

La libreria di Stardi • 8



Storie, letture e racconti tra pagine e rete

Narrazioni digitali ed intrecci pedagogici

Saggi di

Maria Luisa Albano, Stefania Carioli,
Alessandra Mazzini, Alessia Sorgente

Edizioni Sinestesia



La libreria di Stardi

COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE

Prof. Leonardo Acone	Università di Salerno
Prof. Anna Ascenzi	Università di Macerata
Prof. Marinella Attinà	Università di Salerno
Prof. Flavia Bacchetti	Università di Firenze
Prof. Gabriella Baska	Università ELTE di Budapest
Prof. Milena Bernardi	Università di Bologna
Prof. Emy Beseghi	Università di Bologna
Prof. Pino Boero	Università di Genova
Prof. Lorenzo Cantatore	Università Roma Tre
Prof. Anna Maria Colaci	Università del Salento
Prof. Sabrina Fava	Università Cattolica di Milano
Prof. François Livi	Università Paris-Sorbonne
Prof. Simonetta Polenghi	Università Cattolica di Milano
Prof. Juan Luis Rubio Mayoral	Università di Siviglia
Prof. Rabie Salama	Università Ayn Shams del Cairo
Prof. Éva Szabolcs	Università ELTE di Budapest
Prof. Letterio Todaro	Università di Catania
Prof. Guadalupe Trigueros Gordillo	Università di Siviglia

Storie, letture e racconti tra pagine e rete

*Narrazioni digitali
ed intrecci pedagogici*

Saggi di

Maria Luisa Albano, Stefania Carioli,
Alessandra Mazzini, Alessia Sorgente

I volumi di questa collana sono sottoposti al giudizio
di due *blind referees* in forma anonima.

Il Comitato Scientifico Internazionale può svolgere funzioni di comitato *referee*.

Proprietà letteraria riservata
2021 © Associazione Culturale Internazionale Edizioni Sinestesia
Via Tagliamento, 154 – 83100 Avellino
www.edizionisinestesia.it – info@edizionisinestesia.it

Published in Italy

Gli e-book di Edizioni Sinestesia sono pubblicati con licenza Creative Commons
Attribution 4.0 International

ISBN 978-88-31925-73-0

Pubblicato nel mese di dicembre 2021

La libreria di Stardi

diretta da
LEONARDO ACONE
Università degli studi di Salerno

Volume VIII

La libreria di Stardi rappresenta, nel classico di De Amicis, una delle più belle pagine di ‘celebrazione’ del libro e, soprattutto, del rapporto di rispetto e di vera e propria responsabilità che anche le coscienze fanciulle dovrebbero recuperare nei confronti della lettura, del testo, della cultura, delle storie, del racconto.

La Collana ospita saggi, ricerche e studi sui complessi rapporti tra letteratura e regione infantile, sia nella specificità della letteratura per l’infanzia e per ragazzi, sia nell’analisi della presenza dell’infanzia e della giovinezza ‘nella’ letteratura, con definiti riferimenti agli orizzonti storico-pedagogici riscontrabili nella produzione letteraria italiana e straniera.

Grande importanza viene data all’interdisciplinarietà, con particolare attenzione al rapporto testo-immagine-illustrazione (dagli albi illustrati per bambini alla complessità dei *graphic novel*) e al rapporto letteratura-musica (dalle trasposizioni musicali delle fiabe alla produzione dei poemi sinfonici).

L’obiettivo è quello di realizzare uno spazio condiviso su un territorio letterario, artistico, storico e pedagogico; un territorio di confine nel quale lo sguardo attento e prospettico degli studiosi e degli autori possa fornire un caleidoscopio mai privo di irrinunciabili e feconde contaminazioni. A tal fine la Collana è pensata in *ebook open access*, formato pdf, per una distribuzione capillare e ramificata che consenta di raggiungere un’ampia platea dei lettori a livello nazionale ed internazionale.

Indice

1	Media ed intercultura: il superamento degli stereotipi mediatici e la costruzione della via italiana alla scuola interculturale <i>Maria Luisa Albano</i>	9
2.	Crescere lettori nell'attuale "mondo da leggere": fra riflessioni pedagogiche e intenti democratici <i>Stefania Carioli</i>	29
3.	Del desiderio di storie. Permanenze e metamorfosi della narrazione per l'educazione e la formazione degli adolescenti <i>Alessandra Mazzini</i>	49
4.	Il tempo <i>rubato</i> . La narrazione nella società digitale tra lettura profonda e media literacy <i>Alessia Sorgente</i>	85
	Note biografiche	105

Maria Luisa Albano

Media ed intercultura: il superamento degli stereotipi mediatici e la costruzione della via italiana alla scuola interculturale

1. *Verso la costruzione di un modello pedagogico interculturale per contrastare gli stereotipi del linguaggio mediatico*

1.1. *La presenza degli stranieri e gli stereotipi mediatici*

Affermare che la nostra società si stia trasformando è cosa ovvia.

Capire i meccanismi alla base di tale trasformazione è un po' più complesso.

La trasformazione è strettamente correlata agli immigrati, alla loro presenza nel nostro tessuto sociale, alla posizione che ricoprono nel mondo del lavoro, alle loro diversità in quanto a cultura, civiltà, religione.

Intercultura, multiculturalismo, integrazione, accettazione sono concetti usati ed abusati, entrati nel vocabolario del quotidiano ma ancora poco chiari, poco fruibili.

E da questi concetti scaturiscono miriadi di aggettivi: multiculturalale, interculturale, razziale o antirazziale, et similia.

L'interazione tra soggetti di diversa identità (culturale, religiosa, etnica, linguistica) comporta una esperienza profonda. Una esperienza che si apre ad una dicotomia, quella del conflitto\accoglienza. L'accoglienza presuppone una accettazione, spesso una integrazione tra ciò che è elemento identitario e ciò che è alterità. Più raramente si esprime in uno scambio, in una sorta di reciprocità, quindi in una apertura all' 'altro'. Ma l' 'altro', per definizione, è latore di diversità, e, in quanto tale, poco si armonizza con il modo di vita, le tradizioni, la cultura di chi accoglie. Ciò, inevitabilmente, genera indifferenza o – più spesso – conflitto.

Quando 'l'altro' è, poi, un rappresentante del mondo islamico, il conflitto si aggrava perché alimentato dai pregiudizi e dalla diffidenza che la storia, passata e recente, ha contribuito a rafforzare.

Ora l'altro non è necessariamente un adulto. Può essere un bambino che, in quanto figlio di migrante, è anche figlio di due patrie (quella di origine e quella di accoglienza), di due idiomi (quella dei padri e quella che impara a scuola), di due civiltà, di due religioni. In quanto bambino

non ha ancora sviluppato una vera identità ma sicuramente ha sviluppato la coscienza della propria ‘diversità’ interagendo con coetanei che non vivono, e quindi non condividono, l’esperienza della dualità.

L’altro può essere un adolescente, con una formazione identitaria ancora in corso: sono proprio i minori immigrati quelli che rischiano di rimanere ai margini perché in una condizione di maggiore vulnerabilità. Sono loro che preoccupano maggiormente le autorità pubbliche e gli operatori dei servizi sociali, in quanto facili prede di organizzazioni di sfruttamento dei minori. Dalla strada e dallo sfruttamento al carcere il passo è breve. Il binomio ‘marginalità’ e ‘devianza’ caratterizza, dunque, la componente dell’adolescenza straniera, nel nostro caso proveniente, perlopiù, dalle regioni del Maghreb arabo¹. Ed è nelle carceri che si reclutano i proseliti della radicalizzazione, spesso facendo leva sul binomio Islam-violenza, perché i giovani di etnia araba e di fede musulmana si sentono discriminati dall’appartenenza etnica e religiosa, ed usano la violenza come strumento di affermazione delle proprie idee politiche e religiose².

Anche i media spesso concorrono a darci una rappresentazione negativa dell’altro. È questo l’oggetto di una scienza, l’imagologia, un ramo degli studi di comparatistica che analizza come le immagini culturali dell’Altro possano influenzare le nostre strutture mentali e psicologiche e creare clichés e stereotipi che caratterizzano tutto ciò che è forestiero e che non rimanda ad una idea di nazionalità intesa come modello di coesione sociale e culturale. È interessante sottolineare che il termine ‘stereotipo’ nasce nel 1922 con il significato primigenio di schema o immagine, nell’ambito degli studi di Walter Lippmann sui processi di formazione dei giudizi nell’immaginario collettivo³. Lippmann mutua il vocabolo dalla grafica dove stereotipo significa ‘stampo’. Ciò sottende il concetto che il rapporto conoscitivo con la realtà esterna non è diretto ma

¹ Si veda, a questo proposito, M. ALBANO, *Alterità e integrazione: caratteristiche degli immigrati adulti e minorenni in un’Italia che cambia* in AA.VV., *Nuove Esperienze di Giustizia Minorile*, Ministero della Giustizia, Dipartimento per la Giustizia Minorile, Studi Ricerche e Attività Internazionali, n. 2 2008, pp. 25-32.

² Sul fenomeno della radicalizzazione e del proselitismo nel mondo delle carceri si può consultare l’articolo di R. ROMANO, *Radicalizzazione e proselitismo*, in M.L. ALBANO, *Hijab e Maccaturi. L’altro “svelato” dai ragazzi ai ragazzi*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia 2017, pp. 25-29.

³ Cfr. A. RE, *Immagini dell’altro in letteratura: l’imagologia e gli stereotipi* in E. DI GIOVANNI (a cura di), *Migranti, identità culturale e immaginario mediatico*, Aracne, Roma 2012, p. 83.

mediato da immagini mentali precostituite: “Gli stereotipi vanno conosciuti e riconosciuti come strumenti potenti di interpretazione del modo in cui percepiamo la nostra vita e le vite degli altri⁴”.

La percezione che i cittadini hanno del fenomeno migratorio dimostra come la comunicazione mediatica sia riuscita ad alimentare visioni comuni su ciò che è l'immagine dello straniero. I media hanno attinto dall'immaginario collettivo stereotipi legati allo straniero capaci di suscitare fenomeni di intolleranza e xenofobia. L'immigrazione viene vista, dunque, come una sorta di invasione di massa in cui la diversità diviene pericolosa perché difficilmente integrabile con il nostro sistema culturale:

Luoghi comuni, leggende metropolitane e pregiudizi su migranti sono presto diventate verità oggettive, socialmente legittimate non solo dai discorsi quotidiani dei cittadini, ma anche dalle retoriche pubbliche reclamate a gran voce dagli attori politici⁵.

Quanto i media incidano sulla costruzione della figura dello straniero, in particolare dello straniero immigrato, nell'immaginario collettivo e quanto la conoscenza della condizione, della cultura e degli stili di vita degli stranieri immigrati in Italia sia troppo spesso limitata a ciò che i media generalisti mettono (o non mettono) in circolo è argomento ampiamente studiato⁶. I dati quantitativi e qualitativi emersi dalle varie rilevazioni fatte sui media italiani dimostrano quanto la loro azione tenda troppo spesso a costruire stereotipi e ad alimentare pregiudizi.

⁴ RE, *Immagini dell'altro in letteratura*, cit., p. 85.

⁵ A.E. CASTRONOVO, *L'immaginario sociale ed il potere simbolico dello stato. La costruzione della 'emergenza Lampedusa'* in E. DI GIOVANNI, cit., p. 57.

⁶ Sulla forza pervasiva dei media ed in particolare sullo specifico ruolo da essi assunto nella definizione dell'immagine stereotipata dello straniero immigrato si vedano i documentati studi di M. CORTE (*Mass media, immigrazione e pedagogia interculturale*, Cedam, Padova 2002; Id., *Comunicazione e giornalismo interculturale. Pedagogia e ruolo dei mass media in una società pluralistica*, Cedam, Padova 2006), i cui risultati vengono sintetizzati in A. PORTERA, *Manuale di pedagogia interculturale*, Laterza, Roma-Bari, 2013, pp. 144-150 (con ulteriore bibliografia). Dati più aggiornati sono reperibili nel saggio di C. MALTONE, *L'immigrazione nei media italiani. Disinformazione, stereotipi e innovazioni*, in «Linea@editoriale», n. 2011, pp. 1-25 (disponibile on line).

1.2. *Il meccanismo della censura silente sugli immigrati nei media*

Quello che in questo contesto preme sottolineare è il meccanismo di censura ‘silente’ (piuttosto per sottrazione che per manipolazione) che i media italiani hanno applicato e tuttora applicano alla rappresentazione dello straniero immigrato nel nostro paese. Un esempio valga per tutti: il *Rapporto Finale* della Fondazione Censis significativamente intitolato *L’immagine degli immigrati e delle minoranze etniche nei media*, mettendo a confronto le rilevazioni effettuate su gran parte dei media italiani, constatava già nel 2002 che, mentre gli immigrati continuavano ad essere prevalentemente associati nella strutturazione delle notizie ad azioni negative, per converso “le azioni positive vedono nell’ultima rilevazione un generale ulteriore decremento e, mentre immigrati oggetto di un’azione positiva continuano ad essere del tutto assenti dai teleschermi, la percentuale degli immigrati attivi protagonista di simili azioni scende del 50% dall’ultima rilevazione (dal 7 al 3,3%)”⁷. Analizzando il dato con le categorie discusse in precedenza possiamo affermare che nel 2002 era in atto nella maggioranza dei media italiani una strategia censoria che, consapevolmente o meno, agiva per sottrazione ed impoverimento, contribuendo inevitabilmente al dilagare di pregiudizi e stereotipi sugli stranieri, riconosciuta la pervasività dei media nella società italiana. In sintesi:

lo straniero è diverso, incomprensibile, non meritevole di attenzione, di conoscenza, di accoglienza e di dialogo. Il cittadino straniero non ha niente di buono, di positivo con sé; ha caratteristiche umane e culturali che possono portare solo a compiangerlo; oppure è una minaccia per la nostra sicurezza e ha i connotati della delinquenza, specie quando è collegabile a fatti criminali o quando appartiene alla religione islamica⁸.

La situazione rispetto al 2002 non sembra essere del tutto cambiata. Gran parte della vita dei quattro milioni e mezzo di immigrati regolari (il 7,5% della nostra popolazione nel 2011) veniva e viene tuttora ignorata, tagliata fuori, ‘censurata’ dalle principali agenzie informative e dalla maggioranza dei media generalisti del nostro paese, per lasciare spazio alle vicende di cronaca (generalmente nera) della minoranza clandestina (il 16,3%

⁷ *Rapporto finale* della Fondazione Censis 2002, Roma, Fondazione Censis, 2002, p. 10.

⁸ Cfr. A. PORTERA, *Manuale di pedagogia interculturale*, cit., p. 147, che così sintetizza efficacemente i risultati della ricerca svolta da Corte su 1856 dispacci dell’agenzia Ansa tra il 1998 e il 1999 (Corte, *op. cit.*, pp. 117-130).

dell'intera popolazione immigrata). L'immigrato regolare, che studia o lavora nel nostro paese, arricchendone la vita economica e culturale, non faceva e non fa notizia. Il giornalismo interculturale sviluppatosi negli ultimi anni⁹, se esprime da un lato una positiva presa di coscienza del problema, non è stato, dall'altro, ancora in grado di invertire la tendenza generale, che risulta invece aggravata oggi dal ruolo di amplificazione e in molti casi di falsificazione delle notizie svolto dal web.

1.3. *La necessità di una prassi educativa interculturale contro lo strapotere dei media*

Considerato il ruolo educativo (o troppo spesso diseducativo)¹⁰ dei media nella nostra società, non c'è alcun dubbio che, in aggiunta e a rinforzo di una specifica preparazione interculturale dei giornalisti e della diffusione delle buone pratiche interculturali nel mondo del giornalismo, la scuola possa costituire ad oggi il principale baluardo contro la disinformazione e l'accettazione acritica di stereotipi e pregiudizi veicolati dai media ed amplificati dal web (o viceversa). I processi e le dinamiche interculturali presenti nel macrocosmo della società italiana da oltre un trentennio sono ben evidenti e attive nel microcosmo costituito da ogni istituto scolastico e come tali costituiscono, in moltissimi casi, oggetto di studio, di analisi, di confronto tra tutti gli addetti al settore. Le strategie di dialogo, di analisi critica dei più comuni stereotipi, di 'decostruzione' di concetti e atteggiamenti, sono molto spesso il pane quotidiano di molti insegnanti ed educatori. Alla luce di quanto fin qui esposto risulta però urgente orientare la prassi educativa interculturale verso tre obiettivi: a) lo sviluppo di competenze di analisi e critica delle informazioni; b) la consapevolezza dei meccanismi (sottrazione, manipolazione, cancellazione, oblio etc.) e del ruolo della censura nei processi culturali e sociali; c) l'approfondimento in senso dialogico del valore e dei possibili limiti della libertà di parola e di espressione.

Considerevole risulta il fatto che, percorrendo la strada del dialogo tra le culture come imperativo pedagogico ed imbattendosi lungo il cammino

⁹ Cfr. CORTE, *Comunicazione e giornalismo interculturale*, cit. e A. PORTERA, *Manuale di pedagogia interculturale*, cit., pp. 149-150; cfr. Anche C. MALTONE, *L'immigrazione nei media italiani*, cit., pp. 19ss. che confronta inoltre una serie di programmi televisivi di stampo interculturale delle reti generaliste.

¹⁰ Sul binomio educazione-diseducazione a proposito delle dinamiche interculturali e dei media cfr. A. PORTERA, *Manuale di pedagogia interculturale*, cit., p. 148.

negli ostacoli ma anche nelle risorse¹¹ costituite dai vecchi e nuovi media, l'azione educativa ritrovi l'impegno congiunto di docenti e discenti a favore di un sapere critico. È a questo proposito opportuno riproporre alcune illuminanti parole di Norberto Bobbio, parole rivolte agli intellettuali, ma che possono ragionevolmente applicarsi anche a docenti e discenti, quando questi ultimi esercitano, nelle condizioni ideali, ciascuno il proprio ruolo:

È inutile ricordare che cultura significa non soltanto metodo e rigore nel lavoro intellettuale, ma anche cautela, circospezione, riserbo nel giudicare: vuol dire controllare tutte le testimonianze ed esaminare tutti gli argomenti prima di pronunciarsi, e rinunciare a pronunciarsi piuttosto che farlo affrettatamente; vuol dire non trasformare il sapere umano in un sapere assoluto, la scienza in sapienza profetica. Contro il procedimento del dogmatismo l'uomo di cultura deve difendere ed esercitare in qualunque situazione lo *spirito critico*¹².

Lo sviluppo di un metodo critico in un orizzonte segnatamente dialogico sembra proporsi ad oggi come uno dei punti nodali di una pedagogia del dialogo in generale e del dialogo interculturale¹³ in particolare, nonché un potente antidoto contro lo strapotere dei media e del web¹⁴. Di recente il pedagogista inglese David Buckingham, riconosciuto esperto della *media education*, ha sottolineato la necessità di andare oltre il tradizionale metodo critico¹⁵. Sulla base di proprie ricerche e test condotti su studenti di varie classi sociali e di scuole primarie e secondarie inglesi, Buckingham ha mosso al metodo critico tradizionale una serie di rilievi: in primo luogo, secondo lo studioso, esso viene a privilegiare nella discussione *una sola* 'lettura critica', che generalmente coincide con quella dell'insegnante¹⁶; in secondo luogo l'atteggiamento critico verso i media, soprattutto verso i media popolari (pubblicità, intrattenimento, soap opera etc.) diviene un marcatore

¹¹ Che i media possano costituire un'importante risorsa per l'intercultura è ben espresso da A. PORTERA, *Manuale di pedagogia interculturale*, cit., p. 149.

¹² N. BOBBIO, *Politica e cultura*, Einaudi, Torino 2005, p. 40.

¹³ In campo pedagogico il binomio metodica critica e dialogo è stato significativamente sviluppato negli anni settanta da Paulo Freire (cfr. in particolare P. FREIRE, *L'educazione come pratica della libertà*, Mondadori, Milano 1977, pp. 110, 130-134).

¹⁴ Cfr. A. PORTERA, *Manuale di pedagogia interculturale*, cit., p. 149 dove sottolinea l'importanza della "criticità" e della "capacità di discernimento".

¹⁵ D. BUCKINGHAM, *Media education. Literacy, learning and contemporary culture*, Wiley, Cambridge 2006, pp. 120ss.

¹⁶ D. BUCKINGHAM, *Media education*, cit., p. 109.

sociale e, al di là delle intenzioni degli stessi insegnanti, uno strumento per rinforzare le distinzioni di classe¹⁷.

È indubbio non solo che il metodo critico non sia di per sé la panacea di tutta la questione educativa relativa ai media (o all'intercultura), così come è altrettanto evidente che le applicazioni di tale metodo possano variare a seconda dell'istituzione all'interno della quale si esercita o del livello culturale degli attori principali del processo. Se quindi i rilievi di Buckingham risultano preziosi per meglio calibrare tale metodo, va considerato che lo studioso non sembra nella sua analisi coniugare, come sopra è parso opportuno, metodo critico e orizzonte dialogico. In un orizzonte autenticamente dialogico anche cultura popolare e cultura media o borghese non possono che confrontarsi criticamente su posizioni di parità, come è proprio del dialogo¹⁸; in un orizzonte autenticamente dialogico le 'letture critiche' possono confrontarsi in piena libertà e il ruolo stesso dell'insegnante non va inteso come quello del portatore della 'lettura critica' privilegiata, semmai come quello di chi fornisce e affina le armi critiche utili per il dibattito.

1.4. *La costruzione di un modello pedagogico interculturale e l'inter-letteratura*

La sfida da affrontare, dunque, è quella di accogliere la diversità con un processo conoscitivo libero da pregiudizi, dove l'incontro tra etnie/culture si collochi oltre la tolleranza e reclami la centralità del dialogo. Una sfida da giocare nell'ambito delle politiche di accoglienza italiane, per scongiurare i pericoli del modello assimilazionista, come quello della Francia, che però emargina (con la creazione dei quartieri ghetto, le *banlieus*). O del modello inglese dove vige il relativismo di stampo multiculturalista, in base al quale le 'differenze' vengono apparentemente accolte ma di fatto ignorate e non inserite nel circuito della comunicazione sociale e politica, generando fenomeni di marginalizzazione (con la creazione di quartieri ghetto come Londonistan). La storia recente ci ha dimostrato quanto tali politiche siano

¹⁷ D. BUCKINGHAM, *Media education*, cit., p. 110. Gli studenti di "middle class" presi in esame da Buckingham, intervistati, denotavano generalmente un atteggiamento non semplicemente critico, ma cinico e sprezzante verso il tipo di programmi e contenuti dei media più popolari, e marcavano così "criticamente" la loro distanza culturale dagli studenti della "working class".

¹⁸ Cfr. P. FREIRE, *L'educazione come pratica della libertà*, cit., p. 132.

state fallimentari generando fenomeni di estrema radicalizzazione sfociati nelle stragi di stampo jihadista in Europa.

Oggi è più che mai evidente la crisi del multiculturalismo poiché esso è costituito, perlopiù, da un pluralismo che non è organico, non è di confronto ma che risulta, alla fine, di separazione. Dunque la via dell'interculturale nell'elaborazione di un modello di accoglienza vincente, rimane quella più praticabile. Più che una via l'interculturale si delinea come un metodo, che può aprire prospettive nuove tra le culture, generando nuove acculturazioni, veri e propri *métissage* fra modelli in corso¹⁹. L'educazione interculturale ingloba in sé tre categorie chiave: la differenza, il dialogo e l'incontro. In quest'ottica la differenza diviene un valore, identificandosi con la diversità ed il pluralismo. E l'incontro diviene un confronto, un riconoscimento dell'altro attraverso il dialogo, che trova il suo fondamento in una riflessione di tipo antropologico:

Siamo davanti a tre categorie chiave integrate. Categorie chiave per l'Intercultura, che è sfida e bisogno ad un tempo, oggi. Categorie di alto, altissimo profilo e storico e antropologico e culturale. Di cui proprio le scienze umane e la stessa filosofia sono state artefici e custodi... Ed è tale apertura interdisciplinare che le nutre e le consegna alla pedagogia, che si fa collettore teorico e pratico di questa ricerca anche articolata e talvolta perfino dispersiva, ma finissima e cruciale²⁰.

Nell'elaborazione su base interdisciplinare di un modello pedagogico di tipo interculturale anche la letteratura gioca un ruolo fondamentale:

La letteratura diventa, insomma, oltre che strumento di conoscenza, anche strumento di costruzione dell'inter, vale a dire del tratto comune, del ponte tra culture, lingue, religioni diverse. Infatti, il percorso di conoscenza attraverso autori italiani, latini, greci, inglesi, arabi, parte da un concetto chiave: la *Weltliterature*, ovvero la "letteratura mondiale" professata da Goethe. Attraverso la lettura degli autori scelti per questa sezione, e l'analisi comparativa di personaggi e temi trattati, la letteratura diventa uno strumento per la costruzione di una buona pratica interculturale, che si fonda sulla conoscenza delle proprie radici e del proprio patrimonio di

¹⁹ Cfr. F. CAMBI, *Differenza, incontro, dialogo. Tre categorie transdisciplinari per l'educazione interculturale* in G. CACCIATORE – G. D'ANNA – R. DIANA – F. SANTOIANNI, *Per una relazionalità interculturale*, Mimesis Edizioni, Milano-Udine 2012, p. 103.

²⁰ Cfr. F. CAMBI, cit., p. 107.

tradizioni, in un approccio comparativo con l'universo letterario di altre tradizioni²¹.

Ponendosi al centro di una riflessione “che si fa potenzialità culturale e democratica” la letteratura diventa latrice del paradigma dell'apertura, che predispone alla conoscenza dell'alterità attivando l'empatia, che è naturalmente insita nella narrazione, e trasforma l'intercultura in interletteratura:

Sono le basi di quella che, nella scia di una espressione fin troppo usata nei nostri fragili tempi – *intercultura* – possiamo definire, senza pericolo di abuso alcuno, *interletteratura*. Si tratta, a ben vedere, del racconto che intercetta ogni prossimità narrativa capace di mettere in collegamento uomini e civiltà, sogni e speranze, timori ed entusiasmi; un'arca che, più di ogni altra velleitaria costruzione intellettuale, sociale e politica, di volta in volta rivela fallaci col tempo, solca i mari della distanza, con pazienza, con costanza, e con la consapevolezza di assistere a scambi e contaminazioni, ma di avere un unico equipaggio e un solo tipo di passeggeri, entrambi rispondenti al nome di *umanità*. L'arte e la letteratura, in questo modo, si fanno testimoni della possibilità di attraversare spazi e tempi, e divengono esempio di interrelazione, di rispetto, di studio delle distanze e delle potenziali inclusioni²².

1.5. *La via italiana alla scuola interculturale*

Quindi pensare all'Intercultura come un modello pedagogico da realizzare, e come collettore di tutti i saperi nell'incrocio di letteratura, psicologia, sociologia, filosofia ed antropologia, è la sfida del nostro tempo. Come già evidenziato la struttura esemplare per la realizzazione di un tale modello è la Scuola, che è comunità di diversi, che deve integrare senza omologare, in uno scambio continuo fondato sulle categorie chiave della diversità, dell'incontro e del dialogo.

È dalla Scuola che possono essere implementate politiche dell'accoglienza che diventano veri e propri strumenti di integrazione costituzionale:

Dunque l'implementazione di percorsi di integrazione costituzionale nell'ambito delle politiche scolastiche potrebbe costituire una risposta ef-

²¹ M.L. ALBANO, *Interletteratura* in ALBANO (a cura di), *Hijab e maccheroni*, cit., p. 50.

