilizzazione, di Michel Foucault sui dispositivi disciplinanti, le tecnologie del corpo e il rapporto medicina-igiene, di Georges Vigarello sulla pulizia, la bellezza, il sesso e la disciplina del corpo. Tutte fonti di spunti critico-riflessivi in grado di promuovere uno "sguardo" nuovo in ambiti ancora poco trattati dalla ricerca storico-educativa, per coglierne le numerose sfumature, la complessità e le potenzialità intrinseche.

Il rapporto di interdipendenza, già sottolineato da Norbert Elias nell'opera *The Civilizing Process: A History of Customs* (1939), fra il mutamento delle

strutture individuali (psicologiche) e quello delle strutture sociali, quale risultato di un progressivo cambiamento nei comportamenti e nelle sensibilità, è stato ripreso alla luce del *corporeal turn* per identificare quelle strategie di autoregolazione comportamentale ed emotiva dei singoli individui, a discapito dell'esercizio di forme di coercizione esterna, che hanno comportato una differenziazione delle funzioni sociali e un intreccio inestricabile fra processi di costrizione e di autocostrizione.

La maturazione di una maggiore consapevolezza circa il legame esistente fra pratiche educative e discorso pubblico attorno al corpo ha permesso, per esempio, di rilevare come fin dagli esordi della modernità siano state promosse pratiche di regolazione e di normalizzazione dei corpi infantili nello spazio e nel tempo. Si è ripreso, a tal proposito, quanto affermato da Michel Foucault in *Surveiller et punir: naissance de la prison* (1975), circa il fatto che a partire dalla modernità il corpo umano sia diventato sempre più oggetto di rapporti di potere e di forme di assoggettamento, frutto di una vera e propria "tecnologia del corpo" volta a disciplinarlo per renderlo sottomesso, esercitato, docile e obbediente grazie all'utilizzo di dispositivi minuziosi. Utile anche il riferimento alle ricerche del foucaultiano Georges Vigarello, che nella monografia *Le propre et le sale: l'hygiène du corp au temps depuis le Moyen Âge* (1985), ha precisato che la pulizia riflette il processo di civilizzazione, plasma gradualmente le sensazioni corporee, ne elabora il raffinamento e ne fa affiorare gli aspetti più delicati. Nel corso del tempo, la pulizia del corpo si è trasformata in un'istanza sempre più legittimata dalla scienza e carica di significati sociali, oggetto di attenzione da parte di filantropi, educatori, insegnanti e pedagogisti, tanto da finire per diventare anche

strumento di condizionamento per imporre riserbo e reprimere gli istinti (pp. 215-216).

Il continuo richiamo a tali premesse da parte dei tre curatori del volume – Simonetta Polenghi dell'Università Cattolica del Sacro Cuore (Italia), András Németh dell'Università Loránd Eötvös di Budapest (Ungheria) e Tomáš Kasper dell'Università Carolina di Praga (Rep. Ceca) – giustifica la definizione della questione “corpo ed educazione” come tema di ricerca poliedrico e complesso, affrontato lungo tre direzioni che costituiscono altrettante sezioni del volume: *educazione del corpo, Lebensreform, corpi giovanili e femminili* (pp. 29-102); *educazione fisica e sport* (pp. 105-176); *i corpi dei bambini: emozioni, igiene e (a)normalità nelle idee pedagogiche* (pp. 179-244).

Tale scelta consegue dal fatto che la storia dell'educazione non possa esimersi dal fare i conti con la rilevanza della storia del corpo, poiché i processi di istruzione, educazione e formazione della persona umana implicano il costante coinvolgimento dell'integralità delle sue dimensioni (corporee, mentali e affettivo-emotive). Ancor più con il passaggio avvenuto nel *turning point* dell'età contemporanea fra il disciplinamento esteriore e il disciplinamento interiore, che ha comportato la formalizzazione della tripartizione fra educazione fisica, educazione intellettuale e educazione morale.

Il particolare impatto generato dal rapporto fra corpo ed educazione, ma anche fra corpo e potere, è dimostrato dal crescente interesse riscontrato a livello internazionale dalla storiografia educativa sui temi del genere, del corpo infantile, della disabilità, della ginnastica, dello sport, della scuola e del corpo, della cultura materiale, degli spazi educativi e delle emozioni. La storiografia scolastica ha poi illustrato come la nascita dei sistemi scolastici nazionali abbia gradualmente condotto il corpo infantile e adolescenziale sotto il “giogo” di un crescente controllo pedagogico e politico. L'insegnante è venuto a prendere il posto del poliziotto e le

punizioni corporali sono state gradualmente soppiantate da metodi più raffinati e meno umilianti di disciplinamento (p. 12).

I curatori del volume hanno, pertanto, posto al centro dell'attenzione il passaggio storiografico, che cela dietro di sé anche un passaggio epistemologico, dal nesso maturato nel corso del XIX secolo fra l'interesse per il corpo, la sanità pubblica, le norme pedagogiche e le idee culturali, alla progressiva affermazione di una dimensione pubblica del corpo a partire dai primi decenni del XX secolo. Un periodo storico, caratterizzato dal profilarsi dell'uomo contemporaneo nella cornice del processo di *nation building* e dell'avanzata delle ideologie totalitarie, che ha condotto da un lato all'accentuazione della sua normalizzazione e, dall'altro lato, al sorgere di movimenti culturali come la *Lebensreform* (in Germania, Ungheria, Svizzera), i *Wandervögel* e lo Scoutismo, finalizzati a promuovere una maggiore libertà di movimento, una riforma degli stili di vita e la liberazione del corpo da varie forme di costrizione fin dall'infanzia (pp. 29-88).

Particolare attenzione è stata data anche all'analisi del rapporto di interdipendenza esistente fra i processi educativi e la concezione antropologica sottesa, che ha visto l'avanzata ora di un'idea di corpo come oggetto di costrizione, ora del corpo come soggetto di liberazione. Una questione che rientra nel più ampio dibattito attorno al rapporto fra natura e cultura nella storia dell'umanità, presente in filigrana in tutte e tre le parti in cui è strutturato il testo.

La scelta di concentrarsi sui primi cinquant'anni del cosiddetto “secolo breve” scaturisce dal fatto che il periodo compreso tra la *Belle époque* e la fine della Seconda guerra mondiale abbia visto, «accanto a forti poteri normalizzanti», lo sviluppo di «nuove tendenze nella medicina, nell'arte, nella letteratura e nell'educazione in favore della naturalezza e della libertà, che prepararono la via alla rivoluzione culturale e sessuale degli anni Settanta» (p. 14).

La pluralità dei temi dibattuti (*Lebensreform* e movimenti educativi correlati, corpi femminili e abiti, ginnastica scolastica e sport, igiene e corpo infantile, corpo e educazione dei bambini disabili o disagiati o devianti) si è intrecciata, di pari passo, con una pluralità di fonti (periodici, foto, documenti di archivio). È stato, così, possibile far affiorare la complessità della problematica indagata, all'intersezione fra pratiche educative, teorie pedagogiche, tecnologie del corpo e visioni antropologiche, in cui la "disciplina del corpo" è risultata inestricabilmente legata ad una "disciplina dell'anima".

Il superamento del paradigma cartesiano, fondato sulla separazione fra *res cogitans* e *res extensa*, a favore di un paradigma fondato su un'idea di persona come individuo libero ha consentito, infine, di mettere a fuoco in maniera del tutto inedita uno studio del corpo come oggetto di evoluzione biologica e soggetto di evoluzione

culturale e spirituale, in una prospettiva di «storia educativa del corpo» (p. 21).

Grazie a questa nuova pubblicazione, il lettore, neofita o esperto, è messo nelle condizioni di confrontarsi con le sfide di un filone di studi in grado di "ridonare" corpo a fanciulli, donne, disabili e, più in generale, a tutti coloro che la storia delle teorie pedagogiche e delle prassi educative ha a lungo studiato secondo un paradigma della frammentazione, e non dell'unitarietà e della ricomposizione, finendo per perdere di vista il "reale" accanto all'"ideale".

EVELINA SCAGLIA  
*University of Bergamo*

**A. Porcarelli, *Religione e scuola fra ponti e muri. Insegnare religione in un orizzonte multiculturale*, FrancoAngeli, Milano 2022, pp. 179.**

Il dibattito sull'insegnamento religioso, in Italia e in Europa, dura da parecchi anni e, di quando in quando, riprende vigore, magari sulla scorta della diffusione di alcuni dati, come ad esempio quello della percentuale degli avvalentisi o di alcuni episodi di cronaca che generano un certo clamore. Altre volte il dibattito emerge quasi "a margine" di altre questioni, come quelle che caratterizzano la nostra società multiculturale, i fenomeni migratori, le rappresentazioni reciproche di quanti appartengono a diverse tradizioni religiose, eventuali fenomeni di fanatismo o fondamentalismo religioso. Non è nemmeno escluso il riemergere di tensioni ideologiche mai sopite, di diverso segno, che nel corso degli anni hanno portato a diverse proposte alternative, che Porcarelli rubrica in modo molto puntuale, a partire da quella "eliminazionista" classica (sostituire l'insegnamento religioso confessionale con un insegnamento aconfessionale di tipo storico-religioso), fino a proposte più nuove, come quella che viene fatta propria dall'autore e di cui diremo a breve.