²² L. ACONE, *La metafora del viaggio tra storie lontane, luoghi distanti ed antichi racconti* in ALBANO, *Hijab e maccheroni*, cit., pp. 52-53.

ficace al rischio di una integrazione antagonista nella gestione della società multietnica in Italia. È nella scuola che il rafforzamento della propria identità può completarsi con la conoscenza dei tratti più distintivi delle culture altre cui appartengono gli studenti con background migratorio²³.

Ed è nella scuola che nasce l'educazione interculturale. L'esordio è nell'anno scolastico 1989\1990²⁴, una parte dell'opinione pubblica si accorge che la scuola, e la società con essa, stanno cambiando, per la presenza sempre maggiore di immigrati e alunni stranieri. Per questo motivo al Ministero della Pubblica Istruzione si costituisce, per la prima volta, un gruppo di lavoro per l'inserimento di alunni stranieri nella scuola dell'obbligo che elabora due circolari: la Circolare Ministeriale n. 301 del 1989, *Inserimento degli alunni stranieri nella scuola dell'obbligo. Promozione e coordinamento delle iniziative per l'esercizio del diritto allo studio* e la Circolare successiva n. 205 del 1990, *La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale*. Quest'ultimo documento cita per la prima volta il termine 'educazione interculturale':

L'educazione interculturale avvalorata il significato di democrazia, considerato che la diversità culturale va pensata quale risorsa positiva per i complessi processi di crescita della società e delle persone [...]. Gli interventi didattici, anche in assenza di alunni stranieri, devono a tendere a prevenire il formarsi di stereotipi nei confronti di persone e culture²⁵.

Le circolari successive (C.M. n. 73 del 1994 e n. 155 del 2001) intervengono su base interdisciplinare sui contenuti dei programmi scolastici che vengono rivisti in chiave interculturale. La legge Bossi-Fini n. 189 del 30 luglio 2002, che modifica la precedente Legge Martelli in materia di immigrazione ed asilo, non cambia le procedure di iscrizione di alunni stranieri e mantiene l'indicazione per l'educazione interculturale.

²³ M.L. ALBANO, *La letteratura araba per bambini e per ragazzi nei percorsi didattici interculturali della Scuola italiana* in L. ACONE (a cura di), *Racconti, Origini, Orizzonti. La letteratura per l'infanzia come strumento di dialogo interculturale*, Edizioni Sinestesia, Avellino 2020, p. 55.

²⁴ Nel 1990 viene organizzata la prima Conferenza sull'immigrazione e approvata la legge 39\90, detta anche "Legge Martelli". Gli alunni stranieri iscritti nelle scuole italiane sono 18.474, provenienti perlopiù da Marocco (Fonte: Caritas Migrantes, *Rapporto Immigrazione 2015*, Tau Editrice, Todi 2016, p. 384).

²⁵ V. ONGINI, *La via italiana alla scuola interculturale. Un racconto lungo 25 anni* in Caritas Migrantes, *Rapporto Immigrazione 2015*, cit., p. 386.

Molto significativa è la svolta data dal Sottosegretario alla Pubblica Istruzione, Letizia De Torre, che istituisce e presiede l'Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale il quale, nell'ottobre 2007, redige il documento *La via italiana per la scuola interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri*:

Il titolo del documento riunisce due dimensioni complementari: quella dell'“intercultura”, che coinvolge tutti gli alunni e tutte le discipline e attraversa i saperi e gli stili di apprendimento e quella dell'“integrazione”, ovvero dell'insieme di misure e azioni specifiche per l'accoglienza e gli apprendimenti linguistici, in particolare degli alunni di recente immigrazione²⁶.

Nell'anno scolastico 2007\2008 il Ministero della Pubblica Istruzione più che definire gli alunni stranieri ‘alunni con cittadinanza non italiana’ opera una distinzione tra gli alunni stranieri nati in Italia e alunni stranieri di recente immigrazione. In realtà queste due categorie di alunni presentano problematiche diverse. Per gli alunni stranieri neo-arrivati la necessità primaria è quella di apprendere in modo celere l'alfabetizzazione linguistica per l'integrazione nel gruppo classe. Gli alunni nati in Italia da genitori emigrati hanno, invece, bisogno di una integrazione sociale e formativa completa, allo scopo di non sentirsi stranieri nella patria di adozione, e vittime di schemi e stereotipi.

Nel 2014 l'Osservatorio Nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'intercultura redige il documento *Diversi da chi? Raccomandazioni per l'integrazione degli alunni stranieri e l'intercultura* in cui gli alunni stranieri sono definiti come ‘studenti con background migratorio’ o ‘alunni con origini migratorie’. Il documento pone l'attenzione sulla formazione degli insegnanti che deve essere di tipo interculturale configurandosi come prospettiva di innovazione: “proprio il contesto delle diversità culturali, infatti, ‘obbliga’ l'insegnante ad uscire dai canoni dell'insegnamento trasmissivo. Ci sono inoltre questioni etiche da affrontare che presuppongono nell'insegnante la capacità di leggere ed ‘esplorare’ domande e questioni nuove²⁷”.

Attualmente gli alunni di origine non italiana nelle nostre scuole sono in decremento, dato confermato dall'indagine statistica del Ministero dell'Istruzione *Alunni con cittadinanza non italiana* del marzo 2018. Ciò è

²⁶ V. ONGINI, *La via italiana alla scuola interculturale. Un racconto lungo 25 anni*, cit., p. 390.

²⁷ V. ONGINI, cit., p. 393.

dovuto in parte alla crisi economica ed in parte al fatto che molte famiglie con figli sono ritornate nei propri paesi di origine come il Marocco, l'Albania, la Romania. E, negli ultimi cinque anni, ci sono 240.000 alunni italiani in meno. Ciò rischia di capovolgere gli stereotipi sull'immigrato e sull'Italia vista come terra promessa dai barconi dei disperati:

Avete presente l'albanese che sogna l'Italia e che rischia la pelle sul barcone per raggiungere la terra delle mille opportunità, vista splendere di luce sulle nostre TV? Ribaltate lo stereotipo anni Novanta. Oggi è l'Albania il paese delle opportunità. Non solo per le decine di migliaia di albanesi rientrati in patria dopo aver studiato nelle nostre scuole e università, e aver appreso tecniche e mestieri. Anche per noi. Per gli italiani²⁸.

È una lezione da apprendere, nella evoluzione del linguaggio dei media, del ribaltamento degli stereotipi e del modello interculturale sempre più necessario per la creazione della via italiana alla accoglienza della diversità.

2. *Il Progetto "Le Giornate dell'Intercultura" – Storia di un esperimento didattico legato ai media*

2.1. *Lo studio dello sviluppo dei media in Oriente ed in Occidente*

Il tema dei media e dell'Intercultura è stato oggetto di sperimentazioni didattiche nell'ambito del Laboratorio Permanente sul Dialogo Interculturale ed Interreligioso nato da una proposta della Associazione Culturale Mediterranea Civitas²⁹ ed espletato nel progetto "Le Giornate dell'Intercultura", giunto quest'anno alla sua quinta edizione³⁰. Il progetto ha l'adesione

²⁸ V. ONGINI, *La grammatica dell'integrazione. Italiani e stranieri a scuola insieme*, Laterza, Bari-Roma 2019, p. 5.

²⁹ La Mediterranea Civitas è un'associazione autonoma, senza fini di lucro, con obiettivi di studio, ricerca, promozione, diffusione ed animazione culturale. Nasce ad Eboli nel 2003 per rispondere all'esigenza di partecipare in maniera attiva e consapevole agli inevitabili mutamenti socioculturali, svolge attività di informazione, educazione e sensibilizzazione, al fine di favorire il dialogo interculturale e la cooperazione tra i popoli, con particolare riferimento ai Paesi che si affacciano sul Mediterraneo.

³⁰ Sul sito della Associazione Culturale Mediterranea Civitas www.mediterranea-civitas.com è possibile vedere tutti i materiali pubblicati relativi alle varie edizioni del progetto "Le Giornate dell'Intercultura" ivi comprese le pubblicazioni degli atti. Le edizioni sin qui pubblicate sono le seguenti: ALBANO (a cura di), *Hijab e Maccaturì*, cit.; M.L. ALBANO (a cura di), *L'Islam spiegato dai ragazzi ai ragazzi*, Il Saggio, Eboli

di oltre quindici istituzioni scolastiche (fra Istituti Comprensivi e Istituti di Istruzione Superiore) ubicati nei territori dei comuni di Battipaglia, Campagna, Contursi ed Eboli, con la partnership degli Enti locali e delle associazioni culturali del territorio, del Piano di Zona Ambito S3, dell'Ufficio Scolastico Regionale della Campania, della Direzione dell'Ufficio Relazioni Didattiche e Culturali dell'Ambasciata d'Egitto in Roma. Il coordinamento scientifico del progetto è del prof. Leonardo Acone, Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione dell'Università di Salerno.

Lo scopo delle attività laboratoriali del progetto stesso è quello di elaborare un modello di educazione interculturale basato sulla cultura della reciprocità e dello scambio, in cui la Scuola giochi un ruolo centrale assieme agli attori sociali tutti di un territorio.

È nella scuola, infatti, come abbiamo precedentemente detto, che nasce l'educazione interculturale. I documenti sull'educazione interculturale redatti dal Ministero dell'Istruzione contengono, tra le altre, due indicazioni importanti che cerchiamo di riassumere: la prima riguarda la necessità di costituire una rete tra istituzioni scolastiche e tutti gli attori sociali del territorio; la seconda considera l'intercultura una disciplina trasversale a tutti i saperi.

Il progetto "Le giornate dell'Intercultura" parte da queste due indicazioni. La rete è quella costituita tra le Scuole partecipanti e i partners che abbiamo su menzionato. L'approccio interculturale è trasversale a tutte le attività espletate nelle varie sezioni del progetto: Media e Intercultura, Interletteratura, Letteratura per bambini e per ragazzi, Diritto, Filosofia, Personaggi Ponte, Culture Alimentari.

Nella sezione Media ed Intercultura uno degli ultimi laboratori attivati nell'ambito della terza edizione del progetto è stato denominato "Attraverso i media". L'oggetto delle attività laboratoriali è stato il linguaggio dei media ed il suo legame con i percorsi interculturali. Vi è, infatti, la necessità di un approccio critico, decostruttivo, ai prodotti mediatici, che sia in grado di favorire pratiche dialogiche con le culture altre. Media ed Intercultura sono divenuti oggetto di sperimentazione didattica: una via di accesso, per gli studenti, al complesso processo di formazione del loro immaginario culturale e al ruolo esercitato dai media nella strutturazione dello stesso.

2016; M.L. ALBANO (a cura di), *Matteo Ripa, Figura simbolo del patrimonio campano e personaggio ponte con l'alterità cinese*, 2020; M.L. ALBANO (a cura di), *Dialoghi Interculturali con la Birmania ed il Libano su burattini, diritti e devianze*, Delta3, Grotaminarda (AV) 2021.

Il ruolo dei media, a seguito anche delle loro trasformazioni dovute alla telematica e al digitale, è oggi considerato centrale per ogni futuro assetto delle pratiche educative ed in particolare per l'educazione interculturale. Abbiamo già accennato alla pedagogia dei media e all'apporto di opere specialistiche sul tema come quelle di David Buckingham.

Per quanto attiene al nostro specifico contributo si sottolineano quelli che nell'attività svolta con gli studenti sono risultati i punti più discussi e appassionanti:

1. l'importanza dei media nella formazione della cultura e dell'identità di un popolo;
2. l'utilizzo di stereotipi nella rappresentazione mediatica delle culture diverse dalla nostra;
3. la necessità di un approccio critico (potremmo definirlo 'decostruttivo') ai prodotti mediatici (dal servizio giornalistico, al telefilm, al portale informativo web) in grado di favorire pratiche dialogiche nel confronto con le altre culture.

La cultura contemporanea del nostro paese, in particolare quella delle giovani generazioni, è plasmata quasi interamente dai media. Arrivare a questa semplice constatazione non è però percorso scontato didatticamente. Occorre in primo luogo partire con i propri alunni dal ruolo che l'immaginario collettivo ha nella composizione di quella che chiamiamo identità culturale. Prendiamo ad esempio l'idea di bellezza, molto cara agli adolescenti. Questa idea, ben radicata nel nostro immaginario collettivo, è culturalmente connotata e pertanto differisce da quella di culture diverse dalla nostra. Che la nostra attuale idea di bellezza dipenda in larga misura dai media è facilmente dimostrabile dagli studenti utilizzando giornali, fotografie, frammenti di film o anche testi di canzoni, spot pubblicitari, vignette e così via.

Questa ricerca, che può essere più o meno articolata a seconda del tempo disponibile, diviene per gli studenti una via di accesso al complesso processo di formazione del loro immaginario culturale e al ruolo che i media esercitano sulla sua strutturazione. Il confronto, poi, di prodotti mediatici di culture molto diverse (film, spot, video musicali facilmente reperibili sul web) diviene un utile strumento per la riflessione sulle differenze culturali. Queste attività sono preparatorie al successivo lavoro critico sui prodotti mediatici. Qui entra in gioco, invece, una strategia decostruttiva, atta a scomporre l'immagine che dello straniero e della sua cultura viene riprodotta nei media, col risultato di isolarne le caratteristiche principali e di

sottoporle ad una verifica di carattere storico, antropologico e sociologico. Questo lavoro, che espresso così appare piuttosto difficile, si rivela invece appassionante per gli studenti e utile ad identificare i più comuni stereotipi mediatici relativi alle culture ‘altre’.

Il lavoro di analisi dei prodotti mediatici che può essere svolto in classe con i propri alunni è strumento indispensabile per la creazione di un habitus critico rivolto all’informazione e all’intrattenimento offerti dai media. Naturalmente la scuola può su questo versante provare ad offrire un metodo, l’efficacia del quale dipende poi dalla pratica costante e dall’approfondimento individuale o di gruppo degli alunni in situazioni extrascolastiche.

Sulla base di queste premesse abbiamo articolato i lavori nei laboratori della sezione Media e Intercultura della terza edizione del progetto “Le giornate dell’Intercultura” suddividendoli in due fasi: una teorica – affidata alla sezione Liceo Classico dell’IIS Perito-Levi di Eboli – relativamente alla nascita e allo sviluppo dei media sia nel mondo occidentale che in quello orientale ed una pratica, espletata con il contributo della redazione giornalistica del periodico Spiffero, formata dagli studenti del Liceo Scientifico e Linguistico Medi di Battipaglia.

Nella prima fase i ragazzi del Liceo Classico Perito Levi di Eboli hanno esaminato lo sviluppo dei media, creando una *Media History Timeline* che parte dai primi sigilli dell’età sumerica del 4000 a.C. fino agli inizi degli anni duemila con la creazione di Google e dei social networks che hanno rivoluzionato il modo di fare comunicazione.

È interessante notare che la storia del giornalismo inizia a Venezia con la prima pubblicazione scritta che costava una gazzetta. Da qui il termine ‘gazzetta’ usato per indicare periodici o giornali.

Nel loro percorso di ricerca i nostri studenti hanno rilevato che, già a partire dal sedicesimo secolo, i primi giornali riportavano soprattutto notizie legate alle tensioni politiche in connessione con rivoluzioni e guerre civili, come dimostra il primo giornale apparso a Lipsia, nel 1660, dal titolo *Notizie fresche sulla guerra e gli affari nel mondo*. In concomitanza con il nascere della stampa emerge il problema della libertà di stampa. Già nel 1644, durante la guerra civile inglese, Milton pubblica *L’Aeropagita* sulla libertà di stampa mentre Carlo II (1660-1685) introduce, con il *Licensing Act*, la censura. Nel 1702 Samuel Buckley pubblica il *Daily Courant* e, per la prima volta, abbiamo la distinzione tra i fatti e le opinioni. La nascita del fenomeno del *new journalism* nel 1703 e la comparsa di pubblicazioni distinte tra quotidiani e settimanali sancisce il carattere politico della stampa sempre più legato agli interessi della classe media. Infine Daniel Defoe con *The Review* inaugura ufficialmente la nascita del giornalismo.

Questa prima fase di ricerca ha permesso ai nostri studenti di inquadrare storicamente la nascita e lo sviluppo dei media in Occidente, dalle prime pubblicazioni dell'età augustea in Inghilterra fino alla comparsa della radio (negli anni '20 del secolo scorso), della televisione ed infine, a partire dagli anni 2000, di Internet che, con la comparsa dei social media, ha rivoluzionato completamente il modo di fare informazione.

Riconosciuto il ruolo preponderante dei media nella formazione del pensiero in Occidente i ragazzi del laboratorio didattico Media e Intercultura hanno proseguito nel loro lavoro di ricerca attraverso una comparazione con la nascita e lo sviluppo dei media in Oriente, soprattutto attraverso lo studio di al-Jazirah, il network più importante del mondo arabo. Quello che è emerso è che il linguaggio dei media in Oriente non è dissimile da quello in Occidente e che i consumatori dei social media, come Facebook, Instagram, Twitter, YouTube, sono milioni di persone. Anche l'uso è lo stesso: i social networks servono a scambiarsi foto, video, informazioni, musica, a rimanere connessi, insomma. Più dell'83% degli arabi che usano i media lo fanno attraverso gli smartphones e la stragrande maggioranza degli utenti è costituita da giovani³¹.

Nonostante questo il divario tra Occidente e mondo arabo, per quanto riguarda l'accesso alla informazione, ed anche ai social media, è ancora molto elevato. I ragazzi del laboratorio Media e Intercultura hanno analizzato questo aspetto attraverso l'articolo *Who is to know?* di Wilbur Schramm, uno dei massimi studiosi di comunicazione di massa. Ciò che emerge è che l'accesso all'informazione è strettamente correlato allo sviluppo economico. Nei paesi poco sviluppati, inoltre, si registra una differenza notevole nelle percentuali di utenti di social media nelle città rispetto alle zone rurali, dove non vi è quasi possibilità di connettersi. Il mancato accesso all'informazione, rileva Schramm, condanna inesorabilmente quelle popolazioni al degrado. Quindi, anche se l'informazione massiva può manipolare le persone in Occidente, conclude Schramm, essa dà comunque occasioni di sviluppo di pensiero ed è preferibile un flusso massiccio di informazioni, anche se guidate, al totale isolamento. Ovvio che lo studioso invita soprattutto l'Occidente ad un utilizzo 'pedagogico' delle informazioni, ad un controllo del potere speculativo dei media, e ad una loro interrelazione sempre più stretta con il sistema scolastico,

³¹ Fonte: Arabic Social Media Report <http://arabsocialmediareport.com/home/index.aspx>- Go-Gulf, *Social media usage in the Middle East*, Go-Gulf. com, <https://go-gulf.ae/blog/social-media-middle-east/>

per promuovere lo sviluppo di un pensiero libero in grado di cambiare in meglio le società occidentali³².

Nel laboratorio didattico è stato indagato anche l'uso politico delle informazioni. Un esempio è la tendenza dei media ad avere una impostazione 'liberale' più che conservatrice delle informazioni e, quindi, la promozione di notizie riguardanti, ad esempio, la tutela dell'ambiente o l'importanza dei movimenti anti-nucleari.

Infine, sempre riguardo all'uso politico dei media, il lavoro di ricerca ha evidenziato quanto le informazioni, anche sotto forma di fake news, siano determinanti nell'identificazione del cosiddetto 'nemico comune', nell'immaginario collettivo. Il dato più evidente è dato dal flusso delle informazioni dopo l'eccidio delle Twin Towers dell'11 settembre. I media orientali hanno contribuito a creare un fronte anti-americano mentre, nello stesso momento, in Occidente si delinea la creazione di un fronte anti-islamico.

2.2. *L'esperienza concreta di Spiffero, il giornale dei ragazzi*

La riflessione fatta con gli studenti sull'importanza dei media nel campo interculturale si è conclusa con una proposta di lavoro giornalistico concreto grazie all'apporto degli studenti del Liceo Scientifico Medi di Batipaglia. Operando in un percorso di giornalismo, si è pensato di utilizzare i media giornalistici (nello specifico il Tg-Spiffero che è la redazione giornalistica creata all'interno del Liceo e formata dagli studenti e dal loro docente referente) quale strumento non di riproposizione di stereotipi culturali, quanto piuttosto di conoscenza reciproca tra le culture. Gli studenti hanno, pertanto, ideato un servizio video-giornalistico basato sulla tecnica dell' 'intervista doppia' che ha coinvolto due alunni di origine straniera presenti nell'istituto, di nazionalità rispettivamente indiana e marocchina. L'intervista ha avuto come obiettivo quello di far conoscere (confrontandole tra di loro e con la cultura italiana) abitudini, gusti, modi di pensare e di agire, sentimenti religiosi di due studenti stranieri di seconda generazione. Il risultato evidenzia, nella seconda generazione degli stranieri presenti nel nostro territorio, un netto avvicinamento alla cultura del paese ospitante, segno – si spera – non di uniformità o di omologazione culturale, pericolo purtroppo sempre in agguato e che vede nei media il principale mezzo di propagazione, quanto piuttosto di quell'identità plurale che, pure a livello

³² W. SCHRAMM, *Mass Media and National Development: the role of information in the developing countries*, Stanford University Press, Stanford 1964.

embrionale, dovrebbe essere tra gli obiettivi delle pratiche e delle azioni di un'autentica educazione interculturale.

La tecnica della intervista è stata ulteriormente utilizzata dagli studenti del Medi per interpellare le decine di persone ospitate nei vari Centri di Accoglienza del territorio, e portare il loro punto di vista in un tema così discusso e controverso quale è quello dei migranti. Un numero speciale del periodico Spiffiero del Medi è stato, infine, dedicato al problema della censura, strettamente correlato a quello della libertà di stampa. Anche in questo caso gli studenti giornalisti hanno utilizzato la tecnica dell'intervista doppia.

Il numero di Spiffiero riporta la testimonianza di due studentesse del Medi: quella di Delfin, studentessa turca e di Yuliana, studentessa ucraina, che hanno parlato in modo diretto dei modi e delle forme della libertà di stampa nei loro rispettivi paesi di origine.

Il risultato di un lavoro giornalistico così articolato evidenzia quanto una informazione corretta, e non manipolata, possa dare un contributo determinante nella conoscenza delle culture su temi scottanti quali la censura e la libertà di stampa, contribuendo alla creazione e al rafforzamento di quella identità plurale già citata, nei contesti delle società interetniche che sono già parte del tessuto sociale dei nostri stessi territori.

L'auspicio è che il nostro esperimento didattico – che nasce dalla scuola – possa divenire una buona pratica, da esportare in contesti diversi, e che possa contribuire in maniera determinante ad un modello vincente di welfare di comunità in grado di contrastare i pericoli di una integrazione antagonista che sfociano, inevitabilmente, nei fenomeni della radicalizzazione.

Riferimenti bibliografici

- ACONE L. (a cura di), *Racconti, Origini, Orizzonti. La letteratura per l'infanzia come strumento di dialogo interculturale*, Edizioni Sinestesie, Avellino 2020.
- ALBANO M.L. (a cura di), *Dialoghi Interculturali con la Birmania ed il Libano su burattini, diritti e devianze*, Delta3, Grottaminarda (AV) 2021.
- ALBANO M.L. (a cura di), *Matteo Ripa, Figura simbolo del patrimonio campano e personaggio ponte con l'alterità cinese*, 2020.
- ALBANO M.L., *Hijab e Maccaturi. L'altro "svelato" dai ragazzi ai ragazzi*, Pensa Multimedia, Lecce-Brescia 2017.
- BOBBIO N., *Politica e cultura*, Einaudi, Torino 2005.
- BUCKINGHAM D., *Media education. Literacy, learning and contemporary culture*, Wiley, Cambridge 2006.

- CAMBI F., *Differenza, incontro, dialogo. Tre categorie transdisciplinari per l'educazione interculturale* in CACCIATORE G., D'ANNA G., DIANA R. SANTOIANNI F., *Per una relazionalità interculturale*, Mimesis Edizioni, Milano-Udine 2012.
- CORTE M., *Comunicazione e giornalismo interculturale. Pedagogia e ruolo dei mass media in una società pluralistica*, Cedam, Padova 2006.
- CORTE M., *Mass media, immigrazione e pedagogia interculturale*, Cedam, Padova 2002.
- DI GIOVANNI E. (a cura di), *Migranti, identità culturale e immaginario mediatico*, Aracne, Roma 2012.
- FREIRE P., *L'educazione come pratica della libertà*, Mondadori, Milano 1977.
- ONGINI V., *La grammatica dell'integrazione. Italiani e stranieri a scuola insieme*, Laterza, Bari-Roma 2019.
- V. ONGINI, *La via italiana alla scuola interculturale. Un racconto lungo 25 anni*, in CARITAS MIGRANTES, *Rapporto Immigrazione 2015*, Tau Editrice, Todi 2016.
- PORTERA A., *Manuale di pedagogia interculturale*, Laterza, Roma-Bari, 2013.
- SCHRAMM W., *Mass Media and National Development: the role of information in the developing countries*, Stanford University Press, Stanford 1964.

Articoli da rivista

- ALBANO M., *Alterità e integrazione: caratteristiche degli immigrati adulti e minorenni in un'Italia che cambia* in AA.VV., *Nuove Esperienze di Giustizia Minorile*, Ministero della Giustizia, Dipartimento per la Giustizia Minorile, Studi Ricerche e Attività Internazionali, n. 2, 2008.
- MALTONE C., *L'immigrazione nei media italiani. Disinformazione, stereotipi e innovazioni*, in «Line@editoriale», n. 2011.

Stefania Carioli

Crescere lettori nell'attuale "mondo da leggere": fra riflessioni pedagogiche e intenti democratici

1. *Libri elettronici e intenti democratici del cyberutopismo*

Era il 4 luglio 1971, quando il "cyber-hippie" Michael Hart, studente universitario vicino al movimento di contestazione giovanile e alle sue istanze utopiche e democratiche, rese disponibile il primo *e-book*¹ della storia: la trascrizione in digitale della *Dichiarazione di Indipendenza degli Stati Uniti*. L'idea gli era nata grazie all'opportunità di accedere al computer del laboratorio di ricerca dell'Università dell'Illinois, un computer diverso dalla maggior parte di quelli dell'epoca, poiché non si trattava di un'"isola" a sé stante, ma del nodo di una rete chiamata ARPANET², l'ossatura di quella che negli anni '80 sarebbe diventata la rete globale Internet. Con la nascita del primo libro elettronico, Hart lanciava anche il visionario *Project Gutenberg*, prima biblioteca *online* della storia, finalizzata a creare versioni elettroniche gratuite di documenti storici e opere letterarie e a diffonderle in tutto il mondo: se, a partire dal XV secolo, il tipografo tedesco Johannes Gutenberg aveva reso possibile moltiplicare copie di libri, abbassando il loro costo grazie all'invenzione della stampa a caratteri mobili, e contribuendo in modo determinante alla diffusione dei fatti culturali e alla circolazione delle idee, nel XXI secolo il *Project Gutenberg* avrebbe permesso a chiunque di accedere a una biblioteca digitale di libri di pubblico dominio a un costo minimo o nullo.

¹ Contrazione di *electronic book*. Un *ebook* è una rappresentazione elettronica di un libro: può trattarsi di una replica digitalizzata di un libro stampato e contenere testo scritto, immagini, collegamenti e bassi livelli di interattività. Gli *ebook* si distinguono dalle più recenti *book app*, abbreviazione della parola *application*, riferita a un programma da eseguire su un dispositivo digitale (solitamente un tablet o uno smartphone) che integra contenuti multimediali, *layout* fisso e, a differenza degli *ebook*, alti livelli di interattività. Cfr. B. SARGEANT, *What is an ebook? What is a book app? And why should we care? An analysis of contemporary digital picture books*, «Children's Literature in Education», 2015, vol. 46, n. 4, pp. 454-466.

² Acronimo di *Advanced Research Projects Agency Network*.

Il primo libro di letteratura per l'infanzia tradotto in *e-book* fu, nel 1991, *Alice's Adventures in Wonderland*, che divenne in poco tempo il più popolare del progetto. Un'aspirazione ideale, quella del *Project Gutenberg* e degli *e-book*, i cui eredi sono oggi archivi e piattaforme *online* che rendono liberamente consultabili risorse di grande valore, anche di letteratura per l'infanzia, come vedremo più avanti.

Sebbene quello di Michael Hart fosse un nobile intento, mosso da istanze antiautoritarie ed *egualitarie*, la sola disponibilità (o sovrabbondanza) di risorse da leggere non può essere considerata una condizione di per sé sufficiente per perseguire una pluralità di visioni, di opinioni, di idee, che sono alla base di una società democratica. Né può bastare un'idea di lettura come mera alfabetizzazione, intesa come semplice opera di decifrazione di segni. Se da una prospettiva storica, l'ipotesi più recente cui viene essenzialmente ricondotta la ragione di un'idea di infanzia e della «genesi della letteratura per l'infanzia»³ è quella dell'introduzione di un sistema scolastico di alfabetizzazione a partire dai sei anni di età⁴, in base alle più recenti prospettive psicopedagogiche e neuroscientifiche sappiamo che il lettore non “nasce”

³ S. CALABRESE, a cura di, *Letteratura italiana per l'infanzia. Dall'unità d'Italia all'epoca fascista*, BUR Rizzoli, Milano, 1ª ed. digitale 2012, s.p.

⁴ In base a questa ipotesi, non è un'idea dell'infanzia ad aver generato una letteratura a essa rivolta, ma è quest'ultima ad aver alimentato le rappresentazioni sociali del bambino. Cfr. S. CALABRESE, a cura di, *Letteratura italiana per l'infanzia. Dall'unità d'Italia all'epoca fascista*, cit., s.p. Dello stesso avviso è anche Neil Postman, studioso di ecologia dei media, che, basandosi sugli scritti di J.H. Plumb sugli incunaboli per l'infanzia, ha legato la nascita dell'idea di infanzia, «separata e protetta dal “mondo dell'adulto”», all'invenzione della stampa e a una diffusione sociale dell'alfabetizzazione: «Dopo il sedicesimo e il diciassettesimo secolo, all'infanzia venne riconosciuto di esistere, di essere una caratteristica dell'ordine naturale delle cose. Scrivendo sugli incunaboli dell'infanzia, J.H. Plumb osserva che “sempre di più il bambino divenne oggetto di rispetto, una creatura speciale, con diversità di natura e di esigenze, che aveva bisogno di essere separata e protetta dal ‘mondo adulto’”. [...] Ma Plumb si riferisce a un tale ragionamento invertendo il ragionamento. I bambini non erano separati dal resto della popolazione perché ritenuti in possesso “di natura ed esigenze diverse”, ma, al contrario, erano ritenuti in possesso di natura ed esigenze diverse perché erano stati separati dal resto della popolazione. Ed erano separati perché divenne fondamentale nella loro cultura che imparassero a leggere e a scrivere, a diventare il tipo d'individuo richiesto da una cultura basata sulla stampa», N. POSTMAN, *La scomparsa dell'infanzia. Ecologia delle età della vita*, Armando Editore, Roma, 1984 (*The Disappearance of Childhood*, New York, Delacorte Press, 1982), p. 55. Postman ha poi ricondotto all'insediarsi dei mezzi elettronici di comunicazione (nello specifico, al medium televisivo) la scomparsa della «base storica per una linea divisoria tra l'infanzia e l'età adulta» (*ibidem*), con conseguente scomparsa dell'infanzia stessa.

a sei anni di età. In quanto processo culturalmente indotto, la lettura è esito di un lungo percorso che dovrebbe iniziare sin dalla primissima infanzia, e che nella migliore delle eventualità ha importanti riflessi sullo sviluppo di un pensiero complesso, fra le prime garanzie di una democrazia solida, meno opaca, meno fragile. La democrazia è fra le pagine, parafrasando il titolo della ricostruzione storica di Richard Altick⁵, in cui lo studioso mette in luce come la storia della lettura di massa in Inghilterra risulti strettamente intrecciata con la storia della stessa *democrazia* inglese. Tuttavia, nel nostro discorso è fondamentale l'idea di una pedagogia che consideri l'attuale *mondo da leggere*⁶ anche nelle sue connotazioni digitali e che orienti verso scelte educative congrue, a misura di bambini, contribuendo a sostenere la crescita di individui che sappiano muoversi nella pluralità di una società democratica.

Proprio nella letteratura per l'infanzia e nella lettura, aggiornate anche in base alle *innovazioni tecnologiche* intervenute nella seconda metà del Novecento – *in primis*, la televisione – Gianni Rodari ha ravvisato una sorta di macrotesto con cui avvicinare i più giovani ai *valori democratici*. Nella stagione in cui la letteratura ha sperimentato formule per superare la linearità del libro stampato, ad esempio, egli ha colto pienamente il profondo significato pedagogico e democratico insito nella *pluralità*, che ha declinato, fra l'altro, nei libri con più finali, a partire da «storie “aperte”, cioè incompiute, o con più finali a scelta»⁷. Le sue storie per giocare⁸ ponevano (e pongono) il lettore al centro del processo di significazione, in una condizione di autorialità. Spingendolo a immaginare finali diversi, ad aprire nuove e diverse prospettive – sempre coniugate con l'impegno morale – lo avviano a un'attività mentale che abitua a confrontare e a valutare, a non accettare prima di aver posto domande. Un atteggiamento, questo, che ben si addice a una *mente critica*, che chiede di capire prima di ubbidire e che è pronta a impegnarsi anche socialmente: «un buon motto, dal bel suono

⁵ Cfr. R.D. ALTICK, *La democrazia fra le pagine: la lettura di massa nell'Inghilterra dell'Ottocento*, Il Mulino, Bologna, 1990.

⁶ Cfr. R. SIMONE, *Un mondo da leggere*, La Nuova Italia, Firenze, 1990.

⁷ G. RODARI, *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi, Torino, 2001, (1ª edizione 1973), p. 155.

⁸ Sulle storie incomplete, raccontate a un gruppo di bambini con cui poi discute del possibile finale, Rodari imbastisce un ciclo di trasmissioni per il programma radiofonico *Tante storie per giocare*, condotto tra il 1969 e il 1970. Tornerà a parlare di questa esperienza nel quarantunesimo capitolo di *Grammatica della fantasia*. La raccolta di quelle storie è stata inoltre pubblicata in G. RODARI, *Tante storie per giocare*, Einaudi, Torino, 1977.

democratico»⁹, scrive Rodari a conclusione dell'*Antefatto* al suo testamento pedagogico – *Grammatica della fantasia* – è che «tutti gli usi della parola»¹⁰ possa essere di tutti.

Oggi, il mondo da leggere in cui i bambini sono immersi sin dalla nascita è *tecnologicamente ibrido*, composto da libri stampati e da narrazioni su dispositivi digitali che cambiano il processo di lettura¹¹: le più recenti formule testuali digitali sono state progettate combinando musiche, suoni, disegni animati per richiamare il lettore all'interno della storia e per far sì che egli interagisca con i personaggi e negli ambienti. L'interazione con testi così diversi rispetto al libro stampato suscita molti interrogativi, porta a ridiscutere il concetto stesso di lettura e di lettore, di *cosa fare* e di *come farlo*, specialmente con riguardo ai primissimi step di avvicinamento a questo mondo. E poi, ripropone il bisogno di comprendere cosa può significare sostenere una visione di democrazia della lettura, oggi.

A partire dal bisogno di narrazioni dei bambini, il presente contributo mira a indagare, secondo le prospettive psicopedagogiche e neuroscientifiche più

⁹ G. RODARI, *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, cit., p. 6.

¹⁰ *Ibidem*.

¹¹ Per approfondimenti sulla revisione portata dalla diffusione delle tecnologie informatiche nel modo di raccontare le storie nell'infanzia e nell'adolescenza, si rimanda ai lavori di ANNA ANTONIAZZI, fra cui: *C'era una volta... il libro. Dai libri-game alle app*, in BARSOTTI S., CANTATORE L., a cura di, *Letteratura per l'infanzia Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Carocci, Roma, 2019, pp. 287-304; *Contaminazioni. Letteratura per ragazzi e crossmedialità*, Milano, Apogeo saggi, 2012; *Cuori d'inchiostro. Contaminazioni mediatiche: Libri, TV, Videogame e altri media*, in BESEGGI E., GRILLI G., a cura di, *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*, Carocci, Roma, 2011, pp. 165-188; *Electronic labyrinths – When stories meet videogames*, in «Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education», vol. 2, n. 1, 2007; *Fiabe digitali: tra tradizione e innovazione*, in *La fiaba nel Terzo Millennio. Metafore, intrecci, dinamiche*, FahrenHouse, Salamanca, 2019, pp. 51-66; *Labirinti elettronici: letteratura per l'infanzia e videogame*, Apogeo Editore, Milano, 2010; *Metamorfosi ludiche. Il videogame e la 'serietà' del gioco*, in *Ripensare gli anni Ottanta e Novanta. Infanzia e adolescenze in divenire*, M. LUCENTI (a cura di), Genova University Press, Genova, 2021, pp. 169-179; *Narrare altrove. Letteratura per l'infanzia e app*, in «Rivista di storia dell'educazione», ETS, Pisa, 2015, vol. 2, pp. 113-121; *Nuovi media per antichi racconti: le fiabe come mediatori intergenerazionali*, in CORSI M. E ULIVIERI S., a cura di, *Progetto Generazioni. Bambini e Anziani*, ETS, Pisa, 2012, pp. 747-755; *Storytelling and Videogames. An interdisciplinary approach to interactive multimedia models for children*, «Studi sulla Formazione/Open Journal of Education», 2013, vol. 16, n. 1, pp. 67-76.

recenti, l'opportuna gradualità che necessariamente deve guidare le proposte in digitale rivolte ai più piccoli.

Riavvolgendo poi il *fil rouge* della democrazia culturale, che ha spinto pionieri della rete come Hart a perseguire l'etica della condivisione, il presente contributo avanza ipotesi sul modo in cui il digitale possa attualmente corrispondere al bisogno di *varietà* e di *pluralità testuale*, quali cardini fondamentali per la formazione di un buon lettore.

2. *Il bisogno di narrazioni*

La correlazione tra il precoce accostamento ai libri e la formazione di un buon lettore invita decisamente a dare inizio al lungo *iter* culturale di avvicinamento alla lettura sin dal primissimo periodo dell'età evolutiva. Specialmente all'inizio, questo iter si intreccia quasi simbioticamente con il bisogno di narrazioni dei bambini, di racconti ad alta voce loro rivolti, pratica che – la ricerca mette in guardia – rischia di essere sommersa «da narrative mediate dai vari media a cui anche gli adulti stessi si riferiscono, quasi chiedendo aiuto»¹². Anche se siamo ancora ai primi passi di una scienza della lettura¹³, sappiamo molto sull'importanza che rivestono per i bambini le narrazioni¹⁴:

¹² M. BERNARDI, *La narrazione orale tra bambini e adulti: da flusso continuo a vena carsica?*. «Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education», 2010, vol. 5, n. 1. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/1737>. La progressiva riduzione del tempo dedicato agli scambi linguistici con i piccolissimi nel nostro mondo iperconnesso è stata notata anche da autori e illustratori di letteratura per l'infanzia. Osserva Jeanne Ashbé, logopedista e autrice di noti albi illustrati e *imagier* per i più piccoli: «questa “neosolitudine dei bebé” tocca tutte le classi sociali ma soprattutto, e in maniera drammatica, quelle socialmente e culturalmente più deprivate». J. ASHBÉ, *Immagini per stimolare i piccoli a parlare di sé*, Catalogo Babalibri, Milano, 2021, p. 10. Sull'impossibilità di «prescindere, nei tempi difficili e veloci che percorriamo, da un rapporto con la narrazione, con le storie, col senso del racconto», cfr. anche ACONE L., *La lettura come formazione della persona. Pagina scritta, orizzonti virtuali e connessioni testo-immagine*, «Lifelong Lifewide Learning», 2017, vol. 13, n. 29, pp. 1-12. <https://doi.org/10.19241/lll.v13i29.61>.

¹³ Cfr. S. DEHAENE, *I neuroni della lettura*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2009 e M. WOLF, *Lettoresi vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*. Traduzione di Patrizia Villani, Vita e Pensiero, Milano, 1ª ed. digitale, 2020, s.p.

¹⁴ Il termine «narrazione» si riferisce a «ogni forma testuale di racconto – orale, scritta o visiva (è narrazione la pittura, fotografia, cinema e televisione, “Internet”, che offre un ottimo esempio di come la narrazione possa essere veicolata anche dall'unione

sin da piccoli i bambini sono creature profondamente legate alle storie [...] la loro vita è immersa nel “facciamo finta che”. [...]. O si appassionano alle storie che trovano nei libri e nei video o creano, nei loro giochi di simulazione, dei mondi fantastici di mamme e bambini, principi e principesse, buoni e cattivi. Le storie sono per loro qualcosa di compulsivo [...]. Qualcosa di cui sembrano aver bisogno allo stesso modo del cibo e dell'amore. Impedire loro l'accesso all'*Isola che non c'è* sarebbe un atto di violenza¹⁵.

L'armonia fra narrazione e infanzia raggiunge il suo apice nei racconti ad alta voce e nella lettura di storie, che innescano processi di esplorazione e di scoperta che ogni individuo allaccia e gradualmente intensifica con se stesso – nella costruzione della propria storia e del proprio racconto interiore – e «con l'altro da sé, col mondo, con i mondi. Questo movimento di riconoscimento sostanziale ed evolutivo si attiva prestissimo, fin dalla prima infanzia», con storie «che abitano a mezz'aria tra la storia di finzione e la storia biografica»: «In un libro illustrato di Else Holmelund Minarik e Maurice Sendak, *Storie di orsacchiotto*, ... Orsacchiotto chiede a Mamma Orsa, a più riprese, nell'andamento del loro dialogo: “Raccontami di quando ero piccolo”, ... “Raccontami ancora di me”»¹⁶.

3. *Narrazioni fra stampato e digitale: la prospettiva neuroscientifica*

Nell'attuale mondo da leggere, libri elettronici e *book app* sono diventati artefatti costitutivi delle *narrazioni* rivolte anche ai più piccoli, artefatti che hanno rilevanti, sebbene ancora non del tutto conosciute, ripercussioni sul delicato percorso di formazione del lettore. Nello straordinario momento di transizione culturale che stiamo vivendo – unico nel suo genere, perché radicalmente diverso dai precedenti passaggi da una forma di comunicazione

della parola e delle attuali immagini “in movimento”) – attraverso cui qualcuno ci narra una storia e, dunque, chiama in causa differenti forme o modalità di espressione». A. BERNARDELLI, *La narrazione*, Laterza, Roma-Bari, 1^a ed. digitale 2013, s.p.

¹⁵ J. GOTTSCHALL, *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*, Bollati Boringhieri, Torino, 2^a ed. digitale 2018, s.p.

¹⁶ M. BERNARDI, *All'improvviso qualcosa accade! Osservare il racconto, raccontare l'osservazione*, in *L'osservazione al nido. Una lente a più dimensioni per educare lo sguardo*, a cura di L. BALDUZZI e T. PIRONI, Franco Angeli, Milano, 2017, pp. 35-36. Più avanti, avremo modo di visionare il frontespizio del libro illustrato *Storie di orsacchiotto*, e di constatarne la completa disponibilità in versione digitalizzata, grazie al prestito online concesso da Internet Archive.

a un'altra¹⁷ – riuscire a integrare opportunamente ciò che di meglio le due tecnologie (stampata e digitale) possono offrire diventa una riflessione necessaria e un obiettivo irrinunciabile se pensiamo alla prima infanzia.

Diversamente dal passato, tuttavia, ora possediamo le conoscenze scientifiche e tecnologiche per individuare i potenziali cambiamenti nel modo in cui leggiamo [...]. Questa conoscenza può fornire alla tecnologia che cambia, la base teorica per correggere i propri punti deboli, usando modalità digitali di lettura più raffinate oppure creando approcci alternativi, ibridi, per acquisire tali capacità¹⁸.

Lo scenario delle neuroscienze e il loro utilizzo dei metodi di *imaging* cerebrale ha spalancato una finestra sul funzionamento delle connessioni neuronali e reso possibile letteralmente visualizzare cosa succede nel cervello dei bambini quando osservano immagini o leggono parole e sul modo in cui l'apprendimento della lettura modifichi il loro cervello¹⁹. È emerso, in tutta evidenza, che «il culturale non può essere pensato senza il biologico»²⁰ e che «il cerebrale non esiste senza un potente condizionamento ambientale»²¹. E il ruolo dell'ambiente, nel caso della lettura, «si esprime, innanzitutto, nel favorire l'incontro precoce e costruttivo del bambino con un ampio, ricco e diversificato repertorio di libri accessibili e di materiali digitali»²². D'altronde, «una frequentazione testuale varia, che apra alle molteplici vie di accesso al fantastico e che guidi opportunamente verso la complessità espressiva della realtà multimodale e multimediale di oggi»²³, se proposta con consapevolezza, rappresenta un percorso dalle inesplorate potenzialità per i piccoli lettori.

L'origine *innaturale* della lettura²⁴, il cui circuito è *plasmato* da fattori *ambientali*, dunque, porta a dare particolare rilievo alle scelte educati-

¹⁷ Cfr. M. WOLF, *Lettoresi vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*, cit.

¹⁸ Ivi, p. 10.

¹⁹ Cfr. S. DEHAENE, *I neuroni della lettura*, cit.

²⁰ Ivi, p. XII.

²¹ *Ibidem*.

²² I. FILOGRASSO, *Libri e lettura 0-3: parole e immagini in gioco*, in S. BARSOTTI, L. CANTATORE, a cura di, *Letteratura per l'infanzia Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Carocci, Roma, 2019, p. 26.

²³ S. CARIOLI, *Narrazioni digitali nella letteratura per l'infanzia*, FrancoAngeli, Milano, 2018, p. 11.

²⁴ Cfr. M. WOLF, *Lettoresi vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*, cit., s.p.

ve effettuate dagli adulti per i più piccoli: scelte non oculate, come pure “non scelte”, dettate dall’inconsapevolezza o dalla sottovalutazione delle implicazioni, rischiano di impedire lo sviluppo di una *lettura profonda*²⁵ e di intaccare l’essenza stessa di un processo volto al benessere della persona, alla coltivazione della sua umanità, così come alla costruzione e al mantenimento delle basi di una *società democratica*.

3.1. *Riflessioni su una lettura a misura dei più piccoli*

Riguardo ai primi passi di avvicinamento alla lettura, le ricerche di ambito neuroscientifico orientano decisamente verso la priorità delle pagine di carta del libro, fondamentale e insostituibile *medium*, per come esse creano «le giuste condizioni di immersione profonda e di concentrazione», che favoriscono «lo sviluppo dei processi più lenti e deliberativi», che permetteranno al lettore «di *lègère*, ossia di “raccolgere” stimoli per creare mondi interiori e immaginare qualcosa che non c’è, che non c’è stato ma che avrebbe potuto esserci, che non c’è adesso ma che potrebbe esserci in un futuro o in una realtà diversa»²⁶.

Sebbene la ricerca sulle testualità digitali sia ancora in *statu nascendi*, e il potenziale di questi testi sia in gran parte inesplorato, i neuroscienziati impegnati nel campo della neurolettura inducono a considerare con cautela l’avvicinamento a tali formule, e a tener presenti le potenzialità biologiche del giovane cervello e il bisogno di tempo e di cura che esse hanno per dispiegarsi. Le preoccupazioni sono rivolte principalmente all’interazione con i testi le cui funzionalità aggiuntive risultano eccessivamente distraenti o disorientanti e che per questo potrebbero seriamente interferire con la formazione (o l’adattamento) dei circuiti neuronali che sono al cuore di un’immersione nel testo e di una sua comprensione profonda²⁷.

²⁵ Cfr. M. WOLF, M. BARZILLAI, *The Importance of deep reading*, «Educational Leadership», 2009, vol. 66, n. 6, pp. 32-37.

²⁶ S. CARIOLI, *Narrazioni digitali nella letteratura per l’infanzia*, cit., p. 8. Si veda anche S. CALABRESE, *Letteratura per l’infanzia. Fiaba, romanzo di formazione, crossover*, Mondadori Bruno, Milano, 2013.

²⁷ S. CARIOLI, *Narrazioni digitali nella letteratura per l’infanzia*, cit., p. 8. Si veda anche S. CARIOLI, *Verso una pedagogia innovativa della lettura: codici testuali e codici digitali*, in «Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education», 2015, vol. 17, n. 2, 105-117. https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-16183.

3.2. *Primi passi nell'universo della lettura: fino a due anni*

L'ingresso nel regno della lettura dovrebbe realizzarsi in una situazione in cui sia privilegiato il contatto fisico, lo sguardo e il sentirsi leggere qualcosa da un adulto affettivamente importante. In un ideale inizio, sono la fisicità e la ripetizione a predominare, la molteplice esposizione alle immagini e all'ascolto della storia a consolidare le prime esperienze, e le pagine di carta possiedono la caratteristica di attribuire sostanza fisica a tale ripetizione²⁸. In questa relazione, i libri agiscono come «sorgenti di parole giuste»²⁹, creano complicità tra il bambino e l'adulto che li sfoglia insieme a lui, li guarda, li legge *ad alta voce*³⁰ in una condivisione partecipe: «le ricerche dimostrano che leggere ad alta voce ai bambini fin dalla loro più tenera età rafforza il legame affettivo e favorisce l'abitudine a leggere anche nelle età successive»³¹. La voce, con il suo «potere grande e segreto»³², cattura il bambino, che entra a far parte della narrazione rispondendo alle sollecitazioni con *vocalizzi e movimenti del corpo* nella prima e più elementare esperienza di "lettura dialogica". Durante quello che Jean Piaget ha definito lo *stadio sensomotorio* dello sviluppo cognitivo, l'interazione fisica con i libri – tramite il vedere, il sentire, il mettere in bocca le pagine di stoffa imbottita, di plastica, cartonate o di altri materiali idonei – e quella umana aiutano a stabilire le connessioni multisensoriali e linguistiche e a costruire le basi del futuro circuito neuronale della lettura³³.

In base a queste premesse, agli inizi dell'avvicinamento a questo universo ci dovrebbero essere solo *contatti limitati* con i *dispositivi digitali*, stando attenti che essi non diventino sostituti delle persone amate o comodi intrattenimenti.

²⁸ Cfr. M. WOLF, *Lettore vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*, cit.

²⁹ R.V. MERLETTI, B. TOGNOLINI, *Leggimi forte. Accompagnare i bambini nel grande universo della lettura*, Salani, Milano, 1ª ed. digitale 2015, s.p.

³⁰ *Ibidem.*

³¹ *Ibidem.*

³² *Ibidem.*

³³ Cfr. WOLF, *Lettore vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*, cit.

3.3. *Primi passi nell'universo della lettura: fra i due e i cinque anni*

Durante il periodo fra i due e i cinque anni di età, il tempo libero dell'infanzia è sempre più riempito da intrattenimenti iperstimolanti che, tuttavia, potrebbero indebolire i processi di una lettura profonda³⁴. Un tale risultato indesiderato sarebbe l'esatto opposto di ciò che ogni progettista di *book app* o di *e-book* ha in mente³⁵. L'esposizione agli strumenti digitali dovrebbe essere più graduale e mirata, e non come qualcosa che viene usato per intrattenere e consumare ogni momento vuoto disponibile. La *scelta* di contenuti digitali appropriati e la *quantità di tempo* da destinargli rappresentano due aspetti critici: è difficile capire quali applicazioni, attività e dispositivi sia meglio introdurre, e quando, nella vita di un bambino. Il primo impatto con la giungla delle *book app* è tutt'altro che semplice e la ricerca suggerisce di tenere sempre presenti tre elementi: *bambino*, *contenuto*, *contesto*. Un modo per iniziare è leggere le nuove *book app* insieme, per capire se sono coinvolgenti e se valgono il tempo dei piccoli³⁶. È importante capire che cosa coinvolge l'immaginazione di ognuno, rispettando le caratteristiche uniche e le differenze individuali. È possibile poi lasciare che il piccolo esplori questi artefatti, ma per tempi relativamente brevi, da aumentare gradualmente: a due o tre anni potrà passare da alcuni minuti di utilizzo fino a mezz'ora al giorno, mentre un bambino più grande potrà avere più tempo a disposizione, ma non più di due ore al giorno³⁷. Alcuni ricercatori mettono in guardia anche sul fatto che il formato stesso degli *e-book* potrebbe alterare la lettura condivisa fra bambini e adulti, con potenziali effetti negativi sui ritmi (che potrebbero divenire più accelerati), e sulle interazioni, che potrebbero più facilmente incentrarsi sugli aspetti meccanici, anziché sul contenuto, sulle parole e sulle idee delle storie³⁸. Una narrazione raccontata attraverso varie tecniche e modalità espressive (illustrazioni, suoni, musiche, animazioni, voce narrante, elementi interattivi) può favorire nuovi significati solo nel caso in cui l'artefatto sia frutto di un'accurata progettazione. In una narrazione digitale ben progettata, le modalità espressive si mescolano, si fondono, articolano bene il ritmo tra forme visive, colori, suoni, musiche e animazioni, in una multisensorialità-percettività che potenzia la storia e che tende a catalizzare il lettore, lo invita a soffermarsi sulla pagina, lo

³⁴ Cfr. *Ibidem*.

³⁵ Cfr. *Ibidem*.

³⁶ Cfr. *Ibidem*.

³⁷ Cfr. *Ibidem*.

³⁸ Cfr. *Ibidem*.

incoraggia a osservarla con attenzione e a esplorarne i dettagli, a entrare nella narrazione³⁹.

Un tale equilibrio, tuttavia, è esito tutt'altro che scontato.

The animated pictures are hypothesized to facilitate word learning only when they succeed in focusing children's attention on relevant visual details mentioned in the story text. E-books may not have the same effects when they include animations that do not match the story text. Where the visualization is not an animation of an illustration to focus attention on particular details, animated e-books may not benefit vocabulary learning⁴⁰.

Nei casi in cui la grafica animata e le componenti ludiche interrompono il flusso del racconto o quando sono presenti incongruenze fra le parole scritte e quelle pronunciate, fra le immagini e la voce narrante o i suoni, gli elementi aggiuntivi destabilizzano la narrazione e interferiscono con la lettura⁴¹. Ma effetti negativi possono derivare anche dalla presenza di scene eccessivamente affollate, che richiedono di processare simultaneamente troppi stimoli oppure stimoli fra loro incongruenti, che diventano causa di «*overload of the brain, which may reduce learning about the story*»⁴². Viceversa, prerogative fondamentali sono l'ottimizzazione della sincronia tra voce narrante e parole scritte, la corrispondenza tra quanto verbalizzato e gli *zoom* sui dettagli delle immagini, così come un'opportuna ed equilibrata distribuzione delle sollecitazioni percettivo-sensoriali⁴³. Sebbene tali condizioni siano necessarie, esse non sono sufficienti per fare la qualità di un artefatto elettronico animato e interattivo. Il sottofondo musicale e i suoni, ad esempio, pur se congruenti con il resto, in alcune condizioni

³⁹ Cfr. S. Carioli, *Narrazioni digitali nella letteratura per l'infanzia*, p. 9.