L'Autore è consapevole del fatto che porre a tema la questione dell'insegnamento o degli insegnamenti religiosi in una società complessa, post-secolare e multiculturale, rappresenta una sfida impegnativa e coinvolge una pluralità di sguardi disciplinari, che vanno da quello sociologico (soprattutto per cogliere e descrivere le dinamiche che caratterizzano l'evoluzione della religiosità oggi), a quello politico (in ordine al tema di una non sempre semplice convivenza civile tra persone di diverse culture e fedi religiose), a quello giuridico (si pensi al tema della libertà di religione, che rientra nell'ambito dei diritti umani), senza dimenticare le questioni specificamente pedagogiche e didattiche. Del resto, il volume si colloca nel contesto di una collana - *L'esperienza religiosa. Incontri multidisciplinari* (FrancoAngeli) - che strutturalmente si apre ad una pluralità di

sguardi sul complesso fenomeno dell'esperienza religiosa.

Intento dichiarato del volume «è quello di offrire una riflessione pedagogica pacata e puntuale, che da un lato prenda in esame il dibattito che si è sviluppato - anche a livello internazionale - sulle varie forme di insegnamenti religiosi, dall'altro lato offra una lettura priva di pregiudizi dell'attuale situazione dell'insegnamento della religione cattolica (IRC) in Italia» (p. 8). Per questo il testo affronta, in un'ottica pedagogica e con uno scopo formativo, il grande tema dell'insegnamento della religione nella scuola, con attenzione alle sue radici storiche, alla sua situazione concreta nella scuola italiana, all'interno dell'ampio dibattito che si è sviluppato sulle varie forme e possibilità di insegnamento scolastico delle religioni. L'obiettivo dichiarato è quello di una riflessione chiarificante, su un insegnamento oggi chiamato a "costruire ponti" piuttosto che ad innalzare muri, in un orizzonte che diventa sempre più complesso, e le cui interconnessioni e aperture globali non sembrano placarne i conflitti.

Concretamente l'itinerario prende le mosse dal contesto culturale (anzi, multiculturale) riletto nei termini di una "post-secolarizzazione", per poi affrontare il tema dell'esperienza religiosa da un punto di vista pedagogico, anche in riferimento alle attività del Gruppo di ricerca della SIPED (Società Italiana di Pedagogia) su "Religiosità e formazione religiosa". La parte centrale del volume è dedicata alla presentazione dell'Insegnamento religioso in Italia: da un punto di vista storico e pedagogico, con la proposta di una chiave di lettura molto originale, per cui l'IRC si configurerebbe strutturalmente come una disciplina dialogica, come emerge anche da un'attenta analisi delle Indicazioni nazionali attualmente in vigore. I capitoli conclusivi problematizzano la questione e si aprono all'orizzonte del possibile, partendo dall'analisi sul

dibattito riguardante l'insegnamento religioso in Italia (e le varie proposte di tipo emendativo o "sostitutivo" che hanno progressivamente preso forma), per poi prefigurare ipotesi per il futuro, che l'Autore immagina come spazi di sviluppo prossimale, per avanzare in una direzione che tenga conto delle istanze poste dalla prospettiva del dialogo interreligioso in una società multiculturale. Di qui l'idea di un "IRC dialogico e ospitante", che – pur nella sostanziale continuità con la proposta attualmente in essere (quella di un IRC confessionale, con gli insegnanti dichiarati idonei dall'autorità ecclesiastica) – assuma in sé tutte le conseguenze che i più recenti sviluppi della Teologia del dialogo interreligioso propongono a tutti i credenti ... compresi gli insegnanti di Religione e quanti – a livello ecclesiale – hanno delle responsabilità nella governance dell'IRC. Fra le proposte avanzate in

questo volume quella più incisiva dal punto di vista pratico è senza dubbio il ripensamento del dispositivo della nomina, ma quella più importante sul piano sostanziale, per altro coerente col profilo testimoniale che l'Autore riconosce alla figura dell'IdR, è la possibilità di accogliere all'interno delle ore di Religione esperti e credenti di altre fedi.