⁴⁰ D. SMEETS, A. BUS, *The interactive animated e-book as a word learning device for kindergartners*, «Applied Psycholinguistics», 2014, vol. 36, n. 4, p. 917.

⁴¹ Cfr. B. SARGEANT, *Interactive Storytelling: How Picture Book Conventions Inform Multimedia Book App Narratives*, «Australian Journal of Intelligent Information Systems», 2013, vol. 13, n. 3, pp. 29-35; J. YOKOTA, *From Print to Digital? Considering the Future of Picturebooks for Children*, in G. GRILLI, a cura di, *Bologna: fifty years of children's books from around the world*, University Press, Bologna, 2013, pp. 443-449.

⁴² D. SMEETS, A. BUS, *Picture storybooks go digital: Pros and cons*, in «Quality reading instruction in the Age of common», NEUMAN S., GAMBRELL L., eds., International Reading Association, Newark, 2013, p. 180.

⁴³ Cfr. W. SCHNOTZ, T. RASCH, *Enabling, facilitating, and inhibiting effects of animations in multimedia learning: Why reduction of cognitive load can have negative results on learning*, «Educational Technology Research and Development», 2005, vol. 53, n. 3, pp. 47-58.

si sono rivelati inibenti, in particolare quando il volume era troppo alto e non regolabile, o quando gli effetti sonori erano eccessivamente rumorosi. Questi risultati hanno implicazioni di grande rilievo per la progettazione e lo sviluppo delle storie interattive animate⁴⁴.

La transizione verso una cultura digitale, dunque, offre opportunità e motivi di cautela, con le sue molteplici incognite dovute in primis alle profonde implicazioni per il cervello che legge⁴⁵. Da un lato, «è importante non compiere balzi in avanti senza sufficiente riferimento a ciò che già sappiamo»⁴⁶; dall'altro, non è possibile «voltarsi indietro»⁴⁷, né è il caso di evitare di guardare il nostro presente.

4. È possibile integrare il digitale nel setting narrante?

A partire dalla constatazione di un contesto profondamente modificato rispetto a quello di soli pochi anni fa e dal riconoscimento della significatività dei «micro-momenti narranti»⁴⁸ per le relazioni che si creano quando gli adulti leggono ad alta voce ai bambini, come già detto, appare opportuno considerare per tempi estremamente limitati e in maniera oculata l'utilizzo del digitale per la prima infanzia, periodo in cui è fondamentale preservare il bisogno di avvicinarsi alla lettura come esperienza sensoriale e con la vicinanza fisica degli adulti di riferimento.

Tuttavia, ci sono utilizzi del digitale che vanno al di là sia dello schermo che del libro, perché permettono di presentare suggestivamente sulla scena del *setting* narrante pagine proiettate su una parete, a integrazione di immagini troppo piccole per essere viste da prospettive lontane o in movimento, come spesso capita di trovarsi ai più piccoli, considerando il loro bisogno di esplorazione attiva. Nei contesti di educazione formale, che accolgono prelettori – quali, il nido e la scuola dell'infanzia – è importante permettere ai bambini un ascolto della lettura ad alta voce e una visione delle illustrazioni anche quando i piccoli sono in movimento e attraverso esperienze pluri-sensoriali – di ascolto, visive, tattili – e le pagine digitalizzate e proiettate

⁴⁴ Cfr. S. CARIOLI, *Narrazioni digitali nella letteratura per l'infanzia*, cit., pp. 61-62.

⁴⁵ Cfr. WOLF, *Lettore vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*, cit.

⁴⁶ Ivi, p. 136.

⁴⁷ *Ibidem*.

⁴⁸ Cfr. BERNARDI, *La narrazione orale tra bambini e adulti: da flusso continuo a vena carsica?*, cit.

contribuiscono a questa offerta percettivo sensoriale poiché sono fruibili in *reciproca funzionalità* con la fisicità della versione di carta del libro stampato, perché creano una combinazione che agevola la lettura collettiva delle illustrazioni e favorisce il riconoscimento condiviso dei dettagli⁴⁹. Gli studi sulla lettura sottolineano il primato delle immagini⁵⁰: «per immaginare, la mente ha bisogno di immagini»⁵¹. La loro visione attiva il processo mentale del *riconoscimento* che, nel caso dei più piccoli, si esprime con gesti deitici, con cui indicano ciò che riconoscono, a cui segue la denominazione di oggetti, animali, persone e dei particolari riconosciuti sulla pagina, e più tardi l'inferenza, il completamento cioè del processo di significazione integrando quello che ricavano dalle immagini del testo con il loro patrimonio conoscitivo. E, in questo percorso, le immagini di pagine digitalizzate si prestano a essere ingrandite *ad hoc* e a essere visualizzate anche dai piccoli fruitori che amano stare in piedi e muoversi, e che pertanto rimangono più

⁴⁹ La lettura delle immagini crea l'abitudine a trarre significato dalle pagine di un libro; inoltre, esistono notevoli analogie fra la lettura di una storia narrata con le immagini e la lettura di un testo alfabetico: in entrambi i casi sono necessari processi integrativi e inferenziali. Cfr. H.H. PARIS, S.G. PARIS, *Assessing narrative comprehension in young children*. «Reading Research Quarterly», 2003, vol. 38, n. 1, pp. 36-76; S. CARIOLI, *Thinking aloud about digital pictures How to promote reading comprehension in Teacher Education, in Teacher Education & Training on ICT between Europe and Latin America*, 2018, pp. 153-163; S. CARIOLI, *A Multimedia and Multimodal Approach for Internal Differentiation in Heterogeneous Learning Groups*, in E. MATTHES, S. SCHÜTZE, B. AAMOTSBAKKEN (Eds.), *Heterogenität und Bildungsmedien Heterogeneity and Educational Media*, Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 2017, pp. 131-141.

⁵⁰ «Le recenti acquisizioni neuroscientifiche e la loro applicazione in ambito estetico e narratologico offrono un'ulteriore spiegazione alla massiccia diffusione delle immagini avvenuta negli ultimi decenni anche a livello narrativo e ci permettono di comprendere ancora più a fondo il motivo e il modo in cui veniamo catturati dalle rappresentazioni iconiche. [...] Il *visual storytelling* è pertanto considerato una tipologia narrativa proto-adamitica rispetto a quella verbale, in quanto rappresenta una dotazione biologica e cognitiva disponibile all'uomo per trasmettere concetti in maniera semplificata o più emozionalmente attraente; di contro, è provato che quando leggiamo un testo trasformiamo in immagini i concetti, esattamente come accade nelle metafore. Esistono diversi studi sperimentali che mostrano le potenzialità del visual storytelling per lo sviluppo di alcune capacità, in particolare competenza inferenziale-predittiva-esplicativa; pensiero critico; empatia e transportation; pensiero sequenziale; etichettatura di frames e scripts; memoria e apprendimento». S. CALABRESE, V. CONTI, L. BROGLIA, *Elogio della visual literacy*, «Enthymema», n. XXVII, 2021, pp. 90-113.

⁵¹ R.V. MERLETTI, B. TOGNOLINI, *Leggimi forte. Accompagnare i bambini nel grande universo della lettura*, Salani, Milano, 1^a ed. digitale 2015, s.p.

distanti dal libro oppure dalla schermata della *book app* proposta da un adulto che ne accompagna l'esplorazione interattiva.

Un altro punto su cui il digitale può fornire un valido supporto è quello legato al primo, significativo passaggio del *reading circle*, ovvero la selezione (disponibilità di libri, accessibilità, presentazione)⁵² e, dunque, la scelta di una varietà di proposte di qualità che riescano a corrispondere a gusti di bambini diversi e a crescere bambini con gusti diversi. Ebbene, questa capacità di scegliere proposte originali, distanti dall'imperante omologazione, proposte che sappiano provocare, incuriosire i bambini, si colloca al crocevia di conoscenze tutt'altro che scontate per un educatore o un insegnante, e risulta spesso frenata dalla *disorientante sovrabbondanza* dell'attuale offerta editoriale, con il rischio di ricadere esclusivamente nel noto oppure nel commerciale. L'invito rivolto agli adulti che scelgono per i bambini, dunque, è quello di avvalersi di quelle che potremmo definire "bussole" messe a disposizione su internet dai siti delle migliori case editrici di letteratura per l'infanzia, dalle piattaforme di pubblicazione, dalle piattaforme video o dalle biblioteche digitali – mi riferisco ai cataloghi ragionati, alle anteprime, ai *book trailer*, ai libri digitalizzati disponibili per il prestito *online* e completamente visualizzabili, agli osservatori editoriali – che fungono da strumenti per orientare, contribuendo a realizzare quell'accesso libero alla cultura a cui abbiamo fatto cenno all'inizio di questo contributo.

A questo proposito, un esempio è il sito dell'*Osservatorio Editoriale di Nati per Leggere*⁵³, che offre una selezione aggiornata di libri per bambini, tenendo conto della qualità di narrazioni, illustrazioni, impaginazione.

5. *Dalle biblioteche pubbliche come presidi della democrazia culturale al valore degli archivi su internet*

Gli eredi attuali dello spirito che ha portato all'invenzione degli *e-book* e all'avvio del *Project Gutenberg* sono gli archivi e le piattaforme *online*, che offrono la disponibilità di testi e libere consultazioni. Fra essi, il più grande è *Internet Archive*, che comprende anche un servizio di prestito digitale controllato⁵⁴ (in figura 1, ad esempio, la disponibilità in prestito di *Little bear* (1957), di Minarik Else Holmelund, illustrato da Maurice Sendak).

⁵² Cfr. A. CHAMBERS, *Siamo quello che leggiamo*, Equilibri, Modena, 2011.

⁵³ Disponibile al seguente link: <https://tinyurl.com/bdhp4wjm>.

⁵⁴ Il 24 marzo 2020, in concomitanza con il *lockdown* causato dall'emergenza sanitaria, il team di bibliotecari di *Internet Archive* ha lanciato la *National Emergency Li-*

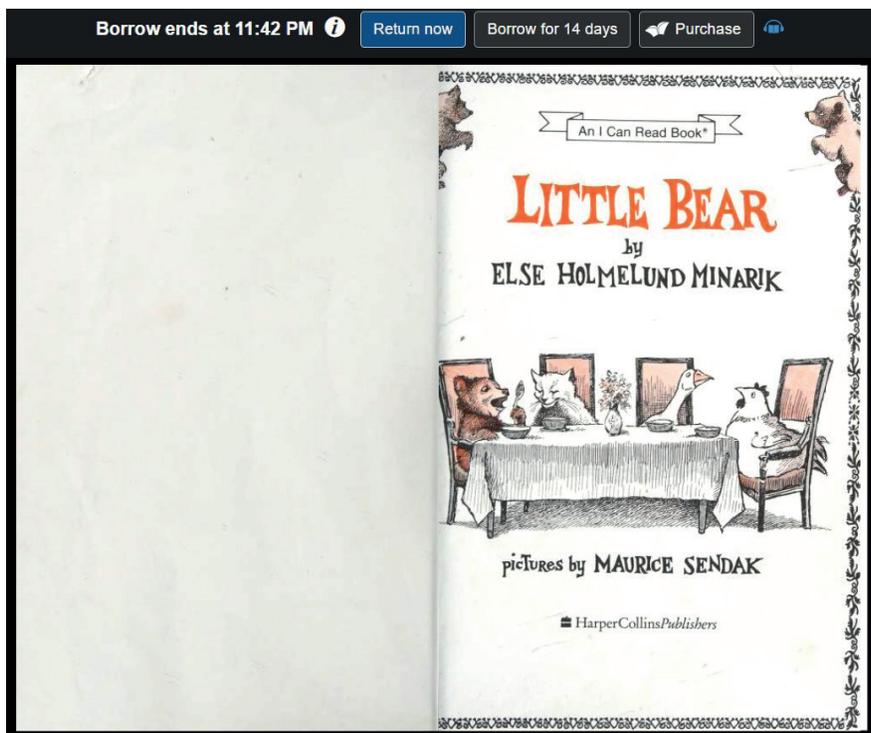


Figura 1. Screenshot di pagine digitalizzate di M.W. Holmelund, M. Sendak (illustr.), *Little bear*, New York, Harper Collins Publishers, 1957. <https://tinyurl.com/a5wu95wm>.

In Italia, sull'ideale scia del *Project Gutenberg*, nel 1993 è nato il progetto Manuzio⁵⁵, biblioteca digitale che rende disponibili copie in versione elettronica di opere della letteratura italiana e traduzioni in italiano di opere straniere. Il progetto è ospitato nel sito di *Liber Liber*, organizzazione culturale che si pone l'obiettivo di promuovere ogni espressione artistica e intellettuale e di favorire un utilizzo più consapevole delle tecnologie

brary per fornire libri a supporto dell'insegnamento a distanza, per attività di ricerca e per continuare a offrire il proprio contributo in termini di stimolo intellettuale durante la chiusura delle biblioteche fisiche.

⁵⁵ Dal nome dell'editore Aldo Manuzio (Bassiano, Latina 1449 – Venezia 1515), considerato il principe dei tipografi del Rinascimento italiano, nonché inventore del carattere latino corsivo, noto all'estero come italico.

informatiche, contribuendo in tal modo ad avvicinare *cultura umanistica e scientifica*⁵⁶.

La consultazione libera di libri digitalizzati può compensare una carente varietà e fornitura delle biblioteche, sia dei servizi di educazione per l'infanzia che delle scuole, nonché il bisogno di rinnovare «il patrimonio degli albi illustrati e dei libri in generale, seguendo i destini [...] di gradimento, di ogni albo e quindi di ogni storia»⁵⁷. Ma può anche sostenere l'educatore, l'insegnante, il bibliotecario, che desidera cercare la migliore letteratura per l'infanzia, nell'alveo della valorizzazione e del potenziamento di quella che è la funzione principale delle biblioteche, quali portali d'accesso alla conoscenza, mantenendole nel vivo delle dinamiche culturali e sociali⁵⁸.

Si tratta, in conclusione, di aspetti tutt'altro che marginali, che si legano direttamente alla sfida composita che attende coloro che si occupano di *letteratura per l'infanzia* e di *lettura*, all'importanza di far conoscere «libri che accrescono la comprensione del mondo e che illuminano i giovani lettori sui rapporti tra arte, vita, scienza ed etica»⁵⁹. Una sfida, che può rinforzare quella *democrazia culturale* di cui le biblioteche pubbliche sono, per tradizione, presidi⁶⁰, contribuendo a perseguire gli intenti di cui si è detto anche in questo contributo.

Riferimenti bibliografici

- ACONE L., *La lettura come formazione della persona. Pagina scritta, orizzonti virtuali e connessioni testo-immagine*, «Lifelong Lifewide Learning», 2017, vol. 13, n. 29, pp. 1-12. <https://doi.org/10.19241/lll.v13i29.61>
- ALTICK R.D., *La democrazia fra le pagine: la lettura di massa nell'Inghilterra dell'Ottocento*, Il Mulino, Bologna, 1990.

⁵⁶ Cfr. *Progetto Manuzio*: <https://www.liberliber.it/online/aiuta/progetti/manuzio/>.

⁵⁷ M. BERNARDI, *All'improvviso qualcosa accade! Osservare il racconto, raccontare l'osservazione*, cit., p. 44.

⁵⁸ S. CARIOLI, *Letteratura per l'infanzia e mondo digitale*, in Trisciuzzi T., a cura di, *Frontiere. Nuovi orizzonti della letteratura per l'infanzia*, Edizioni ETS (Collana Education), Pisa, 2020, pp. 149-171.

⁵⁹ M. CAMPAGNARO, *Il cacciatore di pieghe. Figure e tendenze della letteratura per l'infanzia contemporanea*, Pensa Multimedia, Lecce, 2017, p. 93.

⁶⁰ Cfr. E. ZIZIOLI, *Public libraries and visual narrative: inclusive readings and good practices*, in «Pedagogia oggi», 2019, vol. 17, n. 1, pp. 205-216.

- ANTONIAZZI A., *C'era una volta... il libro. Dai libri-game alle app*, in BARSOTTI S., CANTATORE L., a cura di, *Letteratura per l'infanzia Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Carocci, Roma, 2019, pp. 287-304.
- ANTONIAZZI A., *Contaminazioni. Letteratura per ragazzi e crossmedialità*, Apogeoaggi, Milano, 2012.
- ANTONIAZZI A., *Cuori d'inchiostro. Contaminazioni mediatiche: Libri, TV, Videogame e altri media*, in Beseghi E., Grilli G., a cura di, *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*, Carocci, Roma, 2011, pp. 165-188.
- ANTONIAZZI A., *Electronic labyrinths – When stories meet videogames*, in «Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education», vol. 2, n. 1, 2007. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/1505>
- ANTONIAZZI A., *Fiabe digitali: tra tradizione e innovazione*, in *La fiaba nel Terzo Millennio. Metafore, intrecci, dinamiche*, FahrenHouse, Salamanca, 2019, pp. 51-66.
- ANTONIAZZI A., *Labirinti elettronici: letteratura per l'infanzia e videogame*, Apogeo Editore, Milano, 2010.
- ANTONIAZZI A., *Metamorfosi ludiche. Il videogame e la 'serietà' del gioco*, in *Ripensare gli anni Ottanta e Novanta Infanzie e adolescenze in divenire*, M. Lucenti (a cura di), Genova University Press, Genova, 2021, pp. 169-179.
- ANTONIAZZI A., *Narrare altrove. Letteratura per l'infanzia e app*, in «Rivista di storia dell'educazione», ETS, Pisa, 2015, vol. 2, pp. 113-121.
- ANTONIAZZI A., *Nuovi media per antichi racconti: le fiabe come mediatori intergenerazionali*, in Corsi M. e Ulivieri S., a cura di, *Progetto Generazioni. Bambini e Anziani*, ETS, Pisa, 2012, pp. 747-755.
- ANTONIAZZI A., *Storytelling and Videogames. An interdisciplinary approach to interactive multimedia models for children*, «Studi sulla Formazione/Open Journal of Education», 2013, vol. 16, n. 1, pp. 67-76.
- ASHBÉ J., *Immagini per stimolare i piccoli a parlare di sé*, Catalogo Babalibri, Milano, 2021, p. 10.
- BERNARDELLI A., *La narrazione*, Laterza, Roma-Bari, 1^a ed. digitale 2013, s.p.
- BERNARDI M., *All'improvviso qualcosa accade! Osservare il racconto, raccontare l'osservazione*, in *L'osservazione al nido. Una lente a più dimensioni per educare lo sguardo*, a cura di L. BALDUZZI e T. PIRONI, Franco Angeli, Milano, 2017, pp. 34-51.
- BERNARDI M., *La narrazione orale tra bambini e adulti: da flusso continuo a vena carsica?*. «Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education», 2010, vol. 5, n. 1. <https://tinyurl.com/muc6rvet>.
- BERNARDI M., *Letteratura per l'infanzia e alterità. Incanti, disincanti, ambiguità, tracce*, FrancoAngeli, Milano, 2016.
- CALABRESE S., *Letteratura per l'infanzia. Fiaba, romanzo di formazione, crossover*, Mondadori Bruno, Milano, 2013.
- CALABRESE S., V. CONTI, L. BROGLIA, *Elogio della visual literacy*, «Enthymema», n. XXVII, 2021, pp. 90-113. <http://dx.doi.org/10.13130/2037-2426/15084>.

- CALABRESE S., a cura di, *Letteratura italiana per l'infanzia. Dall'unità d'Italia all'epoca fascista*, BUR Rizzoli, Milano, 1^a ed. digitale 2012, s.p.
- CAMPAGNARO M., *Il cacciatore di pieghe. Figure e tendenze della letteratura per l'infanzia contemporanea*, Pensa Multimedia, Lecce, 2017.
- CARIOLI S., *A Multimedia and Multimodal Approach for Internal Differentiation in Heterogeneous Learning Groups*, in E. Matthes, S. Schütze, B. Aamotsbakken (Eds.), *Heterogenität und Bildungsmedien Heterogeneity and Educational Media*, Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn, 2017, pp. 131-141.
- CARIOLI S., *Narrazioni digitali nella letteratura per l'infanzia*, FrancoAngeli, Milano, 2018.
- CARIOLI S., *Sulle ali dei bit. Letteratura per l'infanzia, lettura e mondo digitale*, in «L.I.B.E.R. Libri per bambini e ragazzi», 123, 2019, pp. 52-55.
- CARIOLI S., *Thinking Aloud about Digital Pictures. How to Promote Reading Comprehension in Teacher Education*, in *Teacher Education & Training and ICT between Europe and Latin America*, Aracne, Roma, 2018, pp. 185-198. <https://flore.unifi.it/bitstream/2158/1150382/1/2102%20interno.pdf#page=153>
- CARIOLI S., *Verso una pedagogia innovativa della lettura: codici testuali e codici digitali*, in «Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education», 2015, vol. 17, n. 2, 105-117. https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-16183.
- CHAMBERS A., *Siamo quello che leggiamo*, Equilibri, Modena, 2011.
- DEHAENE S., *I neuroni della lettura*, Raffaello Cortina Editore, Milano, 2009.
- FILOGRASSO I., *Libri e lettura 0-3: parole e immagini in gioco*, in BARSOTTI S., CANTATORE L., a cura di, *Letteratura per l'infanzia Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Carocci, Roma, 2019, pp. 23-54.
- GOTTSCHALL J., *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*, Boringhieri, Torino, 2^a ed. digitale 2018, s.p.
- MANDIĆ S., *Internet Archive e nuove tipologie di fonti storiche*, in «Diacronie. Studi di Storia Contemporanea», 2011, vol. 8, n. 4. <https://tinyurl.com/2p8abwzz>.
- MERLETTI R.V., TOGNOLINI B., *Leggimi forte. Accompagnare i bambini nel grande universo della lettura*, Salani, Milano, 1^a ed. digitale 2015.
- PARIS H.H., PARIS S.G., *Assessing narrative comprehension in young children*, «Reading Research Quarterly», 2003, vol. 38, n. 1, pp. 36-76.
- POSTMAN N., *La scomparsa dell'infanzia. Ecologia delle età della vita*, Armando Editore, Roma, 1984 (*The Disappearance of Childhood*, Delacorte Press, New York, 1982).
- RODARI G., *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi, Torino, 2001, (1^a edizione 1973).
- RODARI G., *Tante storie per giocare*, Einaudi, Torino, 1977.
- SARGEANT B., *Interactive Storytelling: How Picture Book Conventions Inform Multimedia Book App Narratives*, «Australian Journal of Intelligent Information Systems», 2013, vol. 13, n. 3, pp. 29-35.

- SARGEANT B., *What is an ebook? What is a book app? And why should we care? An analysis of contemporary digital picture books*, «Children's Literature in Education», 2015, vol. 46, n. 4, pp. 454-466. <https://tinyurl.com/9nvc6rr5>.
- SCHNOTZ W., RASCH T., *Enabling, facilitating, and inhibiting effects of animations in multimedia learning: Why reduction of cognitive load can have negative results on learning*, «Educational Technology Research and Development», 2005, vol. 53, n. 3, pp. 47-58.
- SIMONE R., *Un mondo da leggere*, La Nuova Italia, Firenze, 1990.
- SMEETS D., BUS A., *Picture storybooks go digital: Pros and cons*, in Neuman S., Gambrell L., eds., *Quality reading instruction in the Age of common*, International Reading Association, Newark, 2013, 176-189.
- WOLF M., BARZILLAI M., *The Importance of deep reading*, «Educational Leadership», 2009, vol. 66, n. 6.
- WOLF M., *Lettore vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*. Traduzione di Patrizia Villani, Vita e Pensiero, Milano, 1^a ed. digitale, 2020, s.p.
- YOKOTA J., *From Print to Digital? Considering the Future of Picturebooks for Children*, in GRILLI G., a cura di, *Bologna: fifty years of children's books from around the world*, University Press, Bologna, 2013, pp. 443-449.
- ZIZIOLI E., *Public libraries and visual narrative: inclusive readings and good practices*, in «Pedagogia oggi», vol. 17, n. 1, 2019, pp. 205-216.

Letteratura per l'infanzia

- HOLMELUND M.E., SENDAK M. (illustr.), *Little bear*, Harper Collins Publishers, New York, 1957.

Sitografia

- Internet Archive* <https://archive.org/> Ultima consultazione: 27 dicembre 2021
- Osservatorio Editoriale di Nati per Leggere*
<https://www.natiperleggere.it/libri-consigliati-npl.html>
 Ultima consultazione: 27 dicembre 2021
- Progetto Manuzio* <https://www.liberliber.it/online/aiuta/progetti/manuzio/>
 Ultima consultazione: 27 dicembre 2021

Alessandra Mazzini

Del desiderio di storie.

Permanenze e metamorfosi della narrazione per l'educazione e la formazione degli adolescenti

1. *Lucia, Emma e gli altri*

Elle avait lu *Paul et Virginie* et elle avait rêvée la maisonnette de bambous, le nègre Domingo, le chien Fidèle [...]. Avec Walter Scott, plus tard, elle s'éprit de choses historiques, rêva bahuts, salle des gardes et ménestrels. Elle aurait voulu vivre dans quelque vieux manoir, comme ces châtelaines au long corsage qui, sous le trèfle des ogives, passaient leurs jours, le coude sur la pierre et le menton dans la main, à regarder venir du fond de la campagne un cavalier à plume blanche sur un cheval noir¹.

È con queste parole che Flaubert descrive l'adolescente Emma Bovary intenta, fin dall'età di tredici anni, a sognare, tramite i romanzi di Jacques-Henri Bernardin de Saint-Pierre e di Walter Scott, quelle storie d'amore romantico e di passione che tanta parte avrebbero avuto nell'infiammare il suo animo adulto.

¹ «Aveva letto *Paolo e Virginia*, ed aveva sognato la casettina di bambù, il negro Domingo, il cane Fido [...]. Più tardi, con Walter Scott, si entusiasmò per le vicende storiche, sognò forzieri, corpi di guardia e menestrelli. Avrebbe desiderato vivere in qualche vecchio maniero, come quelle castellane dal lungo farsetto che sotto un'ogiva gotica passavano le giornate col gomito sulla pietra e il mento appoggiato sulla mano guardando giungere dal fondo della campagna un cavaliere, dalle piume bianche, che galoppava su di un destriero nero». G. FLAUBERT, *Madame Bovary, Mœurs de province* [1857], Éditions Classiques Garnier, Paris 1990, p. 38 (edizione a cura di Claudine Gothot-Mersch). Edizione in italiano da cui è tratta la traduzione: G. FLAUBERT, *Madame Bovary*, a cura di H. Revel, Utet, Torino 1970, pp. 61-64. I volumi che legge Emma Bovary sono *Paul e Virginie*, un romanzo scritto da Jacques-Henri Bernardin de Saint-Pierre, pubblicato per la prima volta nel 1788 e *La sposa di Lammermoor*, romanzo storico di Walter Scott pubblicato nel 1819. Sul rapporto tra l'opera di Flaubert, il romanzo di Walter Scott e l'opera di Gaetano Donizetti *Lucia di Lammermoor*, basata su quest'ultimo, si veda D. DE AGOSTINI, «*L'amère mort*» di *Emma Bovary: intertestualità e metafora critica in Flaubert*, in «Studi Francesi», LIII, n. 158, fascicolo II, 2009, pp. 341-350.