Lo studio, a nostro avviso, è di grande interesse per pedagogisti e studiosi di scienze delle religioni, fra i quali vorrebbe favorire il dialogo, ma soprattutto si rivolge a studenti universitari dell'area delle scienze umane e a studenti e docenti delle Facoltà Teologiche e degli Istituti di Scienze Religiose, che sono specificamente interessati alla formazione degli insegnanti di religione e al loro continuo aggiornamento pedagogico-didattico.

PAOLO BERTULETTI  
*University of Bergamo*

**L. Cadei, D. Simeone, E. Serrelli, L. Abeni, *L'altro educatore. Verso le competenze di secondo livello*, Morcelliana Scholè, Brescia 2022, pp. 368.**

Il volume "*L'altro educatore. Verso le competenze di secondo livello*" attraverso le sue pagine offre un'analisi di una situazione italiana costellata da numerose incertezze: quella dell'educatore viene definita una «professione complessa in cerca d'identità» (ivi, p. 29) in cui i protagonisti, in contesti educativi che sono «situazioni problematiche aperte»<sup>1</sup> si trovano a prendere decisioni in situazioni mutevoli che richiedono un elevato impegno riflessivo. I documenti istituzionali sottolineano la centralità dell'educazione come risposta ai bisogni educativi aumentati o generati dalla pandemia, ma sono ancora da definire le nuove competenze richieste agli educatori e le modalità di lavoro nelle quali essi opereranno. Inoltre, il profilo professionale dell'educatore è caratterizzato ancora oggi da una grande fragilità a causa della visione del lavoro educativo che, a lungo, è stato definito come "non professionale" per via dell'assenza di un quadro definito e della, forse dispersiva, pluralità dei percorsi di formazione. La prima parte del volume è avviato dalle riflessioni di Livia Cadei, Domenico Simeone e Chiara Sità, che ripercorrono il "mestiere educativo" in Italia, la sua legittimità normativa e le radici multiformi che nel corso degli anni si sono confrontate in modi sempre diversi con «l'evoluzione della società, dei bisogni e delle problematiche emergenti» (ivi, p. 23). L'analisi prosegue con Emanuele Serrelli che nel capitolo secondo pone grande attenzione all'impatto della pandemia da COVID-19 che ha provocato un rapidissimo sconvolgimento nei servizi e nelle professioni educative in cui l'educatore deve «diventare una figura molto più dinamica» e «adattarsi in un momento buio» (ivi, p. 62). La pandemia ha inevitabilmente modificato e reso impraticabili, nell'arco di poche settimane, soluzioni consolidate da tempo, non solo a livello

digitale e di comunicazione (vedasi la didattica a distanza o in forma mista che hanno caratterizzato le proposte didattiche dei futuri educatori, universitari di Scienze dell'educazione e della formazione) ma anche una revisione di quelle competenze di secondo livello che aiutano gli educatori ad affrontare una responsabilità che la crisi pandemica non ha cancellato ma semmai rafforzato: essere agenti di senso, di speranza e di nuove forme di prossimità.

È soprattutto nel capitolo terzo che Emanuele Serrelli analizza le funzioni e le caratteristiche delle équipe educative che possono essere definite pioniere del lavoro di *team* per cercare di collaborare e stare insieme in un momento in cui «l'altro un po' spaventa» (ivi, p. 61). Domenico Simeone, nel capitolo quarto, analizza una competenza fondamentale per l'educatore: la competenza riflessiva. Prendendo il via dalla provocatoria idea di "professionista riflessivo" di Donald Schön si aiuta a dare legittimità ad una nuova figura di professionista, in grado «di affrontare l'incertezza, di costruire nuove modalità e ambienti di lavoro, sempre a partire da prassi e conoscenze consolidate ma sempre con la necessità di andare oltre» (ivi, p. 5) tant'è che la pedagogia, negli ultimi anni, ha rilevato la necessità di sviluppare più che mai le capacità riflessive degli educatori. Oltre alle competenze di primo livello (la relazione educativa, la progettazione individualizzata, la gestione dei contesti e le tecniche formative) diventano fondamentali competenze come lavorare in *équipe*, riflettere in supervisione, narrare la pratica professionale, ricercare opportunità di cambiamento, agire eticamente e stabilire relazioni di tutorship tra colleghi che l'educatore acquisisce dalla sua personale esperienza e analisi su di essa. In questo modo l'educatore può dotarsi di un'ampia "cassetta degli attrezzi" da

<sup>1</sup> L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci Editore, Roma 2003, p. 1.

utilizzare in modo strategico all'interno della realtà educativa (ivi, p. 101).

“Mettere in parola” i saperi professionali è una questione non semplice per i professionisti dell'educazione, e Livia Cadei affronta l'argomento nel capitolo quinto attraverso l'analisi della competenza narrativa. «Come descrivere i gesti della relazione educativa che si svolgono nel tempo ordinario e nei luoghi familiari?» (ivi, p. 119): questa una delle domande che accompagnano la riflessione sulla parola strutturata nell'azione educativa, laddove invece dimora in modo prezioso la “parola spontanea” e poco strutturata. Il dire dell'educatore diventa allora quello di un attore<sup>2</sup> che esprime lo sguardo attento alle cose dell'educazione e l'impegno assunto da colui che fa fronte ai problemi educativi. La parola in educazione è caratterizzata da una intenzionalità, cioè da un impegno, da una responsabilità, da ponderazione delle conseguenze (ivi, p. 11): uno “strumento” forte e sicuramente non facile, così come l'*humour*, il protagonista del capitolo sesto anch'esso scritto da Livia Cadei, definito come altra competenza di secondo livello fondamentale per l'educatore. L'importante ruolo esercitato dall'umorismo nella comunicazione umana è attestato in svariati studi di ambiti disciplinari diversi, in epoche distanti e in contesti culturali dissimili<sup>3</sup> e molte sono le ipotesi proposte a riguardo degli effetti salutari dell'umorismo e del riso. Se utilizzato con sensibilità e in modo accorto, anche l'umorismo può essere un metodo positivo per affrontare lo stress e la fatica e non solo una modalità informale di approccio utile a comunicare con leggerezza e piacevolezza. Nei capitoli successivi si dedica attenzione ad altre essenziali competenze, come quelle di ricerca (capitolo settimo, Livia Cadei ed Emanuele

Serrelli) che pongono l'idea sempre più presente di un “educatore-ricercatore”, non più “semplice” utente o collaboratore; e ancora la competenza etica (capitolo ottavo, Emanuele Serrelli), che racchiude in sé la capacità di tradurre i principi educativi fondamentali in pratiche collaborative e strumenti tecnici. Il capitolo nono, scritto da Livia Cadei e Stefano Bonometti che chiude la seconda parte del volume, approfondisce la competenza tutoriale, volta a rafforzare la consapevolezza in merito allo sviluppo dell'identità professionale, perché permette al soggetto, in continua trasformazione, di proseguire a modellarsi, diversificarsi e trasmettersi per meglio accordarsi con i cambiamenti della realtà ed i bisogni delle persone. È nella terza e conclusiva parte del testo che si riportano nel dettaglio alcuni risultati di ricerche svolte sulle tematiche del lavoro educativo collegate alle competenze di secondo livello affrontate nel volume. L'attuale fragilità del profilo professionale dell'educatore è legata ad una storia complessa che coinvolge in generale tutte le professioni di cura, ancorate ad una visione in continuità con il maternage che ne ha accentuato alcune caratteristiche e ha influito sul loro disconoscimento sul piano economico e sociale<sup>4</sup>. Sull'identità ed *engagement* degli educatori hanno avuto sicuramente un forte impatto la pluralità dei percorsi di formazione e l'assenza di una cornice professionale definita.

Il volume, in conclusione, consegna un interessante quadro odierno della professione educatore ed il suo riconoscimento che, da un lato è spinto dalla tensione a rendere visibile e riconoscibile il lavoro educativo, anche attraverso una laboriosa identificazione delle competenze pedagogiche; dall'altro evidenzia la necessità di rimettere al centro la relazione quale elemento qualificante e trasversale del lavoro educativo. In questa ricerca di identità, l'educatore è un «artigiano della relazione» (ivi, p. 34) e la sfida, per la professione, appare sempre più quella di far

<sup>2</sup> J. Dewey, *Esperienza e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1958, p. 84.

<sup>3</sup> J. Morreall, *Filosofia dell'umorismo. Origini, etica e virtù della risata*, Sironi Editore, Milano 2011 – J. Milner Davis, J. Chey, *Humour in Chinese Life and Culture: Resistance and Control in Modern Times*, Hong Kong University Press, Hong Kong 2013 – R.A. Martin, *The psychology of humor: An integrative approach*, Elsevier Academic Press, Amsterdam 2007.

<sup>4</sup> Cfr. L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, Mondadori, Milano 2006.

convivere approccio tecnico e umanistico per permettere all'educatore di non essere un «protagonista solitario» (ivi, p. 37) ma di sfruttare

la sua libertà d'azione, le proprie competenze e la propria professionalità a beneficio degli altri.

ARIANNA TARAVELLA  
*University of Bergamo*