Sono proprio le letture ad aprire la vicenda e a divenire il primo capitolo dell'apprendistato vitale della celebre eroina. Emma vivrà i sentimenti in un misto di speranza e illusione di felicità, come ne ha letto nelle opere della sua giovinezza, quando, tra le mura del convento, si è riempita gli occhi e il cuore di amori che si perdono in mondi esotici, di castellane e isole remote e incontaminate, di cavalieri e manieri.

Le vicende di Paolo e Virginia, di Lucia ed Edgar disegnano il carattere di Emma, che si nutre di queste letture come di una linfa che si fa vitale e che accresce e modella la sua interiorità, tanto da ricercare per sempre nella sua vita quei sentimenti rintracciati nelle pagine adolescenziali.

Del resto, anche Walter Scott, nel suo *chef-d'œuvre*, aveva fatto di Lucia Ashton, di cui la Emma flaubertiana sarebbe stata lettrice, una grande appassionata di libri:

Lucia Ashton si trovò persa nei labirinti dell'immaginazione, pericolosissimi, per le persone giovani e sensibili. [...] una fanciulla di tendenze romantiche, che si deliziava delle storie d'amore e di fantasia al punto da identificarsi con le leggendarie eroine le cui avventure, in mancanza di letture migliori, le avevano riempito la mente².

In una sorta di passaggio di testimone Lucia e Emma vivono entrambe l'avventura mimetica nelle storie che leggono e che, con un filo rosso lungo che attraversa i decenni, le legano indissolubilmente.

E se è vero, come fa osservare Graham Daniels, che se Emma Bovary fosse stata un'assidua lettrice dello scrittore scozzese e avesse letto attentamente il libro che raccontava la vicenda della sposa di Lammermoor, avrebbe riconosciuto l'«errore» di Lucia nella sua identificazione con le letture romantiche e, dunque, il rischio che lei stessa avrebbe corso³, è pur vero che per le due donne la narrazione letteraria, con la sua forza imitativa, ha avuto un ruolo unico e indispensabile all'evolversi delle vicende e dei personaggi stessi, che, pur tralasciando sia i «pericoli della lettura» stessa⁴ sia quelli che già i loro eroi avevano vissuto, non hanno potuto fare a meno di lasciare che queste storie penetrassero nei loro vissuti.

² W. SCOTT, *La sposa di Lammermoor* [1819], trad. it. di Oriana Previtali, Rizzoli, Milano 1951, p. 75 e p. 332.

³ G. DANIELS, *Emma Bovary's Opera – Flaubert, Scott and Donizetti*, in «French Studies», XXXII, n. 3, July 1978, p. 287.

⁴ Si veda: A.M. BERNARDINIS, *Dei pericoli della lettura e del caso di Don Chisciotte della Mancia*, in «Rassegna di pedagogia: Pädagogische Umschau. Trimestrale di cultura pedagogica», LXII, n. 1-4, 2004, pp. 1-7

Perché Emma e Lucia non sono solo coscienze che cercano di colmare, con le seduzioni dell'immaginario, le insufficienze del reale. Per loro la letteratura non è solo evasione che in ultimo sarà fatale. Tant'è che se le storie consentono di evadere dalla realtà, liberando il lettore momentaneamente dai suoi problemi, allo stesso tempo però, paradossalmente, lo involuppano in una nuova serie di problemi, in tensioni e conflitti del loro mondo di carta, come ha notato Jonathan Gottschall⁵. Per questo le storie narrate, anche quando la loro funzione è apparentemente soltanto ludica e di evasione, si legano 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, attraverso l'attivazione neuronale, a vivere e ad agire.

E, infatti, Emma e Lucia sono soprattutto esempi di un lettore che, come ha sottolineato Anna Maria Bernardinis, ha un ruolo attivo nelle opere letterarie che legge, le quali rappresentano per lui il piano del possibile in tutte le direzioni dell'immaginario umano⁶. Un lettore che sceglie di fare del libro, del personaggio e, dunque, dell'autore, non solo *media*, mezzi, ma veri e propri interlocutori privilegiati del proprio processo educativo e, dunque, formativo. Non a caso le vicende dei personaggi che essi leggono danno una forma e una struttura alla loro intera vita, modificandola e modellandola.

Poco importa che allora la lettura sia per loro foriera di effetti drammatici e dolorosi oppure via di scampo, come accade per la giovanissima Shahrazāde⁷, saggia e colta figlia del visir, che riesce a scampare alla morte e a salvare molte altre vite raccontando storie per mille e una notte al crudele sovrano, incastonandole le une nelle altre in un sapiente gioco che fa appello ai volumi e delle narrazioni che la ragazza aveva letto in passato: la letteratura è sempre per loro un'occasione per darsi una nuova forma e reagire al mondo che conoscono.

⁵ J. GOTTSCHALL, *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*, Bollati Boringhieri, Torino 2014, p. 66.

⁶ Si veda A.M. BERNARDINIS, *Pedagogia della letteratura giovanile*, Liviana, Padova 1971. Sul percorso di ricerca di Anna Maria Bernardinis si veda in particolare: G. ZAGO, *Il contributo di Anna Maria Bernardinis (1932-2017) alla pedagogia della letteratura per l'infanzia*, in «History of Education and Children's Literature: HECL», XII, n. 2, 2017, pp. 629-638.

⁷ *Le mille e una notte*, edizione a cura di F. GABRIELI, Einaudi, Torino 2017.

2. *Il racconto, prima dei neuroni specchio*

Ben prima che le neuroscienze scoprissero l'esistenza dei neuroni specchio, le

cellule nervose che accoppiano i nostri gesti a quelli altrui, premettendoci di afferrare immediatamente il significato dei comportamenti che vediamo adottati da altri, nonché addirittura le loro intenzioni ed emozioni. E di poter poi ripetere questi comportamenti come nostri⁸,

la letteratura si era già riempita di personaggi che, a loro volta, erano in qualche modo soggetti al potere delle parole non solo di immedesimazione e di sperimentazione del senso di empatia, ma di richiamare alla mente possibili immaginari. Ben prima delle neuroscienze, la letteratura aveva quindi rappresentato la capacità degli essere umani di identificarsi ed empatizzare con situazioni che si vedono accadere o delle quali si sente parlare, e dunque anche con delle storie, con delle narrazioni, riconoscendone e comprendendone il significato e vivendolo "come se" fosse proprio.

E se «attraverso l'empatia noi ci rappresentiamo l'esperienza dell'altro ripetendo quell'esperienza»⁹, trasformando così l'agire dell'altro in apprendimento per noi, ancora prima, «in una sorta di preveggenza naturale», noi concepiamo i comportamenti dell'altro «nello scopo che dovrebbero o potrebbero raggiungere»¹⁰ prima ancora che siano adottati dall'altro stesso.

In altre parole, gli uomini sono biologicamente strutturati per comprendere immediatamente ciò che fanno gli altri, per imitarli, cioè per fare proprio un loro comportamento simulandoli, e, addirittura, per prevederlo prima che lo compiano, in una sorta di viscerale condivisione¹¹.

⁸ G. BERTAGNA, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2010, p. 71. Sul ruolo e il funzionamento dei neuroni specchio si vedano tra i tanti studi, M. IACOBONI, *I neuroni specchio. Come capiamo ciò che fanno gli altri*, Bollati Boringhieri, Torino 2008; G. RIZZOLATTI, C. SINIGAGLIA, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2006.

⁹ A. COPLAN, *Understanding empathy. Its Features and Effects*, in A. COPLAN, P. GOLDIE (eds.), *Empathy: Philosophical and Psychological Perspectives*. Oxford University Press, Oxford 2011, p. 18 (pp. 3-19).

¹⁰ BERTAGNA, *Dall'educazione alla pedagogia*, cit., p. 72.

¹¹ *Ibid.*, p. 73.

Un meccanismo che è al centro anche dell'esperienza narrativa¹², dove l'altro è un altro di carta, ma la cui esperienza e i cui 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»¹³ 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 in un processo di *mimesis* se ne faccia apprendista.

È quanto accaduto a Emma, Lucia, Shahrazāde e a tutti coloro che, nei secoli, in una sorta di immedesimazione al quadrato, hanno vissuto la stessa esperienza leggendo le loro esperienze.

La letteratura con la sua narrazione di azioni umane si fa, dunque, principio di altre azioni umane attraverso questo meccanismo. Per questo l'uomo da sempre è attratto dalla finzione narrativa, la desidera, la cerca ardentemente in un istinto a narrare e a mettersi in ascolto che si perde nella notte dei tempi. Perché i racconti costituiscono lo spazio entro cui vivere esperienze simulate prima che esse accadano, il luogo entro cui sperimentare un fare surrogato che prefigura e spalanca un mondo di possibilità per il lettore.

D'altra parte la narrativa permea la vita dell'uomo in ogni suo aspetto, al punto tale che

we dream in narrative, day-dream in narrative, remember, anticipate, hope, despair, believe, doubt, plan, revise, criticize, construct, gossip, learn, hate, and love by narrative. In order reall to live, we make up stories about ourselves and others, about the personal as the social past and future¹⁴.

Proprio questa narratività dell'animo e del *lógos* umano si fa necessità letteraria fin da quando i nostri progenitori si stringevano attorno al fuoco

¹² M. COMETA, *Perché le storie ci aiutano a vivere. La letteratura necessaria*, R. Cortina, Milano 2017, pp. 256-257.

¹³ BERTAGNA, *Dall'educazione alla pedagogia*, cit., p. 73.

¹⁴ «Noi sogniamo in forma narrativa [in narrative], fantastichiamo in forma narrativa, ricordiamo, presagiamo, speriamo, disperiamo, crediamo, dubitiamo, pianifichiamo, correggiamo, criticiamo, costruiamo, chiacchieriamo, impariamo, odiamo e amiamo per mezzo della forma narrativa. Al fine di vivere davvero, creiamo storie su noi stessi e sugli altri, sul passato e il futuro tanto personale quanto sociale». B. HARDY, *Towards a Poetics of Fiction. An Approach Through Narrative*, in «Novel» A Forum on Fiction, vol. 2, n. 1, Autumn, 1968, p. 5 (pp. 5-14).

raccontandosi vicendevolmente storie sull'origine delle stelle, del mondo e del divino. E se Carlo Ginzburg parla dei cacciatori quali protonarratori della prima narrazione orale, perché essi, per necessità di sopravvivenza, imparavano a riconoscere le tracce delle prede, sia per capirle sia per difendersi e traducevano questa sapienza in storie, ossia in testimonianze da tramandare tramite una «sequenza narrativa»¹⁵, Walter Benjamin afferma che sono i contadini, con il loro legame con la natura e i ritmi delle stagioni e i mercanti-viaggiatori, rivalutando così anche l'erranza e il vagabondaggio quali basi della narrazione¹⁶.

Il racconto nasce, pertanto, quale risposta all'intimo e continuo bisogno di finzione narrativa che l'uomo avverte, un'urgenza quasi fisiologica, a cominciare dal fatto che «ogni essere umano desidera ricevere da un altro il racconto della propria storia perché solo gli altri possono scorgere il disegno di un'identità e raccontarlo in sua presenza»¹⁷. Fin dalla nascita siamo, in buona sostanza, intrisi di narrazione. Basti pensare che il nome stesso viene dato-donato da altri, avvertendo così che fin dalla nostra prima comparsa nel mondo «la categoria di identità personale postula sempre come necessario l'altro»¹⁸.

D'altra parte, nessun io soggettivo, che si dichiara e si riconosce «“io” protagonista, “soggetto” di predicati e complementi», soggetto consapevole e critico riflessivo, quando «rivendica una coscienza autocosciente» e che raggiunge «una sempre maggiore consapevolezza critico-riflessiva di sé e degli altri»¹⁹, immerso nella fiumana della storia sociale e del mondo naturale, può esistere con queste qualità se è da solo e se è isolato dalla storia biologica, sociale e dal mondo.

Nessun io soggettivo è in sostanza «autosufficiente, autarchico, endogenetico»²⁰: egli, proprio come un *iceberg*, si muove nell'oceano della vita, del mondo, della storia e della cultura e cozza contro gli altri, ma, allo stesso tempo, vive di una parte emersa e una grande parte sommersa, ossia del rapporto tra la parte razionale, la punta, lo sguardo autocosciente

¹⁵ C. GINZBURG, *Miti, emblemi, spie*, Einaudi, Torino 2000, p. 166.

¹⁶ W. BENJAMIN, *Il narratore. Considerazioni sull'opera di Nicola Leskov*, in W. BENJAMIN, *Angelus Novus* [1955] Einaudi, Torino 2004, pp. 247-274.

¹⁷ Si veda A. CAVAVERO, *Tu che mi guardi, tu che mi racconti. Filosofia della narrazione*, Feltrinelli, Milano 1997.

¹⁸ *Ibid.*, p. 31.

¹⁹ G. BERTAGNA, *Tra educazione e formazione. Plaidoyer per una distinzione nell'unità*, in G. Bertagna (ed.), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Studium, Roma 2018, pp. 103-104

²⁰ *Ibid.*, p. 110.

e riflessivo, strutturato dalle energie condizionali e condizionanti che si trovano nella più estesa e influente parte soggiacente²¹.

Nessun essere umano, come io consapevole di sé, può dunque essere come una ferma montagna, ma per riconoscersi come soggettività ha bisogno di avere una struttura relazionale, intessendo rapporti con altri soggetti, con i quali si rapporta proprio narrativamente, e di «innestare queste relazioni intersoggettive in un *setting* ambientale dove la relazione con le “cose” (anche culturali) riveste un ruolo altrettanto fondamentale»²².

Per questo, anche chi apparentemente si isola dal mondo, scegliendo una vita eremitica, intrattiene una connessione orizzontale senza soluzione di continuità con altre soggettività e con le “cose” del mondo e della cultura, nel loro tempo (la natura, la cultura e la storia), oltre che, naturalmente, verticalmente e infrasoggettivamente con sé stesso, in una silenziosa esperienza interiore.

In effetti, già Aristotele aveva messo in luce che ogni essere umano è animale razionale perché è animale relazionale, «ζῷον πολιτικόν»²³, ossia animale politico e sociale. L'espressione aristotelica non intendeva definire «una generica linguisticità e socialità dell'essere vivente umano, bensì quella specifica linguisticità e socialità possibile esclusivamente all'uomo grazie al *lógos* che costruisce un certo modo di vivere e di stare insieme, molto diverso da quello degli animali»²⁴.

Per questa ragione ogni io soggettivo è tale e acquista progressiva consistenza «soltanto in maniera direttamente proporzionale al riconoscimento che ogni “io” è sempre, allo stesso tempo, anche un “con-io” (con gli altri) e un “con-esso” (con le cose del mondo)»²⁵.

L'identità stessa di ogni essere umano, dunque, ha uno statuto relazionale che comporta l'altro come imprescindibile: «si appare sempre a qualcuno, non si può apparire se non c'è nessun altro»²⁶. Per questo la domanda «chi sono io?» non può trovare risposta «se non chiedendosi “chi sono io

²¹ Sull'immagine dell'*iceberg* come metafora della coscienza si veda BERTAGNA, *Tra educazione e formazione. Plaidoyer per una distinzione nell'unità*, cit., pp. 99-110 in cui si riprende la figura utilizzata dal filosofo e storico delle idee Hans Blumenberg (1920-1996).

²² *Ibid.*, p. 108.

²³ ARISTOTELE, *Politica* I, 2, 1253a.

²⁴ BERTAGNA, *Dall'educazione alla pedagogia*, cit., p. 125.

²⁵ *Id.*, *Tra educazione e formazione. Plaidoyer per una distinzione nell'unità*, cit., p. 110.

²⁶ CAVAVERO, *Tu che mi guardi, tu che mi racconti*, cit., p. 32, p. 38.

per l'altro?". «La persona, in altri termini, può progressivamente scoprire la propria soggettività (“io sono”) in rapporto all'alterità (“io sono l'altro dell'altro”))»²⁷.

In questa cosmica reciprocità, il nome proprio, che viene dato, ossia donato, a ogni nuovo nato «nel suo inaugurale apparire al mondo, prima ancora che qualcuno possa conoscere chi è il nuovo nato, ossia *chi* egli si rivelerà nel corso della sua vita»²⁸, annuncia l'unicità di chi lo possiede, facendosi così «una sorta di unità “vocativa”»²⁹ di questa unicità.

L'identità, dunque, come sosteneva Hannah Arendt, non è una proprietà incapsulata in ciascuno, un fatto compiuto, ma l'esito dell'agire pubblico, di un *fra* noi, in uno spazio di reciproca esposizione generato dall'interazione³⁰. È questa la ragione per cui l'essere umano avverte costitutivamente il desiderio del racconto, l'urgenza della narrazione. Attraverso la storia narrata, con i suoi tempi dilatati e innescando lo spazio della sosta, l'azione intenzionale dello stare fermi, dell'«arrestarsi, quasi un trattenere il respiro, fino ad un'apnea integrale, una concentrazione intensa che occorre assumere quando si intende rispondere, con *studiositas*, al “perché” di qualcosa che ci ha suscitato e continua a suscitarcì stupore»³¹, l'uomo scopre qualcosa di sé. In altre parole, l'uomo desidera il racconto perché immergendosi in esso con un «un fermati-e-pensa»³², per riprendere Arendt, sperimenta l'inesauribile e mai finita occasione di trasformare sé stesso, di darsi una nuova forma.

Tramite l'intreccio tra un io e un tu, che pone in essere ogni narrazione, ogni lettore sperimenta il riconoscimento di sé e, dunque, la possibilità continua di prendere forma e darsi forma, in un processo che perdura lungo tutto l'arco della vita.

Si spiega così, come ha notato Arendt, il «paradosso» di Ulisse, il quale, pur conoscendo le sue origini, “apprende veramente chi è” solo quando alla

²⁷ G. BERTAGNA, *Introduzione. La pedagogia e le «scienze dell'educazione e/o formazione»*. Per un paradigma epistemologico, in ID. (ed.), *Educazione e formazione*, cit., p. 32, nota 5.

²⁸ CAVAVERO, *Tu che mi guardi, tu che mi racconti*, cit., p. 29

²⁹ *Ibid.*

³⁰ Si vedano H. ARENDT, *Vita activa. La condizione umana* [1958], Bompiani, Milano 1997; EAD, *La vita della mente* [1978], il Mulino, Bologna 1987.

³¹ G. BERTAGNA, *La pedagogia della scuola. Dimensioni storiche, epistemologiche ed ordinamentali*, in G. Bertagna, S.

Ulivieri (edd.), *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea. Problemi e prospettive*, Studium, Roma 2017, p. 53.

³² ARENDT, *La vita della mente*, cit., pp. 161-162.

corte dei Feaci, dove si trova in incognito, ascolta un aedo raccontare la sua storia: «soltanto ascoltando il racconto [Ulisse] acquista piena nozione del suo significato»³³. Il personaggio omerico conosceva perfettamente le vicende narrate dall'aedo, in quanto le aveva vissute, ma

quando le aveva vissute direttamente non ne aveva compreso il significato. Quasi che, agendo, fosse preso dalla contestualità degli accadimenti. Quasi che, ogni volta, fosse catturato nel presente dell'azione che spezza la serie temporale del prima e del dopo. Ora invece, nel racconto dell'aedo, i tempi discontinui di quell'accadere si dipanano in una storia. Ora Ulisse viene a riconoscersi nell'eroe di questa storia. Acquisendo appieno il significato della storia narrata, acquisisce anche nozione di *chi* ne è il protagonista³⁴.

Per questo Ulisse, per la prima volta, coprendo il volto col lembo della tunica, piange: la narrazione della storia dà coerenza e significato alla sua esperienza, contribuendo così alla costruzione della sua identità e, dunque, della sua stessa storia. Il racconto, in cui Ulisse si riconosce, in una sorta di epifanica ratifica della propria esistenza, ma anche di occasione per rivivere un'esperienza, si fa per lui mezzo per darsi una forma, per costruire la propria identità.

Ogni esperienza ed esistenza umane sono, infatti, cammino e *per*-corso, ossia tempo e intreccio, ma esse si rivelano per quello che sono solo nel *dis*-corso, ossia nella trama delle parole che le narrano³⁵.

La narrazione contribuisce, pertanto, alla costruzione dell'identità, a quell'inesauribile processo *kairótico* di ricerca della propria pienezza e della propria compiutezza, di chi quella esperienza narrata, attraverso le pagine di un libro, la legge o, attraverso la voce di un altro, la ascolta e, così facendo, la fa *propria*.

³³ *Ibid.*, p. 221.

³⁴ CAVAVERO, *Tu che mi guardi, tu che mi racconti*, cit., p. 28.

³⁵ BERTAGNA, *Introduzione. La pedagogia e le «scienze dell'educazione e/o formazione»*. Per un paradigma epistemologico, cit., p. 53.

3. *Ogni storia risponde a una storia*

La nostra stessa storia risponde quindi a una storia, pare insegnarci già Omero. Il narratore offre al lettore «un fascio di esperienze temporali da condividere»³⁶ con il lettore, come scrive Ricoeur nel secondo volume di *Tempo e racconto* ed è l'attività del lettore che, mediante la lettura, attiva questo processo e subisce una rifigurazione della propria esperienza.

Secondo Ricoeur «sur le trajet de l'application de la littérature à la vie, ce que nous transportons et transposons dans l'exégèse de nous-même, c'est cette dialectique de l'*ipse* et de l'*idem*. En elle réside la vertu purgative des expériences de pensée mises en scène par la littérature, non seulement sur le plan de la réflexion théorique, mais sur celle de l'existence»³⁷.

Non solo, infatti, «les personnages du théâtre ou du roman sont des entités semblables à nous, agissant, souffrant, pensant et mourant»³⁸, 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 lui in una situazione educativa e dunque formativa. Così facendo le storie si eternano.

Basti pensare a *La storia infinita* di Michael Ende³⁹, dove Bastiano Baldassare Bucci si forma perché legge delle avventure di Atreiu e i lettori si formano leggendo le avventure di Bastiano:

Mentre Bastiano leggeva queste parole e al tempo stesso udiva la voce fonda del Vecchio della Montagna Vagante, cominciò a sentire un gran ronzio nelle orecchie e gli occhi gli si colmarono di barbagli. Ma quella che il Vecchio stava leggendo era la sua storia! E la sua storia era dentro la Storia Infinita. Lui, Bastiano, entrava in scena come un personaggio del libro di cui fino a quel momento si era creduto lettore! E chissà quale altro lettore ora lo stava leggendo, e a sua volta credeva di essere soltanto un lettore... e così di seguito, all'infinito!⁴⁰.

³⁶ P. RICOEUR, *Tempo e racconto*, vol II, trad. it. di Giuseppe Grampa, Jaca Book, Milano 1986-1988, p. 170.

³⁷ «Nell'applicazione della letteratura alla vita, ciò che trasferiamo e trasponiamo nell'esegesi di noi stessi è la dialettica di *idem* e *ipse*. La virtù catartica degli esperimenti di pensiero effettuati dalla letteratura risiede non solo sul piano della riflessione teorica, ma su quello dell'esistenza». P. RICOEUR, *L'identità narrativa*, «Esprit», n. 7-8, 1988, p. 303 (pp. 295-304).

³⁸ «I personaggi del teatro o del romanzo sono delle entità simili a noi, che agiscono soffrono, pensano e muoiono». *Ibid.*, p. 302.

³⁹ M. ENDE, *La storia infinita* [1979], Tea, Milano 1989.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 192.

Ma, a pensarci bene, anche il romanzo stesso non solo è nato dalle letture precedenti del suo autore, ma ha, a sua volta, ispirato tanti romanzi che dopo di esso sono venuti, in una storia che proprio per questo si fa doppiamente «infinita». Il romanzo stesso subisce, infatti, per il tramite del suo autore, lo stesso trattamento riservato al personaggio, al lettore e al lettore del lettore, caricandosi e prendendo forma a partire da ciò che lo ha preceduto. Come afferma Milan Kundera, infatti, «lo spirito del romanzo è lo spirito di continuità: ogni opera è la risposta alle opere che l'hanno preceduta, ogni opera contiene tutta l'esperienza anteriore del romanzo»⁴¹.

Unitamente a ciò, il romanzo di Ende rivela esplicitamente quel meccanismo per cui il mondo della letteratura si distrugge se non c'è un lettore a tenerlo in vita e così Lucia Ashton non sarebbe “sopravvissuta” se non ci fosse stata Emma Bovary a leggerne le esperienze, e l'esperienza di Emma sarebbe rimasta solo inchiostro su una pagina se tanti lettori non avessero incrociato la loro vita con la sua.

Se, dunque, è vero, come scrive Mario Gennari, che «la letteratura [...] testimonia nella sua storia le geometrie di quel vincolo, che fa del testo letterario l'occasione per alimentare l'articolato discorso umano del donarsi-una-forma»⁴², è proprio in virtù di questo vincolo che *homo sapiens* e *homo fictus*⁴³ si compenetrano. In altre parole, se è vero che ogni personaggio letterario vive solo se c'è un lettore a leggerlo, è altrettanto vero che la storia del personaggio letterario diventa indispensabile per il lettore, perché essa, rivelandosi «il più potente mezzo moltiplicatore dell'unica vita reale che ciascuno possiede», «diventa il più formidabile strumento [...] per far maturare a ciascuno, quasi senza accorgersene, le competenze indispensabili per affrontare, con un valore aggiunto di

⁴¹ M. KUNDERA, *L'arte del romanzo* [1986], Adelphi, Milano 2021, p. 36.

⁴² M. GENNARI, *Letteratura e pedagogia nella storia della Bildung*, in J. BREITHAUSEN, F. CAPUTO (a cura di), *Pensiero critico: scritti internazionali in onore di Michele Borrelli. Internationale Beiträge zu Ehren von Michele Borrelli*, Luigi Pellegrini, Co-senza 2011, p. 257 (pp. 257-268)

⁴³ Fu Edward Morgan Forster a utilizzare la definizione di *homo fictus* per descrivere i personaggi letterari, concepiti da autori umani. Si veda E.M. FORSTER, *Aspects of the Novel* [1927], Mariner, New York 1955, p. 55 e l'edizione italiana *Aspetti del romanzo*, Il Saggiatore, Milano 1963. Si veda anche J.D. NILES, *Homo narrans. The Poetics and Anthropology of Oral Literature*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia 1999.

prudenza, l'irruzione dell'imprevisto e dello stesso impensabile nel presente di ogni vita, nel mondo e nella storia»⁴⁴.

Il personaggio letterario si carica, dunque, 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, come ha evidenziato Giorgio Ficara⁴⁵, 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.

I personaggi sono quindi, come spiegava già Kundera, una gamma infinita di possibili modi di essere che un autore presenta al lettore e che quest'ultimo, tramite la letteratura, può sperimentare⁴⁶. Il personaggio letterario non è una banale imitazione dell'uomo reale, né una pura finzione⁴⁷, ma un veicolo per reinterpretare sé stessi, per esperire possibili sé che ancora non si sono sperimentati.

4. *Il ruolo pedagogico della finzione narrativa*

Disseminando di indizi fondamentali il cammino della vita dei lettori, i personaggi letterari e le storie di cui sono protagonisti divengono allora non soltanto una sorta di simulatori di problemi, ma anche dei banchi di prova per tentare di affrontarli e risolverli. Le storie si propongono, dunque, di aiutare l'uomo a capire come cavarsela nella realtà.

Dinanzi alla questione del futuro che *av-viene*, che «viene verso», che accadrà in modo unico e irripetibile per ciascuno, mai del tutto prevedibile tramite le formalizzazioni della *scientia*, la pedagogia trova il proprio cuore disciplinare proprio nell'attrezzarsi in vista del futuro educativo protagonistico del singolo soggetto e dell'imperfetto educativo che lo riguarda. Nella consapevolezza che quanto sta per accadere al singolo avverrà in una maniera unica e irripetibile, la pedagogia si propone di accompagnare il singolo, colto in un determinato contesto naturale e storico e sociale,

⁴⁴ BERTAGNA, *Introduzione. La pedagogia e le «scienze dell'educazione e/o formazione»*. Per un paradigma epistemologico, cit., p. 55.

⁴⁵ G. FICARA, *Homo fictus*, in F. MORETTI (ed.), *Il romanzo*, vol. IV: Temi, luoghi, eroi, Einaudi, Torino 2003, pp. 622-654.

⁴⁶ KUNDERA, *L'arte del romanzo* cit., p. 68.

⁴⁷ Si veda E. TESTA, *Eroi e figuranti. Il personaggio nel romanzo*, Einaudi, Torino 2009.

all'incontro positivo con l'av-vento dell'esperienza futura in vista di un perfetto migliore di quello finora esistito, portandolo dunque alla scoperta del proprio tempo *kairótico*.

La pedagogia, a partire dalla situazione che c'è, contingente, di ogni singolo, guarda in avanti e attende l'avvento del futuro come orizzonte di un possibile e maggiore compimento di sé e di tutti. Guarda all'imperfetto e al futuro come tempi *kairótici*, dai quali arrivano ai soggetti possibilità nuove di esperienza che li possono arricchire. Il futuro non è allora un campo da prendere in considerazione sulla base delle norme scientifiche conosciute esaminando il "perfetto" con il *lógos* e formulando leggi generali, ma campi dell'inatteso che, per la pedagogia, possono e devono costituire comunque «occasioni» di salvezza, di compiutezza.

Per farlo la pedagogia deve prevedere sempre una relazione asimmetrica tra un *magis* e un *minus*, situata, dunque colta *hic et nunc*, così che il soggetto sia condotto e guidato a crescere e maturare nelle condizioni in cui è, non nelle condizioni in cui sarebbe bene che fosse.

Dinanzi alla ineluttabilità ontologica e alla imperscrutabilità gnoseologica del futuro che avviene nei casi singoli, ossia delle esperienze future che accadranno e che ancora non sono esperite, solo nella relazione agogica un *magister* può accompagnare un *minus* ad essere sempre più capace di quell'intenzionalità, di quel *lógos*, di quella libertà e di quella responsabilità che lo portino al riconoscimento delle dimensioni del *kairós* possibile per sé⁴⁸.

Per domare il nuovo che avverrà la pedagogia si serve della razionalità teoretica, della razionalità tecnica, ma soprattutto della *phronesis*, perché maestro e allievo, nel "domare" le possibilità future, scelgono quelle valutate "buone", "giuste" e quindi educative, per il soggetto singolo, in quel momento e in quel contesto, perché vi riconoscono uno spazio di pienezza di sé e di compiutezza. In questo senso la pedagogia è sempre un sapere connesso a un agire e i due non possono mai essere disgiunti. Ma come allenare questa razionalità? Come maturare la *phronesis*?

Dinanzi ai possibili futuri, «che sono molto più numerosi della loro reale traduzione in fatti agiti» e ai fatti di ogni esperienza avvenuti, che «sono diversi da quelli dell'esperienza e dell'esistenza che avverrà», allora, la maturazione della *phronesis* necessita di esercitarsi sulla realtà esperita e vissuta o possibile.

⁴⁸ BERTAGNA, *Introduzione. La pedagogia e le «scienze dell'educazione e/o formazione»*. Per un paradigma epistemologico, cit., p. 43.

In questo senso la letteratura, con i suoi esempi di vita, di esperienza e di azione, pone il lettore nella condizione di immaginare azioni possibili e di paragonare le proprie azioni reali con quelle rappresentate nella narrazione, esprimendo su di esse giudizi per essere aiutati a riflettere sulla scelta migliore da effettuare in nuove situazioni date. La narrazione fa, dunque, appello e mobilità non solo la dimensione teoretica e tecnica dell'uomo, ma anche la sua dimensione pratica e *phronetica*, alimentando le sue competenze di discernimento nella situazione di complessità inesauribile di ogni evento particolare.

Raccontando di esperienze, di uomini che hanno agito, la narrazione si fa dunque mezzo e aiuto per il lettore, che tramite la lettura, moltiplica la propria riserva complessiva di esperienza umana per far fronte ai problemi e alle situazioni contingenti che la sua stessa vita porterà con sé.

Per tale ragione i protagonisti di carta sono, ancor prima che personaggi, orizzonti articolati che svelano e aiutano a decifrare la complessità della vita. La letteratura ha pertanto una responsabilità ermeneutica che non può essere disattesa, non solo perché essa è specchio ed espressione di un contesto culturale, etico e civile nel quale ci troviamo immersi, ma anche perché è un'indagine sull'enigma dell'io.

D'altra parte, come ha scritto Milan Kundera, «il romanzo non indaga la realtà, ma l'esistenza»⁴⁹, scavando nel profondo dell'io dei suoi protagonisti e, così facendo, nell'io di ciascun lettore. Ogni racconto letterario, infatti, si fa invito a un confronto non solo con i temi della vita individuale e collettiva, ma anche con la propria identità. Così, dal singolare al plurale, le storie narrate trascendono i personaggi e navigano verso le esperienze di ognuno di noi. Ciò perché i racconti forniscono modelli di azione, situazioni ipotetiche che divengono esempi, testimonianze, che aiutano, quanti li leggono, a perfezionare il proprio «*orthos lógos* pratico»⁵⁰.

Per quanto la riflessione sulla propria esperienza personale – e quindi agire, riflettere sul compiuto, imparare dai propri errori e ripetere l'esperienza – sia una via necessaria al perfezionamento del proprio agire, essa non basta al miglioramento di ciascuno e di tutti. Perché l'azione umana sia improntata alla pienezza è necessario, infatti, che la *phrónesis* di ciascuno si trasformi nell'*orthos lógos* di tutti e, affinché ciò accada lo strumento migliore è proprio la narrazione.

⁴⁹ KUNDERA, *L'arte del romanzo*, cit., p. 68.

⁵⁰ BERTAGNA, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., p. 327.

Per istruire le persone ad agire da persone, in una maniera bella, buona, giusta e vera al contempo, non esiste mezzo più efficace della letteratura. L'azione umana tradotta in racconto è infatti mimesi del percorso realmente svolto da ogni uomo nel mondo. Un'imitazione. Gli scrittori sono, infatti, capaci di descrivere situazioni umane immaginate e intuitive, non per forza vere, o già compiute o accadute realmente, ma che divengono una bussola nell'intricato mondo dell'esistenza, senza distinzioni di età.

La straordinaria potenza educativa della narrazione sta tutta qui, nella possibilità del racconto di delineare coordinate prefigurative di eventi, azioni, situazioni sulle quali ogni lettore costruisce forme di conoscenza che lo orientano nel suo agire e moltiplicano la sua saggezza.

Per questo la letteratura si costella di storie di educazione e di formazione, che arricchiscono la consapevolezza di ogni lettore – bambino ma non solo – nell'orientarsi costantemente nel tortuoso percorso della vita, fornendo spunti e di inedite dimensioni. In altre parole, dinanzi all'imperscrutabilità e all'imprevedibilità gnoseologica di ogni evento che arriva nell'esperienza – che non si conosce proprio perché ancora non accaduto e, che quindi, non può ancora essere stato oggetto di esperienza da mediare con la razionalità – la letteratura si attrezza pedagogicamente nell'accompagnare il lettore ad essere sempre più capace, nel presente e nel futuro, di quell'intenzionalità, di quel *lógos*, di quella libertà e di quella responsabilità che lo portino al riconoscimento del suo *kairós*, il tempo della compiutezza, dove ciascuno sperimenta la pienezza di sé.

Per tale ragione, riprendendo ancora Kundera, «il romanzo non indaga la realtà, ma l'esistenza. E l'esistenza non è ciò che è avvenuto. L'esistenza è il campo delle possibilità umane, di tutto quello di cui l'uomo è capace. I romanzieri disegnano la *carta dell'esistenza* scoprendo questa o quella possibilità umana»⁵¹.

Svelando repertori di scelta e di azione, le storie di formazione e di educazione non fanno che allenare il lettore a “domare” *phroneticamente* le proprie possibilità future e a comprendere il proprio inesauribile processo di maturazione. Di questo «movimento ascensionale» i personaggi di carta divengono impareggiabili *exempla*.

«È necessario allora intendere *tanto* il personaggio quanto il suo mondo come possibilità»⁵² sostiene Kundera, che però poco dopo avverte «il romanziere non è né uno storico né un profeta: è un esploratore

⁵¹ KUNDERA, *L'arte del romanzo*, cit., p. 68.

⁵² *Ibid.*

dell'esistenza»⁵³, perché la via della narrazione letteraria quale mezzo per affrontare e gestire l'imperfetto e il futuro dell'esperienza e dell'esistenza, non è quella della storia, che «si riferisce ad azioni umane già compiute nel tempo, in sé perfette, quindi controllabili empiricamente da tutti grazie ad apposite pratiche procedurali di ricostruzione»⁵⁴, né tanto meno della magia, dell'astrologia, dell'aruspicina e delle migliaia di analoghe forme di divinazione inventate dagli uomini nel corso dei tempi. Esse «nascono dalla pretesa di qualcuno di avere un rapporto esclusivo e diretto [...] con qualche entità sovranaturale assoluta che gli rivelerebbe la verità di ciò che ci sarà nel futuro proprio e altrui»⁵⁵, ma che, proprio per questo, si espongono «non solo ad altissimi gradi di incertezza», ma basandosi «sulla pretesa di una rivelazione sovranaturale esclusiva, e di conseguenza lontana da ogni accertabile e intersoggettivo riferimento empirico» sono altresì anche «fonte di distacco dei soggetti dalla realtà, con forme che l'antropologia e l'etnologia hanno clinicamente censito o come allucinatorie [...] o come illusorie»⁵⁶.

Al contrario, la letteratura con il suo raccontare azioni umane incarnate in un personaggio, reale o immaginario che sia, indaga l'esistenza e «parla all'uomo tutto intero»⁵⁷, nella sua parte razionale, etica, emotiva, privata e pubblica. Leggendo le vicende di un personaggio il lettore è invitato a confrontarsi con la propria identità e a moltiplicare la propria riserva complessiva di esperienza umana e quindi di saggezza per far fronte alle situazioni contingenti che la vita porta con sé. D'altra parte, è questa la ragione per cui nel 1762 Jean-Jacques Rousseau non scrisse un trattato storico-teoretico sull'educazione e sulla formazione, bensì un romanzo pedagogico, intitolando la sua opera *Emilio* e seguendo lo sviluppo del protagonista da zero a ventiquattro anni, fino al matrimonio e alla costituzione della famiglia. Quando lo ha fatto, ha voluto avvisare il lettore proprio di questa particolare natura epistemologica della pedagogia.

⁵³ *Ibid.*, p. 70.

⁵⁴ BERTAGNA, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., p. 331.

⁵⁵ *Id.*, *Introduzione. La pedagogia e le «scienze dell'educazione e/o formazione»*. *Per un paradigma epistemologico*, cit., p. 45

⁵⁶ *Ibid.*, p. 46.

⁵⁷ *Id.*, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., p. 349.

5. *Le storie, specchio educativo e formativo per l'adolescente*

La narrazione, dunque, non si limita ad essere una forma artistica o tecnica, di cui si devono individuare e sottolineare i canoni estetici, ma si fa vera e propria relazione educativa e, così facendo, anche chiave di accesso a una dinamica infrasoggettiva, strutturalmente verticale, tramite la quale il lettore tenta di formare «sé come altro»⁵⁸, di crescere e dare «ordine e misura ad un io sempre migliore»⁵⁹. Necessaria la predisposizione e la scelta dell'io: la narrazione può tradursi per il lettore in una situazione educativa solo qualora egli elegga l'autore a proprio interlocutore, a proprio *magis* e la storia e il personaggio a spazio autentico di ricerca, a mappa di un itinerario alla scoperta di sé stessi.

Già Rousseau aveva avvertito, a proposito del *Robinson Crusoe*, pubblicato da Daniel Defoe nel 1719 e unica opera che leggerà il suo Emilio:

Pensi di essere egli stesso Robinson, che si veda vestito di pelli, con un gran cappello in testa, una grande spada al fianco e tutto il bizzarro equipaggiamento del personaggio, tranne il parasole di cui non avrà bisogno. Voglio che si preoccupi delle decisioni da prendere se questo o quello venisse a mancargli, che esamini la condotta del suo eroe per vedere se per caso non ha trascurato nulla o se non poteva far niente di meglio, che osservi attentamente i suoi errori per non commetterli in circostanze simili, perché, non dubitate, già si prepara nel suo cuore a vivere un'avventura simile⁶⁰.

Emilio deve essere affascinato e assorbito da una lettura che sarà sua guida educativa, quasi a supplire lo stesso *gouverneur*, e dunque, nel momento in cui introietta Robinson Crusoe, porta anche dentro di sé le sue azioni, le sue esperienze e i suoi valori. Per questo il personaggio letterario sarà anche fonte della sua formazione, nella relazione verticale dell'io con sé stesso. Robinson,

diviene allora sua guida esterna e, quindi, maestro che eccede e aiuta il vero maestro, sia fratello e compagno di Emilio che può affiancarsi nelle attività pratiche, riducendo il distacco tra maestro e allievo. Robinson rappresenta

⁵⁸ Si veda P. RICOEUR, *Sé come altro* [1990], Jaca Book, Milano 2011.

⁵⁹ BERTAGNA, *Tra educazione e formazione. Plaidoyer per una distinzione nell'unità*, cit., pp. 126-127.

⁶⁰ J.-J. ROUSSEAU, *Emilio, o dell'educazione* [1762], a cura di A. Potestio, Studium, Roma 2017, p. 296.

un terzo elemento, una sorta di testimone della vicenda educativa che, esercitando un ruolo di mediazione, la facilita⁶¹.

Se ciò è vero, lo è ancor di più per le narrazioni dell'adolescenza, dove i giovani protagonisti di carta, con le trasformazioni del corpo, con il loro *mal de vivre*, le consuete tristezze e gli ardui progressi sul sentiero di una sovente paventata adultità, vivono un inatteso, affrontano per la prima volta un imprevisto, che precipita su di loro dall'esterno o ribolle dall'interno, innescando così la miccia che li costringe a intraprendere il primo passo del tormentato tragitto della coscienza in divenire.

Periodo di profondi e a volte traumatici cambiamenti biologici, cognitivi, emotivi e della sfera relazionale, l'adolescenza è il tempo più complesso della formazione della propria identità⁶², un momento di passaggio attraversato dall'abbandono del proprio sé bambino e l'ingresso nel mondo adulto.

I nodi identitari che gli adolescenti si trovano a dover sciogliere si costellano di domande che attraversano il passato, il presente e il futuro del proprio sé: chi sono io? Perché sono così? Chi sto diventando? A chi assomiglio? A chi vorrei o dovrei assomigliare? Che adulto sarò?

Per tale ragione,

la formazione dell'identità implica la negoziazione ed il confronto tra soggetto e oggetto, tra sé e gli altri significativi, tra una generazione e l'altra, in una sequenza di transizioni nell'ambito delle quali il soggetto, nel definire se stesso, costruisce e ricostruisce di continuo anche la relazione con l'ambiente, mediante processi di interpretazione della realtà e di ricerca di senso⁶³.

Nella complessità di questo periodo della vita proprio la dimensione relazionale, dell'incontro con l'altro da sé, acquista un inedito significato. E anche se tali universi relazionali divengono a volte rifiuto e scontro, assumendo contorni drammatici, essi sono indispensabili per l'adolescente per «definire, superdefinire, ridefinire sé stesso e gli altri»⁶⁴, in un movimento

⁶¹ A. POTESTIO, *Un altro Émile. Rilettura di Rousseau*, La Scuola, Brescia 2013, p. 124.

⁶² C. FALIVA, *Adolescenza: tra normalità e rischio*, Maggioli editore, Rimini 2011, p. 41.

⁶³ L. ALENI SESTITO (a cura di), *Processi di formazione dell'identità in adolescenza*, Liguori, Napoli, 2004, p. XVI.

⁶⁴ E.H. ERIKSON, *Gioventù e crisi d'identità*, Armando Editore, Roma 1974, pp. 100-101.

che sarà perennemente in divenire, e dunque dinamico, progressivo e mai concluso volto alla ricerca propria specificità, consapevolezza, conoscenza di sé stessi e compiutezza.

Se, infatti, «nei bambini la consapevolezza aumenta in modo naturale con il passare degli anni. Ma la loro percezione di sé è frammentaria, non così indagatrice e ossessiva come durante la giovinezza»⁶⁵, nel tentativo di misurarsi con questo moto interiore ed esteriore, che coinvolge per la prima volta in maniera analitica l'intero della persona e che nell'universo fragile e delicatissimo dell'adolescente di ogni tempo si fa rivoluzionario, i giovani cercano ardentemente, anche se a volte inconsapevolmente, un appiglio, una guida, un solco tracciato da qualcuno che prima di loro ha vissuto quegli stessi grandi desideri e quelle stesse grandi frustrazioni.

Per questo Rousseau afferma che il tempo opportuno per far leggere le favole a Emilio è l'adolescenza, ossia il periodo in cui egli è in grado di comprendere i principi morali, di capire ciò che è giusto e ciò che è sbagliato, senza subire l'imposizione di astrazione fantasiose, di una mediazione dei segni, che è «troppo evidente e distorcente»⁶⁶ e della morale dell'autore che i più piccoli non sono ancora in grado di comprendere e affrontare con *krisis* e discernimento. Scrive, infatti, il ginevrino nel Libro IV che «il tempo degli errori è anche quello delle favole»⁶⁷ ed è per questo che quando Emilio ha tra i dodici e i tredici anni il *gouverneur* gli propone la lettura di quel romanzo, che, per lungo tempo, sarà l'unico libro della sua biblioteca.

Questo romanzo [...] sarà per Emilio oggetto d'istruzione e, contemporaneamente, di svago per tutto il periodo di crescita di cui ci stiamo occupando. Voglio che ne sia conquistato e affascinato a tal punto da occuparsi continuamente del suo castello, delle sue capre e dei suoi campi; voglio che impari nei minimi dettagli, non dai libri ma dalle cose, ciò che bisogna fare in simili circostanze. [...] Quale risorsa offre questa fantasia a un uomo abile che ha saputo destarla per trarne profitto! Il bambino, ansioso di costruire un magazzino per la sua isola, avrà più fretta di apprendere⁶⁸.

Solo se la lettura non è un obbligo piegato alle cattive consuetudini pedagogiche e moralistiche, imposto e finalizzato a una mera istruzione e

⁶⁵ A. CHAMBERS, *L'età sospesa. Dalla letteratura young adult alla youth fiction: riflessioni sulla letteratura giovanile*, Equilibri, Modena 2020, p. 93.

⁶⁶ POTESTIO, *Un altro Émile. Rilettura di Rousseau*, cit., p. 118.

⁶⁷ ROUSSEAU, *Emilio, o dell'educazione*, cit., p. 391.

⁶⁸ *Ibid.*, p. 296.

astratto insegnamento, disgiunti dalla vita, essa si fa arte utile e piacevole al contempo. Per questo nel Libro II Rousseau aveva detto:

se non si deve esigere nulla dai bambini per obbedienza, ne consegue che non possono imparare nulla di cui non sentano un vantaggio reale e presente, sia sotto forma di piacere, sia di utilità: altrimenti, quale motivo li spingerebbe a imparare? Per quale prodigio un'arte così utile e piacevole è diventata un tormento per l'infanzia? Perché i bambini sono costretti a dedicarsi a quest'arte contro voglia e a servirsene per obiettivi di cui non possono comprendere l'utilità⁶⁹.

Ma la libera scelta, l'avvertire dentro di sé la necessità e il bisogno di utilizzare il contenuto della letteratura nella propria vita quotidiana, che è per Rousseau indispensabile perché si innesti con la narrazione un rapporto educativo e anche formativo, è condizione imprescindibile alla "piacevolezza" della narrazione⁷⁰.

Per questo non il bambino, bensì l'adolescente è adatto a leggere, perché le parole d'inchiostro e i segni non lo allontanano dagli oggetti e dall'esperienza, ma anzi divengono per lui nuovo modello per l'educazione naturale. Un'educazione perché «la lettura delle avventure di Robinson genera emozioni che non derivano più dal rapporto diretto con gli oggetti, ma dalla creazione di un mondo interiore»⁷¹.

D'altra parte, come scrive Chambers «in questo periodo della nostra vita disponiamo ancora di una esperienza limitata»⁷² ed è questa la ragione per cui in adolescenza, più che in ogni altra età della vita, si va alla ricerca delle esperienze compiute da altri come di una luce che illumini il cammino delle proprie. In altre parole, si va alla ricerca di storie.

Per tale motivo la narrazione diviene specialmente per il giovane un mezzo moltiplicatore della propria riserva complessiva di esperienza, per "apprendere" come far fronte ai problemi e alle situazioni contingenti che la sua stessa vita porta con sé sperimentando come a questi problemi e a queste situazioni si è rapportato un altro prima di lui, un adolescente di carta, che, ancor prima che personaggio, si fa orizzonte articolato che svela e aiuta a decifrare la complessità della vita.

⁶⁹ *Ibid.*, p. 196.

⁷⁰ POTESTIO, *Un altro Émile. Rilettura di Rousseau*, cit., p. 118.

⁷¹ *Ibid.*, p. 123.

⁷² CHAMBERS, *L'età sospesa. Dalla letteratura young adult alla youth fiction*, cit., p. 94.

Così facendo la letteratura si carica nei confronti dei giovani di una responsabilità ermeneutica che non può essere disattesa: penetrando nelle pieghe delle storie narrate gli adolescenti penetrano nelle pieghe della propria vita, cercandovi un senso, un significato.

Le storie, arricchendo l'esistenza adolescente di nuovi pensieri e orizzonti, tracciano *dis-corsi* che si fanno inediti *per-corsi* e, nella trama delle parole, il lettore adolescente riconosce cammini che lui stesso può o potrà percorrere.

Si è detto, infatti, quanto raccontare e ascoltare storie richieda quella tensione dialogica ed etica che è necessaria anche nell'incontro con un altro essere umano⁷³. Seguendo le azioni dei personaggi, le "immagini" di una storia, il lettore le fa proprie e, chiedendosene soprattutto il «perché»⁷⁴, le proietta sulle proprie.

Trascinato in questo vorticoso labirinto dal fascinoso procedere di ciò che le persone fanno ma anche dalle ragioni delle loro azioni e dei loro comportamenti, l'adolescente ha attraverso la narrazione non solo e non tanto la possibilità di conoscere gli altri, di indagare quali agiti, quali emozioni e quali pensieri riempiono la vita, il cuore e la mente di persone diverse da lui, ma anche e soprattutto, attraverso l'identificazione nei personaggi, di conoscere sé stesso.

Le storie

esplorano e propongono significati e possibilità, ragioni e motivazioni, modi di vivere [...]. Ci coinvolgono in supposizioni. Ci interrogano su "che cosa succederebbe se?" e raccontano cosa accade se le possibilità ventilate vengono messe in atto e quali conseguenze possono produrre⁷⁵

Per questo, anche se quelle storie non le vivremo mai, esse fungono da specchio e ci offrono le coordinate per districarci nel tortuoso percorso della vita, affinando il nostro agire futuro.

Per questo, come afferma Ludwig Wittgenstein «nulla è più importante della formazione di concetti fittizi, che ci insegnano a capire finalmente quelli che già abbiamo»⁷⁶.

⁷³ R. LUPERINI, *Insegnare la letteratura oggi*, Manni Editori, San Cesario di Lecce 2013, p. 40.

⁷⁴ CHAMBERS, *L'età sospesa. Dalla letteratura young adult alla youth fiction*, cit., p. 45

⁷⁵ *Ibid.*, pp. 45-46.

⁷⁶ L. WITTGENSTEIN, *Pensieri diversi* [1977], a cura di Georg Henrik von Wright, con la collaborazione di Heikki Nyman, edizione italiana a cura di Michele Ranchetti, Adelphi, Milano 1980, p. 137.

Lo scopo della letteratura, della finzione narrativa, dell'immaginario delle storie è pertanto essenzialmente auto-riflessivo. Le esperienze simulate del personaggio si fanno per il lettore alternative vivibili, sistemi plausibili, dotati, pur nella loro artificiosità, di una qualche coerenza e praticabilità. Soprattutto per il lettore adolescente, che è accompagnato da un costante atteggiamento di ricerca, proprio perché vive sulla soglia, sul *limen* – non ancora adulto e non più bambino –, trovandosi, dunque, ad affrontare una riorganizzazione del proprio sé in un periodo di volubilità, di instabile mutabilità e dunque disorientamento.

Ambigui e liminali gli adolescenti «possono compiere la straordinaria impresa di analizzare i propri processi mentali: generando i propri ideali, criticando e migliorando il loro stesso pensiero e valutando il proprio valore. E a coronamento di tutto ciò, conferiscono al proprio ragionamento una forte dimensione sociale»⁷⁷. Essi sono alle prese “per natura” con la riconfigurazione consapevole di sé ed è per questo che per loro, ancor più che per altri, l'ascolto di una storia narrata, significa «dispiegare uno spazio immaginario per esperienze di pensiero, in cui il giudizio morale si esercita in un modo ipotetico»⁷⁸.

In questo dilemma della complessità le storie aiutano quindi, soprattutto gli adolescenti, ad attribuire un significato agli eventi, intravedendo le concepibili ragioni degli avvenimenti e trovando non solo possibili chiavi interpretative per tentare di spiegare e capire la realtà che li circonda, ma anche chiavi d'accesso per la propria interiorità e per il proprio processo di maturazione.

Ha ragione il filologo e scrittore Clive Staples Lewis, fra i padri della narrativa fantasy e autore del celebre ciclo *Le cronache di Narnia*, quando nel 1961 nel saggio *An experiment in criticism* afferma:

in reading great literature I become a thousand men and yet remain myself. Like a night sky in the Greek poem, I see with a myriad eyes, but it is still I who see. Here, as in worship, in love, in moral action, and in knowing, I transcend myself; and am never more myself than when I do⁷⁹.

⁷⁷ D. BAINBRIDGE, *Adolescenti. Una storia naturale*, Einaudi, Torino 2010, p. 120.

⁷⁸ RICOEUR, *Sé come altro*, cit., p. 264.

⁷⁹ «Leggendo la grande letteratura divento mille persone e tuttavia rimango me stesso. Come il cielo notturno nel poema greco, vedo con una miriade di occhi, ma sono ancora io a vedere. Qui, come nel culto, nell'amore, nell'azione morale e nella conoscenza, trascendo me stesso; e non sono mai più me stesso di quando lo faccio» C.S. LEWIS, *An Experiment in Criticism*, Cambridge University Press, New York 1961, pp. 140-141.

La narrazione consente un ampliamento del proprio essere, consente di diventare mille uomini, di vivere le esperienze, le conoscenze e la consapevolezza di molte persone diverse, eppure, mentre si compie tutto ciò si è più sé stessi che mai. Perché la letteratura apre porte e finestre, ci immette su un cammino, ma, quando si giunge alla fine di questo tragitto, «one of the things we feel after reading a great work is “I have got out”. Or from another point of view, “I have got in”; pierced the shell of some other monad and discovered what it is like inside»⁸⁰.

Ecco allora che, quando la copertina del libro si chiude e apparentemente si esce dall'esperienza di *mimesis* con i protagonisti di carta, vi si entra in realtà più profondamente, perché quella storia ha squarciato il lettore, la relazione educativa si è compiuta e ora egli è pronto a guardarsi dentro, per formarsi. La finestra sul mondo è divenuta finestra su di sé.

Si capiscono allora le parole di Philip Roth quando, riferendosi al romanzo di Virginia Woolf scrive «Is there less life in reading *To the Lighthouse* than in milking a cow or throwing a hand grenade? [...] It seems to me that it's largely through art that I have a chance of being taken to the heart at least of my *own* life»⁸¹. Nel romanzo di Virginia Woolf c'è tanta vita quanta ce n'è nel mungere o nel lanciare una bomba e le esperienze narrate in *Gita al faro*⁸² offrono al lettore coordinate orientative e motiplicatrici della sua saggezza al pari degli avvenimenti su cui ha esercitato una personale azione riflessiva. Anzi, lo fa spesso meglio, dice Roth, perché il racconto, nel suo incontro educativo e simbiotico con il lettore, «scoperchia, mette a nudo parti del discorso taciuto che sottostà a ogni esperienza di vita. Forse è questa un'importante ragione della sua esistenza: investigare il tormento, il perturbante, l'inquietudine, il difficile, l'anomalo, in sostanza le aree dell'indicibile»⁸³. Frammenti di vita misteriosi, dalle pieghe fosche, dalle trame livide, che sono difficili da

⁸⁰ «Una delle cose che proviamo dopo aver letto un grande lavoro è “sono uscito”. O, da un altro punto di vista, “ci sono entrato”; ha perforato il guscio di qualche altra monade e ha scoperto com'è dentro» *Ibid.*, pp. 137-138.

⁸¹ «C'è meno vita nella lettura di *Gita al faro* che nella mungitura di una mucca o nel lancio di una bomba a mano? [...] Mi sembra che sia soprattutto attraverso l'arte che ho la possibilità di essere portato al cuore della mia stessa vita» P. ROTH, *Reading Myself and Others*, Vintage Penguin Random House, London 2016, p. 110.

⁸² W. WOOLF, *Gita al Faro* [1927], Einaudi, Torino 2014.

⁸³ M. BERNARDI, *La libertà del romanzo: letteratura per l'infanzia e inquietudine del raccontare*, in S. BARSOTTI, L. CANTATORE, *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Carocci, Roma 2019, p. 305.

perlustrare e che tuttavia soprattutto gli adolescenti con la loro naturale inquietudine, la ricerca di senso e l'attrazione per l'estremo, declinato in tutte le sue forme, bramano ardentemente. La narrazione si fa dunque specchio per gli adolescenti, perché, se sa tracciare nelle pagine un mondo vero, anche se sconvolgente, offre loro spazio e occasione per esplorare il proprio animo in modo onesto, senza sconti.

Al di là degli infiacchimenti delle istanze moralistico-didattiche, del pervicace adeguamento ai dettami di un "politicamente corretto", i giovani di ogni tempo vanno alla ricerca di una narrazione che non banalizzi la complessità delle sfaccettature del periodo adolescenziale e che, dunque, risulti incapace di soddisfare quelle domande di senso e di verità che animano l'adolescente senza cadere nell'inautentico.

Sarà per questo che nel tempo i giovani lettori hanno rifiutato un mondo narrativo forzatamente ridotto a misura di ragazzo, semplificato e semplificante, e hanno selezionato e stabilito un vero e proprio anticanone, composto da una letteratura travolgente e realisticamente perturbante fatta di libri, che al didascalismo esemplare hanno risposto proponendo l'orrorifico e l'antiformativo e di romanzi adulti, che nel tempo sono stati spostati di scaffale e sono divenuti letture rituali, passaggi obbligati per ogni adolescente, da *Frankenstein* (1816) a *Moby Dick* (1850) fino a *Dracula* (1897). Volumi che, senza la presunzione di sentirsi depositari di messaggi significativi da trasmettere, hanno saputo raccontare la crudezza della verità, la radicalità, l'aspra autenticità e, così facendo, sono stati dissetanti di fronte alla petizione di verità che i lettori adolescenti di ogni tempo richiedono.

La narrazione che si rivolge oggi all'adolescente è chiamata allora a rispondere a questo richiamo alla verità del mondo come anticipazione, terribile eppure necessaria, di ciò che il mondo è, offrendo un ritratto vivido della realtà e, attraverso i suoi protagonisti, una incarnazione autentica della condizione giovanile alla ricerca del proprio sé. Al centro dovrà stare allora l'avventura iniziatica, liminare, estrema, traumatica di giovani coscienze alla prova del mondo, una esperienza che in qualche maniera diventi epifanica, rivelatrice e appagante di fronte all'esigenza di confronto che ogni lettore adolescente avverte mentre si schiude al mondo e desidera mettere il proprio io *in fieri* alla prova, così da potersi definire, scoprire e comprendere.

Solo un racconto letterario che scava senza filtri o diaframmi nel profondo dell'io dei suoi protagonisti e, così facendo, nell'io di ciascun lettore, può trascendere, dal singolare al plurale, i personaggi e navigare verso le esperienze di ognuno di noi, fornendo modelli di azione, situazioni

ipotetiche che divengono esempi, testimonianze, che aiutano, quanti li leggono, a compiere il proprio «*orthos lógos* pratico»⁸⁴.

Ciò vale ancor più per il lettore adolescente odierno, che, affrontando una serie di mutazioni e trasformazioni intime e determinanti, latrici di inquietudini, tormenti ma anche di rivelazioni e verità, vuole conoscere ciò che lo circonda nei suoi aspetti più chiari e veementi, senza censure, reticenze o reti protettive.

Solo una narrazione che, pur non escludendo l'immissione nel reale del fantastico e del trasfigurato, non risulti mai mistificata e falsificata, risulta perciò in grado di rispondere alla *quête* del giovane di oggi che si schiude al mondo; è capace, cioè di divenire per lui una bussola nell'intricato mondo dell'esistenza, aiutandolo nell'orientarsi costantemente nel tortuoso percorso della vita, fornendo spunti non edulcorati e inedite dimensioni.

6. *L'odierno desiderio di storie, tra confini e nuove opportunità di esplorazione di sé*

Dalla psicologia oggi sappiamo che le storie rispondono sostanzialmente a due grandi bisogni dell'uomo: il bisogno di stabilità e sicurezza da un lato e il bisogno della mente di modificarsi e innovarsi dall'altro⁸⁵. Qualcosa di molto simile si dice che lo abbia affermato anche Edward Morgan Forster⁸⁶ quando evidenziò che esistono solo due tipi di storie, due trame in tutta la narrativa in cui l'uomo può compiere il processo di identificazione: "uno straniero arriva in città", "l'eroe parte per un viaggio". Da un lato uno *status quo* sconvolto, lacerato da una situazione che piomba sulla protagonista e sul lettore a rompere gli schemi, a rivoluzionare la quotidianità; un doloroso e violento inaspettato che crea il *chaos*; un lungo, lunghissimo tratto di strada di carta e battute che si compie nel senso di una *pars destruens*, sempre più profonda, sconvolgente, disastrosa; dall'altro, un cammino che inizia, un distacco che è l'inizio di un tragitto verso un altrove che

⁸⁴ BERTAGNA, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, cit., p. 327.

⁸⁵ M.C. LEVORATO, *Le emozioni della lettura*, il Mulino, Bologna 2000, pp. 124-130.

⁸⁶ Edward Morgan Forster (1879-1970) è stato uno scrittore inglese, autore di romanzi e saggi letterari tra i quali *Camera con vista* (1908); *Casa Howard* (1910); *Maurice* (1914, pubblicato postumo nel 1971); *Passaggio in India* (1924) e *Aspetti del romanzo* (1927).

si fa soprattutto occasione per un rinnovato itinerario interiore, volto a una rinnovata stabilità. Un percorso, reale e figurato insieme, che si intreccia alle vicende esterne e implica una trasformazione. A partire da un momento di crisi, estremo, quasi senza speranza, è l'allontanamento a condurre verso una nuova consapevolezza e prova a ristabilire il *kosmos*, un nuovo ordine in quella complessità.

Se ciò è vero per tutte le storie, lo è ancor di più per le narrazioni dell'adolescenza, che sono il racconto dell'arte di maturare, dell'età del transito, del malessere, dell'inquietudine, della perdita dell'identità e del mondo infantili, spazzati via dalle trasformazioni del corpo, della personalità e del ruolo sociale e, tuttavia, tesi verso il proprio sviluppo e il dispiegamento, seppur doloroso, tormentato e angosciato, delle proprie ali al mondo. Nella narrazione degli itinerari formativi di un giovane, il protagonista di carta

percorre tappe, si appropria di esperienze, impara, riceve un'educazione, cade e si rialza, esamina ed esplora, incontra maestri di vita, scopre la propria vocazione, si scontra con le regole della società, patteggia con le richieste e le pretese che la realtà impone, attraversa sofferenze e subisce implacabili delusioni, esplora sentimenti di segno opposto, e via così, finché il romanzo non lo riterrà pronto per misurarsi con l'entrata ufficiale nel mondo adulto e su quella linea invisibile di demarcazione lo abbandonerà scrivendo l'ultima riga⁸⁷.

Eppure, negli anni successivi al primo conflitto mondiale Walter Benjamin annotava:

capita sempre più di rado d'incontrare persone che sappiano raccontare qualcosa come si deve [...] È come se fossimo privati di una facoltà che sembrava inalienabile, la più certa e sicura di tutte: la capacità di scambiare esperienze. Una causa di questo fenomeno è evidente: le quotazioni dell'esperienza sono crollate. E si direbbe che continuino a cadere senza fondo⁸⁸.

Dinanzi alle sciagure della guerra, dei tanti giovani e giovanissimi morti nelle trincee, del sentimento di incomunicabilità che vivono i sopravvissuti, il filosofo registra una graduale perdita di valore dell'esperienza direttamente proporzionale alla perdita della capacità di rendere quell'esperienza intersoggettiva, "dicibile".

⁸⁷ M. BERNARDI, *Zone outsider nella marginalità della Grande Esclusa. Poesia, inaspettatamente fiaba, romanzo di formazione*, in E. BESEGGI, G. GRILLI (a cura di), *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*, Carocci, Roma 2011, p. 102.

⁸⁸ BENJAMIN, *Il narratore. Considerazioni sull'opera di Nicola Leskov*, cit., p. 247.

Se il narratore, scrive Benjamin, «prende ciò che narra dall'esperienza – dalla propria o da quella che gli è stata riferita – e lo trasforma in esperienza di quelli che ascoltano la sua storia»⁸⁹, la quale, dunque, diventa *loro* storia e, in qualche modo, storia collettiva, la post-modernità segna il profondo disorientamento dell'uomo, che non è più capace di trasmettere la propria esperienza, ossia il proprio vissuto per farlo diventare patrimonio e memoria condivisi dalla collettività.

La crisi della narrazione coincide pertanto per Benjamin con la crisi delle *grandi* narrazioni, le quali si fondano su esperienze costitutive e momenti identitari, e dunque con la perdita di senso della storia come strumento orientativo dell'agire umano⁹⁰.

Resta soltanto il romanzo – dice Benjamin – che tuttavia è, a partire dal XX secolo, sempre più incapace di rapportarsi con contesto situazionale e, dunque, in qualche maniera afasico. Il testo letterario non trova più un referente preciso, non trova più qualcuno disposto ad ascoltarlo, secondo il berlinese. Di conseguenza, il romanziere del Novecento, figlio di una società degradata e inadeguata a tramandare storie, sembra uscire dal suo ruolo di autentico custode di esperienze, abdicando a una funzione che, come si è delineato, è essenzialmente educativa:

il romanziere si è tirato in disparte. Il luogo di nascita del romanzo è l'individuo nel suo isolamento, che non è più in grado di esprimersi in forma esemplare sulle questioni di maggior peso e che lo riguardano più d'avvicino, è egli stesso senza consiglio e non può darne ad altri⁹¹.

All'impovertimento dell'idea di esperienza avrebbe, dunque, fatto eco la decadenza delle storie che, non riuscendo più a farsi *storia*, non sarebbero più il collante della vita sociale umana.

Eppure quel bisogno connaturato del racconto non si è esaurito. Non c'è dubbio, infatti, che il romanzo, di fronte alla disgregazione dell'individuo messa in atto con il “secolo breve” «si sia irreversibilmente sottratto alle ipotesi di una integrazione organica ed equilibrata del giovane/della giovane

⁸⁹ *Ibid.*, p. 251.

⁹⁰ Sull'argomento si tenga presente lo studio di G. AGAMBEN, *Infanzia e storia. Distruzione dell'esperienza e origine della storia* [1978], Einaudi, Torino 1998 e si vedano le recenti riflessioni di A. POTESTIO, *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*, Studium, Roma 2020, in particolare pp. 43-50.

⁹¹ BENJAMIN, *Il narratore. Considerazioni sull'opera di Nicola Leskov*, cit., p. 251

negli statuti sociali del suo tempo»⁹², come ha messo in luce anche Franco Moretti nel suo saggio del 1986⁹³. Tuttavia, seppur in forme precarie, «il genere attraversa anche il Novecento con volti continuamente cangianti, tra asimmetrie e dissonanze, incrociandosi con altri generi, o brandelli di generi, secondo codici manipolati e talora del tutto esplosi, incorporando altre storie ed esperienze, raccontando nuovi tasselli culturali»⁹⁴.

Le storie, in altre parole, hanno continuato ad animare le giovani coscienze, per le quali il romanzo di formazione del Novecento è divenuto, soprattutto, la storia di «ribelli in calzoncini corti»⁹⁵, per usare un'espressione cara a Pavese per i giovani protagonisti della narrativa del XX secolo, ossia il racconto della lenta costruzione delle proiezioni su chi si vuole diventare, della faticosa lotta quotidiana del giovane che vuole maturare senza snaturarsi, nella consapevolezza che, tuttavia, sia per lui necessario uscire dal limbo e approdare ad una nuova accresciuta identità.

Così anche oggi, un'epoca in cui tanti ravvisano la fine delle narrazioni, basti pensare a Kundera, che già alla metà degli anni Ottanta avverte che il romanzo sta morendo di una «morte dissimulata, di cui nessuno si accorge e che non scandalizza nessuno»⁹⁶ perché «non rimane altro che il tempo della ripetizione, in cui il romanzo riproduce la sua forma svuotata del suo spirito»⁹⁷, il desiderio di storie non si è esaurito nell'uomo, né, a maggior ragione, nell'adolescente. Semmai si potrebbe dire che si è evoluto.

Anche dinanzi all'evolversi dei romanzi di formazione odierni, che narrano la complessità delle identità sfaccettate e in fase di sviluppo, in cerca di equilibrio tra la propria interiorità e il contesto sociale⁹⁸ e a un'epoca in cui non si leggono più libri come un tempo, non si è abbandonata la finzione narrativa.

Come ha notato Jonathan Gottschall,

⁹² C. MARTIGNONI, *Per il romanzo di formazione nel Novecento italiano: linee, orientamento, sviluppi*, in a cura di M.C. PAPINI, D. FIORETTI, T. SPIGNOLI, *Il romanzo di formazione nell'Ottocento e nel Novecento*, ETS, Pisa 2007, p. 57.

⁹³ F. MORETTI, *Il romanzo di formazione* [1986], Einaudi, Torino 1999.

⁹⁴ C. MARTIGNONI, *Per il romanzo di formazione nel Novecento italiano: linee, orientamento, sviluppi*, cit., p. 57.

⁹⁵ C. PAVESE, *L'arte di maturare*, in ID., *La letteratura americana e altri saggi*, Einaudi, Torino 1990.

⁹⁶ KUNDERA, *L'arte del romanzo* cit., p. 31.

⁹⁷ *Ibid.*

⁹⁸ MORETTI, *Il romanzo di formazione*, cit., p. 258; E. MADRUSSAN, *Facing the text. Some considerations about educational experience of literary fiction*, in «Ricerche di Pedagogia e didattica. Journal of Theories and Research in Education», n. 14 (1), 2019, p. 94 (pp. 91-108).

il romanzo non è una forma letteraria eterna; pur avendo precursori antichi, è diventato predominante solo nel Settecento. Eravamo creature legate alle storie ben prima di avere i romanzi, e saremo creature legate alle storie anche se gli intervalli d'attenzione ridotti o gli avanzamenti tecnologici dovessero rendere obsoleta questa forma espressiva. La narrazione si evolve. Come un organismo biologico, si adatta costantemente alle richieste del suo ambiente⁹⁹.

Le storie non sono narrate solo attraverso la pagina scritta e, dunque, prevalentemente trasmesse dall'apparato testuale, ma vengono raccontate attraverso l'articolato connubio tra immagini e parole. I media contemporanei, ridefinendo le geografie situazionali all'interno dei luoghi fisici della socialità e creando mondi di esperienza dai confini molto permeabili, hanno modificato anche il modo di approcciarsi alle storie perché «hanno rimodelato il sensorio e cambiato le modalità di lettura e scrittura»¹⁰⁰.

È per questo che lo schermo oggi racconta storie in cui soprattutto i giovani, protagonisti di una generazione che non ha mai vissuto in un mondo senza Google, che non ricorda che cosa fossero le relazioni interpersonali prima dei social e della messaggistica istantanea, si riconoscono e continuano ad attivare processi indentificativi ma lo fanno prevalentemente con le narrazioni che uniscono la parola all'immagine, fruibili tramite il proprio *smartphone*. Le narrazioni, siano esse scritte, orali o audiovisive, continuano a mettere in scena “uno straniero che arriva in città” e “un eroe che parte per un viaggio”, ma cercando di rispondere con nuove forme, modalità e canali di lettura al bisogno di stabilità ed evasione, di punti di riferimento e di avventura.

La rottura dell'armonia tra adolescenti e narrazioni è, dunque, solo apparente e le tecnologie digitali hanno inaugurato nuove modalità di senso dei testi, degli audio e dei video e, così facendo, hanno trasformato le abitudini di “lettura” e di approccio alla narrativa da parte degli adolescenti.

Già nel 2004 Angelo Nobile sottolineava come

di fronte all'irrompere dei linguaggi iconico-visivi e alla loro onnipervadenza, possiamo anche essere tentati di rimpiangere un mondo in cui la comunicazione verbale e alfabetica era il mezzo principale di trasmissione di conoscenze e il libro, almeno per le classi sociali privilegiate, di evasio-

⁹⁹ GOTTSCHALL, *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*, cit., p. 193.

¹⁰⁰ M. BALDINI, *Storia della comunicazione*, Newton & Compton, Roma 2005, pp. 88-89.

ne e di svago, ma oggi un atteggiamento pregiudizialmente oppositivo ai nuovi strumenti del comunicare equivarrebbe a una battaglia di retroguardia, sterile di risultati e fatalmente perdente. Si tratta, più realisticamente e costruttivamente, di favorire la convivenza e l'integrazione di questi diversi linguaggi, di valorizzare le enormi potenzialità positive del linguaggio delle immagini in movimento (codice iconico), così come dei nuovi alfabeti informatici, salvaguardando peraltro le forme di comunicazione oggi più minacciate se non di scomparsa, certo di marginalizzazione: quelle verbali-alfabetiche veicolate dalla pagina scritta, e con esse la pratica della lettura, mezzo e strumento di loro appropriazione¹⁰¹.

Da un lato, i dispositivi mobili offrono ai lettori le possibilità della crossmedialità e della transmedialità, ossia di quei «processi che mettono in atto diverse forme di trasposizione o di migrazione, da un medium all'altro, di immagini, figure, motivi, procedimenti compositivi o forme di visione»¹⁰², in altre parole, di narrazioni, e le arricchisce così di senso; dall'altro, lo sviluppo di piattaforme in *streaming on-demand*, come Netflix, che prevedono la visualizzazione attraverso diversi dispositivi, come televisori, *tablet*, telefoni cellulari e che hanno contaminato le modalità di raccontare e di fruire le storie, soprattutto da parte degli adolescenti.

Attraversamenti che contribuiscono ad «arricchire e completare l'esperienza del soggetto con una molteplicità di informazioni e nuove sfumature semantiche [...]» e tramite i quali «il soggetto è poi chiamato a ricostruire, nell'ambito di un dialogo sempre aperto con altri soggetti e altre tecnologie, il significato complessivo del processo comunicativo»¹⁰³.

Nell'era della convergenza digitale le potenzialità della narrazione si moltiplicano e le occasioni di educazione e formazione a partire dal racconto si trasformano, chiamando però ancora in causa il soggetto, la sua ricerca del principio di piacere nella fruizione di storie, che non possono essere imposte, ossia finalizzate ad esempio al mero utile didattico, per essere davvero educative, come già ricordava Rousseau, nonché la sua decisione di investire l'autore e il personaggio della finzione narrativa a proprio mentore. Per tale ragione il dispositivo narrativo riesce, pur nella sua mutevolezza e complessità, nel suo progettare uno *storytelling* che sfonda

¹⁰¹ A. NOBILE, *Lettura e formazione umana*, La Scuola, Brescia 2004, p. 229.

¹⁰² H. JENKINS, *Cultura convergente*, Apogeo, Milano 2007, pp. 160-161.

¹⁰³ V. NERI, *Nuove tecnologie per la comunicazione del patrimonio culturale. Per un'etica tecno-mediale*, in EAD. (a cura di), *Nuove tecnologie, immagini e orizzonti di senso Prospettive interdisciplinari contemporanee*, Pisa University Press, Pisa 2017, p. 66.

i limiti di un'unica medialità per espandersi trasversalmente su più spazi mediali in modo articolato e stratificato, a rendere ancora esplicite e dunque consapevoli esperienze umane, che senza la rielaborazione della letteratura rimarrebbero accadimenti opachi.

Non solo. Le nuove forme narrative, in particolare quella seriale, conducendo la persona a muoversi attraverso formati mediali differenti, che consentono non solo di accedere a diversi punti della storia ma anche di raccogliere frammenti di significato da condividere in spazi di discussione, mettono in connessione l'adolescente con gli altri, principalmente con i pari, costituendosi come strumento di aggregazione e confronto, anziché di separazione e solitudine. Spesso, infatti, contemporanea alla fruizione delle storie seriali è l'attivazione del dialogo con i coetanei tramite chat, per "parlare" della storia e dei suoi risvolti¹⁰⁴. Guardare serie televisive diventa allora un veicolo per connettersi agli altri, una fonte di dialogo, di scambio, di condivisione. Il cosiddetto *binge-watching*¹⁰⁵, il guardare programmi televisivi per un lungo lasso di tempo e senza soste, spesso associato all'inattività e all'isolamento, viene in realtà ad essere un tentativo di non separarsi dall'altro da sé, un fenomeno finalizzato al confronto.

D'altra parte, come ha scritto Giorgio Chiosso:

La riflessione sulla parola rinvia, a sua volta, al valore del dialogo e al significato pedagogico della narrazione non in senso autobiografico, ma come descrizione/spiegazione di un evento che è alla radice di una storia che continua e che ci coinvolge. Alla presunta fine delle "grandi narrazioni" decretata dalla cultura del post-moderno, il richiamo alla esemplarità della narrazione si pone con l'intento di ripristinare un circuito virtuoso tra soggetto, comunità, senso dell'appartenenza e "ascolto dell'altro". L'educazione non può prescindere dalla trasmissione di quel nucleo di memoria, di fatti e valori intorno al quale ciascun gruppo sociale si riconosce e si identifica, pena la sua dissoluzione. Ma oltre la funzione di memoria (la storia individuale è sempre inserita nella storia delle comunità a cui rinvia l'identità collettiva), la narrazione costituisce anche lo sfondo morale entro cui si collocano le scelte individuali e di gruppo, diventando la bussola delle virtù collettive. Attraverso la narrazione e l'incontro, "l'altro" entra in noi e impedisce che la tradizione si cristallizzi e si appiattisca in abitudine per diventare invece

¹⁰⁴ S. MATRIX, *The Netflix Effect: Teens, Binge Watching, and On-Demand Digital Media Trends*, in «Young People, Texts, Cultures», n. 6 (1), 2014, p. 127 (pp. 119-138).

¹⁰⁵ P. BREMBILLA, *This Cultural Creation of Binge-Watching. I tempi del consumo personalizzato*, in F. CLETO, F. PASQUALI (a cura di), *Tempo di serie. La temporalità nella narrazione seriale*, Unicopli. Milano 2018, pp. 51-64.

“processo personale”, la cui permanente validità si radica nell’intima disposizione dell’uomo a conservare memoria della propria identità¹⁰⁶.

In questa prospettiva, anche le storie narrate nella serialità televisiva divengono allora patrimonio indispensabile al singolo lettore e, con lui, all’intera collettività.

Un piccolo tesoro custodito sotto la coltre del rischio di effetti negativi, che non può essere ignorato ma nemmeno demonizzato da prospettive critiche adulte apocalittiche e superficiali che spesso dimenticano che «la tecnologia dello *storytelling* si è evoluta dai racconti orali alle tavolette d’argilla, ai manoscritti, ai libri stampati, ai film, alla televisione, agli e-book e ai *tablet*. Tutto questo produce sconquassi nei modelli economici e produttivi, ma fondamentalmente non modifica le storie. La finzione narrativa è come era un tempo e come sarà per sempre»¹⁰⁷. Certo è che, dinanzi alla complessità di questi dispositivi tecnologici e delle loro modalità di dispensare narrazione, è ancor più importante che l’adulto riscopra il proprio ruolo di *gouverneur* e incroci il mondo dell’adolescente¹⁰⁸, aiutandolo a fare un uso consapevole di questi dispositivi e del «gioco complesso di destini e di storie che ne arricchiscono sempre la comprensione del mondo e ne affinano la coscienza di sé»¹⁰⁹. Egli sarà allora chiamato a «leggere in filigrana»¹¹⁰ queste nuove forme narrative, come già avvertiva Blezza Picherle nel 2013 e a mediare così la relazione tra l’adolescente e i nuovi “eroi che partono per un viaggio” e “stranieri che arrivano in città”, affinché questi personaggi siano ancora in grado di essere ciò che Lucia è stata per Emma, ed Emma è stata per tanti di noi: interlocutori privilegiati di un processo educativo e, dunque, formativo e – con la loro capacità di rappresentare le diverse sfumature dell’identità e di scandagliare il vivere disegnando i confini della rottura con il sé bambino e il mondo adulto – occasioni per gli adolescenti per darsi una sempre nuova forma.

¹⁰⁶ G. CHIOSSO (ed.), *Elementi di pedagogia. L’evento educativo tra necessità e possibilità*, La Scuola, Brescia 2002, p. 42.

¹⁰⁷ GOTTSCHALL, *L’istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*, cit., p. 199.

¹⁰⁸ Si vedano in particolare i volumi C. DI BARI, *Dopo gli apocalittici: per una Media Education “integrata”*, Firenze University Press, Firenze 2013; ID., *Educare l’infanzia nel mondo dei media. Il ruolo dell’adulto in famiglia e nei contesti educativi*, Anicia, Rome 2017.

¹⁰⁹ F. CAMBI, *Formarsi tra i romanzi*, in «Studi sulla formazione», n. 1, 2019, p. 126 (pp. 125-135)

¹¹⁰ S. BLEZZA PICHERLE, *Formare lettori, promuovere la lettura. Riflessioni e itinerari narrativi tra territorio e scuola*, FrancoAngeli, Milano 2013, pp. 22-24.

Riferimenti bibliografici

- Le mille e una notte*, edizione a cura di F. GABRIELI, Einaudi, Torino 2017.
- AGAMBEN G., *Infanzia e storia. Distruzione dell'esperienza e origine della storia* [1978], Einaudi, Torino 1998.
- ALENI SESTITO L. (a cura di), *Processi di formazione dell'identità in adolescenza*, Liguori, Napoli 2004.
- ARENDETT H., *Vita activa. La condizione umana* [1958], Bompiani, Milano 1997.
- ARENDETT H., *La vita della mente* [1978], il Mulino, Bologna 1987.
- ARISTOTELE, *Politica* I, 2, 1253a.
- BAINBRIDGE D., *Adolescenti. Una storia naturale*, Einaudi, Torino 2010.
- BALDINI M., *Storia della comunicazione*, Newton & Compton, Roma 2005.
- BENJAMIN W., *Il narratore. Considerazioni sull'opera di Nicola Leskov*, in W. BENJAMIN, *Angelus Novus* [1955] Einaudi, Torino 2004, pp. 247-274.
- BERNARDI M., *Zone outsider nella marginalità della Grande Esclusa. Poesia, inaspettatamente fiaba, romanzo di formazione*, in E. BESEGGI, G. GRILLI (a cura di), *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*, Carocci, Roma 2011, pp. 87-115.
- BERNARDI M., *La libertà del romanzo: letteratura per l'infanzia e inquietudine del raccontare*, in S. BARSOTTI, L. CANTATORE, *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Carocci, Roma 2019, pp. 305-324.
- BERNARDINIS A.M., *Pedagogia della letteratura giovanile*, Liviana, Padova 1971.
- BERNARDINIS A.M., *Dei pericoli della lettura e del caso di Don Chisciotte della Mancia*, in «Rassegna di pedagogia: Pädagogische Umschau. Trimestrale di cultura pedagogica», LXII, n. 1-4, 2004, pp. 1-7.
- BERTAGNA G., *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia 2010.
- BERTAGNA G., *La pedagogia della scuola. Dimensioni storiche, epistemologiche ed ordinamentali*, in G. BERTAGNA, S. ULIVIERI (eds.), *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea. Problemi e prospettive*, Studium, Roma 2017, pp. 34-111.
- BERTAGNA G., *Tra educazione e formazione. Plaidoyer per una distinzione nell'unità*, in ID. (ed.), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Studium, Roma 2018, pp. 89-127.
- BERTAGNA G., *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. 7-60.
- BLEZZA PICHERLE S., *Formare lettori, promuovere la lettura. Riflessioni e itinerari narrativi tra territorio e scuola*, FrancoAngeli, Milano 2013.
- BREMBILLA P., *This Cultural Creation of Binge-Watching. I tempi del consumo personalizzato*, in F. CLETO, F. PASQUALI (a cura di), *Tempo di serie. La temporalità nella narrazione seriale*, Unicopli, Milano 2018, pp. 51-64.

- CAMBI F., *Formarsi tra i romanzi*, in «Studi sulla formazione», n. 1, 2019, pp. 125-135.
- CAVAVERO A., *Tu che mi guardi, tu che mi racconti. Filosofia della narrazione*, Feltrinelli, Milano 1997.
- CHAMBERS A., *L'età sospesa. Dalla letteratura young adult alla youth fiction: riflessioni sulla letteratura giovanile*, Equilibri, Modena 2020.
- CHIOSSO G. (ed.), *Elementi di pedagogia. L'evento educativo tra necessità e possibilità*, La Scuola, Brescia 2002.
- COMETA M., *Perché le storie ci aiutano a vivere. La letteratura necessaria*, R. Cortina, Milano 2017.
- COPLAN A., *Understanding empathy. Its Features and Effects*, in A. COPLAN, P. GOLDIE (eds.), *Empathy: Philosophical and Psychological Perspectives*. Oxford University Press, Oxford 2011, pp. 3-19.
- DANIELS G., *Emma Bovary's Opera – Flaubert, Scott and Donizetti*, in «French Studies», XXXII, n. 3, July 1978, pp. 285-303.
- DE AGOSTINI D., «L'amère mort» di *Emma Bovary*: *intertestualità e metafora critica in Flaubert*, in «Studi Francesi», LIII, n. 158, fascicolo II, 2009, pp. 341-350.
- DI BARI C., *Dopo gli apocalittici: per una Media Education "integrata"*, Firenze University Press, Firenze 2013.
- DI BARI C., *Educare l'infanzia nel mondo dei media. Il ruolo dell'adulto in famiglia e nei contesti educativi*, Anicia, Roma 2017.
- ENDE M., *La storia infinita* [1979], Tea, Milano 1989.
- ERIKSON E.H., *Gioventù e crisi d'identità*, Armando Editore, Roma 1974.
- FALIVA C., *Adolescenza: tra normalità e rischio*, Maggioli editore, Rimini 2011.
- FICARA G., *Homo fictus*, in F. MORETTI (ed.), *Il romanzo*, vol. IV: Temi, luoghi, eroi, Einaudi, Torino 2003, pp. 622-654.
- FLAUBERT G., *Madame Bovary, Mœurs de province* [1857], Éditions Classiques Garnier, Paris 1990 (edizione a cura di Claudine Gothot-Mersch).
- FLAUBERT G., *Madame Bovary*, a cura di H. Revel, Utet, Torino 1970.
- FORSTER E.M., *Aspects of the Novel* [1927], Mariner, New York 1955.
- FORSTER E.M., *Aspetti del romanzo*, Il Saggiatore, Milano 1963.
- GENNARI M., *Letteratura e pedagogia nella storia della Bildung*, in J. BREITHAUSEN, F. CAPUTO (a cura di), *Pensiero critico: scritti internazionali in onore di Michele Borrelli. Internationale Beiträge zu Ehren von Michele Borrelli*, Luigi Pellegrini, Cosenza 2011, pp. 257-268.
- GOTTSCHALL J., *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*, Bollati Boringhieri, Torino 2014.
- GINZBURG C., *Miti, emblemi, spie*, Einaudi, Torino 2000.
- HARDY B., *Towards a Poetics of Fiction. An Approach Through Narrative*, in «Novel» A Forum on Fiction, vol. 2, n. 1, Autumn, 1968, pp. 5-14.

- IACOBONI M., *I neuroni specchio. Come capiamo ciò che fanno gli altri*, Bollati Boringhieri, Torino 2008.
- JENKINS H., *Cultura convergente*, Apogeo, Milano 2007.
- KUNDERA M., *L'arte del romanzo* [1986], Adelphi, Milano 2021.
- LEVORATO M.C., *Le emozioni della lettura*, il Mulino, Bologna 2000.
- LEWIS C.S., *An Experiment in Criticism*, Cambridge University Press, New York 1961.
- LUPERINI R., *Insegnare la letteratura oggi*, Manni Editori, San Cesario di Lecce 2013.
- MADRUSSAN E., *Facing the text. Some considerations about educational experience of literary fiction*, in «Ricerche di Pedagogia e didattica. Journal of Theories and Research in Education», n. 14 (1), 2019, pp. 91-108.
- MARTIGNONI C., *Per il romanzo di formazione nel Novecento italiano: linee, orientamento, sviluppi*, in M.C. PAPINI, D. FIORETTI, T. SPIGNOLI (a cura di), *Il romanzo di formazione nell'Ottocento e nel Novecento*, ETS, Pisa 2007, p. 57.
- MATRIX S., *The Netflix Effect: Teens, Binge Watching, and On-Demand Digital Media Trends*, in «Young People, Texts, Cultures», n. 6 (1), 2014, pp. 119-138.
- MORETTI F., *Il romanzo di formazione* [1986], Einaudi, Torino 1999.
- NERI V., *Nuove tecnologie per la comunicazione del patrimonio culturale. Per un'etica tecno-mediale*, in EAD. (a cura di), *Nuove tecnologie, immagini e orizzonti di senso Prospettive interdisciplinari contemporanee*, Pisa University Press, Pisa 2017, pp. 63-91.
- NILES J.D., *Homo narrans. The Poetics and Anthropology of Oral Literature*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia 1999.
- NOBILE A., *Lettura e formazione umana*, La Scuola, Brescia 2004.
- PAVESE C., *La letteratura americana e altri saggi*, Einaudi, Torino 1990.
- POTESTIO A., *Un altro Émile. Rilettura di Rousseau*, La Scuola, Brescia 2013.
- POTESTIO A., *Alternanza formativa. Radici storiche e attualità di un principio pedagogico*, Studium, Roma 2020.
- RICOEUR P., *Tempo e racconto*, vol II, trad. it. di Giuseppe Grampa, Jaca Book, Milano 1986-1988.
- RICOEUR P., *L'identità narrativa*, in «Esprit», n. 7-8, 1988, pp. 295-304.
- RICOEUR P., *Sé come altro* [1990], Jaca Book, Milano 2011.
- RIZZOLATTI G., SINIGAGLIA C., *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2006.
- ROTH P., *Reading Myself and Others*, Vintage Penguin Random House, London 2016.
- ROUSSEAU J.-J., *Emilio, o dell'educazione* [1762], a cura di A. Potestio, Studium, Roma 2017.
- SCOTT W., *La sposa di Lammermoor* [1819], trad. it. di Oriana Previtali, Rizzoli, Milano 1951.

- TESTA E., *Eroi e figuranti. Il personaggio nel romanzo*, Einaudi, Torino 2009.
- WITTGENSTEIN L., *Pensieri diversi* [1977], a cura di Georg Henrik von Wright, con la collaborazione di Heikki Nyman, edizione italiana a cura di Michele Ranchetti, Adelphi, Milano 1980.
- WOOLF W., *Gita al Faro* [1927], Einaudi, Torino 2014.
- ZAGO G., *Il contributo di Anna Maria Bernardinis (1932-2017) alla pedagogia della letteratura per l'infanzia*, in «History of Education and Children's Literature: HECL», XII, n. 2, 2017, pp. 629-638.

Alessia Sorgente
Il tempo *rubato*.
La narrazione nella società digitale
tra lettura profonda e media literacy

*La contemplazione è ciò che minaccia
maggiormente, e in modo stranissimo,
il super potere della tecnica.*

C. Bobin

1. *Reticolarità, relazioni, comunità virtuali*

La *cyber-connection* caratterizza ormai l'epoca che abitiamo, rappresentandone probabilmente il tratto identificativo, un'evoluzione quasi inevitabile delle reti di relazioni tra individui: il termine, infatti, secondo l'*Oxford Dictionary*¹, allude al profondo legame tra l'uomo e i digital media, evidente soprattutto nelle interazioni sociali.

Nel 1994, Sven Birkerts scriveva:

in meno di mezzo secolo siamo passati da una condizione di essenziale isolamento ad una di intensa e quasi ininterrotta mediazione. Una sottile patina di fili elettronici è scivolata tra noi e il cosiddetto "mondo esterno". L'idea di trascorrere un giorno, figuriamoci una settimana, fuori dalla portata di tutti i nostri dispositivi suona audace, persino rischiosa².

L'autore americano non poteva ancora avere un'idea precisa della portata globale delle sue affermazioni; non possedeva, infatti, gli strumenti necessari per prospettare lo scenario digitale dopo vent'anni. Tuttavia, potremmo dire che, con qualche deriva apocalittica, ha delineato un quadro quantomai fedele: un'immensa rete, estesa forse più dell'intera superficie

¹ CYBER, in *Oxford English Dictionary*, <https://www.oed.com/view/Entry/250879> (ultima consultazione 12.10.2021).

² S. BIRKERTS, *The Gutenberg Elegies. The fate of reading in an electronic age*, Farrar, Straus and Giroux, Edizione del Kindle, New York 2006, pos. 191 (trad. a cura dell'autrice).

del pianeta, milioni di connessioni virtuali tra esseri umani, legami elettronici che diventano relazioni interpersonali, di lavoro, di studio. La *reticolarità*, caratteristica imprescindibile di Internet, irrompe con prepotenza nelle nostre vite e diventa modalità comunicativa preponderante, tanto da renderci parte di molteplici comunità virtuali: il bisogno di appartenenza, esigenza profondamente umana, costituisce una delle componenti fondamentali della Galassia elettronica in cui siamo immersi³; componente della quale, proprio adesso, in questa sconvolgente assenza di contatto, ci scopriamo affamati.

La pandemia di Covid-19 che ha colpito l'intero pianeta nel corso degli ultimi due anni, infatti, ha acuito in modo drammatico la nostra dipendenza dai mass media, social media e personal media⁴. Essi ci permettono di fare rete pur essendo divisi dai muri delle nostre case, incapaci di superare il limite fisico della distanza se non grazie ai dispositivi tecnologici. Nello spazio temporale di poche settimane sono nati nuovi *tools*, ulteriori estensioni per i media già esistenti, applicazioni e aggiornamenti sempre più raffinati per consentire una comunicazione completa, un'esperienza di connessione alla quale siamo ormai assuefatti, tanto da non poter più immaginare di farne a meno.

2. *La mediatizzazione: essere soggetti consapevoli nel mondo digitale*

Daniela Cornelia Stix e Tessa Jolls, in un interessante articolo sulla promozione della *media literacy*, riflettono sul concetto di 'mediatizzazione' introdotto da Friedrich Krotz: il termine descrive

Il fenomeno grazie al quale realizziamo che le nostre società e culture sono cambiate, rendendo i media parte integrante delle nostre vite quotidiane, e che essi influenzano le nostre interazioni sociali e il modo in cui viviamo insieme⁵.

³ Cfr. G. ACONE, *L'orizzonte teorico della pedagogia contemporanea*, Edisud, Bari 2005.

⁴ S. WHITELAW, M.A. MAMAS, E. TOPOL, H.G.C. VAN SPALL, *Applications of digital technology in COVID-19 pandemic planning and response*, «Lancet Digital Health», vol. 2, 2020.

⁵ D.C. STIX, T. JOLLS, *Promoting media literacy learning – a comparison of various media literacy models*, «Media Education», Vol. 11, n. 1, 2020, p. 21 (trad. a cura dell'autrice).

La presa di coscienza della massiccia influenza esercitata dai new media sulle vite degli individui continua a provocare considerevoli mutamenti nella società e, in particolare, nelle interazioni sociali. Eppure ci si chiede, nonostante quanto affermato dallo scienziato e matematico tedesco, se siamo realmente consapevoli della portata del digitale e se possediamo gli strumenti e le competenze necessarie per poterne fruire in maniera critica e ponderata. La rete, infatti, è ciò che McLuhan definì un *hot medium*, un medium, cioè, che esige poca partecipazione attiva da parte dell'utente e che si contrappone, invece, ai *cold media* (il telefono, ad esempio), che richiedono un alto tasso di coinvolgimento da parte di chi li utilizza⁶. Dovremmo dunque domandarci quanto ci riteniamo capaci di gestire il coinvolgimento generato dall'ambiente mediatico⁷ e, soprattutto, poiché parliamo di *media literacy* e quindi, in senso ampio, di educazione, quale tipo di responsabilità abbiamo, in quanto educatori, nei confronti dei destinatari dell'intervento educativo, i soggetti in formazione. Infatti,

l'assunzione di responsabilità inizia riconoscendo che, dell'attuale miliardo di utilizzatori di smartphone, moltissimi sono bambini. Questi giovanissimi della specie umana sono intrinsecamente più suscettibili di chiunque altro ai meccanismi della persuasione⁸.

Le giovani generazioni, in questo momento storico, sono esposte ad un rischio ancor più grande, causato dall'obbligo di trascorrere almeno metà del loro tempo, laddove si preveda la didattica a distanza, davanti ad uno schermo; un tempo che si somma, senza dubbio, ad ore supplementari di svago e di studio, che fanno aumentare, in modo impressionante, l'intervallo temporale di utilizzo dei digital media.

Non possiamo pensare che questo non conduca a significative conseguenze e a serie implicazioni. Come osserva Nicholas Carr, infatti,

Arriviamo così a convincerci che la tecnologia come tale non conti. Ci diciamo: è come uno la usa che fa la differenza. Il presupposto, consolante nella sua ingenuità, è che noi manteniamo il controllo. La tecnologia è

⁶ Cfr. M. McLuhan, *Gli strumenti del comunicare*, Il Saggiatore, Milano 2015.

⁷ Cfr. H. Fry, *Hello world. Essere umani nell'era delle macchine*, Bollati Boringhieri, Torino 2019.

⁸ M. Wolf, *Lettore, vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*. Vita e Pensiero, Milano 2018, p. 119.

soltanto uno strumento, inerte finché non la utilizziamo, e di nuovo inerte quando smettiamo di utilizzarla⁹.

Eppure proprio loro, i *digital natives*, coloro che dovrebbero possedere (e, effettivamente, possiedono) una padronanza innata dei dispositivi digitali, sono la fascia più a rischio: lasciati a sé stessi perché ritenuti competenti, si orientano piuttosto bene nel mare della rete. Tuttavia, prima o poi potrebbero *incagliarsi*, essere sopraffatti dal sovraccarico di informazioni a cui hanno accesso e annegare prima di riuscire a chiedere aiuto. Saper usare intuitivamente le nuove tecnologie, infatti, non vuol dire essere in grado di applicare ad esse un filtro critico: è sempre più frequente tra i bambini e gli adolescenti un utilizzo indiscriminato e totalizzante, che non adoperi nemmeno lontanamente un approccio consapevole. Nicholas Carr, a tal proposito, sottolinea uno dei rischi più significativi della stretta relazione che intratteniamo con i media: il pericolo di sacrificare le qualità che ci contraddistinguono, di perdere i tratti che ci caratterizzano, appunto, come umani¹⁰.

Non si vuole, in questa sede, rievocare l'antica disputa tra apocalittici e integrati¹¹: le nuove tecnologie presentano indubbe qualità, che le rendono eccellenti per certi versi. Tuttavia, sarebbe forse opportuno non dimenticare anche l'altra faccia della medaglia: nel momento in cui utilizziamo i dispositivi digitali come estensioni delle nostre capacità, anche noi ne diventiamo, progressivamente, delle estensioni.

La connessione ci influenza in entrambi i sensi, lo ha già fatto, e ce ne stiamo rendendo conto: «oggi si è dato il giro: il punto di vista è quello del magma»¹², aveva anticipato Italo Calvino nel 1959, quando scrisse *Il mare dell'oggettività*, un saggio per molti versi profetico, illuminante. Appare quindi necessario, doveroso, mettere in guardia le giovani generazioni dai rischi in cui possono incorrere a causa di un uso poco consapevole della rete: restare invischiati nel magma calviniano significa, in questo caso, non trovare respiro dall'immersione in internet, annegare sé stessi e rimanere sommersi da stringhe di notizie, nozioni, informazioni che, nonostante

⁹ N. CARR, *Internet ci rende stupidi?*, Raffaello Cortina Editore, Edizione del Kindle, Milano 2013, pos. 126.

¹⁰ Cfr. N. CARR, *The Shallows: How the Internet Is Changing the Way We Think, Read and Remember*, Atlantic Books, London 2020.

¹¹ Cfr. U. ECO, *Apocalittici e integrati. Comunicazioni di massa e teorie della cultura di massa*, Bompiani, Milano 2017.

¹² I. CALVINO, *Il mare dell'oggettività*, in ID., *Una pietra sopra*, Mondadori, Milano 2018, p. 50.

siano innegabilmente utili, tarpano le ali alle nostre possibilità di riprendere fiato, di ritrovare una dimensione di silenzio e di riflessione. Tale dimensione ci appare sempre più lontana e poco plausibile se consideriamo la forma rete come uno specchio quasi fedele della realtà che ci circonda: disordinata, sovraccarica, caotica, frammentata¹³.

3. *La lettura approfondita: una dimensione di silenzio e contemplazione*

Cercare uno spazio che ci permetta di ricongiungerci con le nostre pieghe più intime e nascoste significa ritornare a ciò che abbiamo di più umano: nel caos dell'era tecnologica e del bombardamento mediatico, la silenziosa dimensione interiore di ogni individuo viene sovrastata dai rumori più forti, la singola voce diventa un mero chiacchiericcio di fondo, troppo spesso inascoltato. Una voce che è come un filo ingarbugliato in una matassa di altri fili: quel filo è la nostra storia, è l'*auto-narrazione* di cui ogni persona è al tempo stesso custode ed espressione vivente. La vita umana, infatti, ha proprio la forma di una storia, che comincia con la nascita e finisce con la morte. Qualsiasi definizione di una persona contiene implicitamente una biografia, ci ricorda Calvino¹⁴. Tuttavia, per custodire bisogna conoscere il valore prezioso, inestimabile di ciò che si cura. Come possiamo esserne consapevoli, se non diamo ascolto alle storie che albergano nel nostro intimo, e che sono la manifestazione più vera, autentica di ciò che realmente siamo?

Se l'arte di narrare si è fatta sempre più rara, la diffusione dell'informazione ha in ciò una parte decisiva. Ogni mattino ci informa delle novità di tutto il pianeta. E con tutto ciò difettiamo di storie singolari e significative [...]. È, infatti, già la metà dell'arte di narrare, lasciare libera una storia, nell'atto di riprodurla, da ogni sorta di spiegazioni¹⁵.

Sebbene Benjamin abbia steso queste note nel 1936, non risulta difficile individuare la loro incredibile attualità. Il critico tedesco contrappone il tramonto della narrazione all'avvento dell'informazione: l'una intenzionalmente vaga, l'altra più che mai precisa, attendibile; l'una trova

¹³ Cfr. S. BIRKERTS, *The Gutenberg Elegies*, cit.

¹⁴ Cfr. I. CALVINO, *Sono nato in America. Interviste 1951-1985*, Mondadori, Milano 2012.

¹⁵ W. BENJAMIN, *Il narratore. Considerazioni sull'opera di Nikolaj Leskov*. Einaudi, Torino 2011, p. 24.

nutrimento nel terreno del meraviglioso e dell'immaginario, l'altra cerca di essere specchio fedele del reale. Tuttavia, è proprio quell'atto di lasciare la storia *libera da spiegazioni* che fa delle narrazioni le migliori compagne, le fedeli promotrici della dimensione interiore dell'uomo¹⁶. È proprio negli spazi liberi da spiegazioni che si incastrano le storie personali dei lettori (e degli ascoltatori), è proprio negli intermezzi tra le frasi che liberiamo l'immaginazione, che illuminiamo la nostra vita alla fiamma misurata del racconto, rispecchiandoci nelle narrazioni che crediamo simili alle nostre: cos'è l'immaginazione se non la potenza che anima la vita interiore?¹⁷

Maryanne Wolf ritiene che il processo della lettura regali al lettore tre vite: la prima è quella in cui si raccolgono informazioni, saperi, conoscenze; nella seconda vita, invece, protagonista è la distrazione dalla realtà e il puro piacere di immergersi in una lettura di intrattenimento. La terza vita del buon lettore, invece,

è l'apice della lettura e il capolinea delle altre due vite: la vita di riflessione in cui – quale che sia il genere che stiamo leggendo – entriamo in un regno personale e totalmente invisibile, il nostro “ancoraggio privato”¹⁸ dove possiamo contemplare ogni tipo di esistenza umana e riflettere su un universo i cui veri misteri fanno sembrare minuscoli quelli della nostra immaginazione¹⁹.

La terza vita è la casa del lettore, quella dimensione profonda ed immaginativa che ci permette di scoprire il potere salvifico delle narrazioni. Sembra, però, che un'esposizione e un indiscriminato utilizzo delle tecnologie possano precluderla. La neurolinguista cognitiva statunitense è convinta che stiamo disimparando a leggere in modo profondo.

Il cervello umano, infatti, è straordinariamente plastico per tutta la vita. Naturalmente questa caratteristica è accentuata in età evolutiva, quando i collegamenti sinaptici tra i neuroni sono ancora in fase di formazione²⁰. Qualcuno ci ha messo in guardia molti anni fa dalle possibili

¹⁶ Cfr. J. CAUNE, *La Médiation culturelle. Expérience esthétique et construction du Vivre-ensemble*, Presses universitaires de Grenoble, Grenoble 2017.

¹⁷ Cfr. S. BIRKERTS, *The Gutenberg Elegies*, cit.

¹⁸ P. DAVIS, *Reading and the reader: the literary agenda*, Oxford University Press, Oxford 2013.

¹⁹ M. WOLF, *Lettore, vieni a casa*, cit., p. 176.

²⁰ Cfr. N. CARR, *The Shallow*, cit.

conseguenze (positive e negative) che l'utilizzo dei media avrebbe apportato alle modalità del pensiero²¹: le nostre menti, infatti, sono massicciamente rimodellate dall'esposizione ai dispositivi, siano essi digitali o analogici²².

4. *La trasformazione del 'cervello che legge'*

Le modalità di fruizione della conoscenza comprendevano, anche in passato, contenuti frammentati (articoli, opuscoli, pubblicità, cartoline): essi, però, non rappresentavano la quasi totalità delle nostre letture²³. Molti, infatti, lamentano il tramonto della lettura e un disinteresse, soprattutto da parte dei soggetti in formazione, ad avvicinarsi al mondo delle parole. Sappiamo, tuttavia, che le cose non stanno così: leggiamo continuamente, divisi tra i frenetici input di computer e smartphone, tra chat di gruppo e veloci informazioni tratte dai link dei motori di ricerca. Veloci, frenetici, appunto. Tutti i media non forniscono solo materia al pensiero, come riflette Nicholas Carr²⁴, ma ne modellano anche il suo processo; la mente, infatti, anche in contesti *offline*, si aspetta di ricevere informazioni nelle modalità caratteristiche della Rete: come un flusso di particelle in movimento²⁵.

Dunque, l'esposizione prolungata a contenuti granulari, non lineari, rende la nostra lettura nervosa, impaziente, superficiale, in cerca di parole chiave o contenuti di conferma a ciò che già conosciamo: una fruizione troppo discontinua per poter ricavare piacere dalla lettura attenta, riposata, di un intero libro. La struttura reticolare e frammentata della rete si propaga anche alle reti neurali del nostro cervello, le modella, trasformandole inevitabilmente, e rendendo molto più complessa la concentrazione del pensiero lineare. Un libro non fornisce nuove informazioni alla velocità utilizzata dal Net: la possibilità di incorrere in una novità (che sia essa una notifica,

²¹ Cfr. M. McLuhan, *Gli strumenti del comunicare*, cit.

²² Cfr. S. OLSEN, *Are we getting smarter or dumber?*, «Cnet», 21 settembre 2005, <https://www.cnet.com/news/are-we-getting-smarter-or-dumber/> (ultima consultazione 17.11.2021).

²³ Cfr. G. RONCAGLIA, *L'età della frammentazione. Cultura del libro e scuola digitale*, Editori Laterza, Roma-Bari 2018.

²⁴ Cfr. N. CARR, *Internet ci rende stupidi?*, cit.

²⁵ Cfr. L. ACONE, *La lettura come formazione della persona. Pagina scritta, orizzonti virtuali e connessioni testo-immagine*, «Lifelong Lifewide Learning», Vol. 13, n. 6, 2017.

una mail, un video) sposta la nostra attenzione da un dispositivo all'altro in un margine di pochissimi secondi²⁶, troppo pochi perché possiamo immergerci in quella lettura contemplativa, la terza vita, la dimora che appartiene di diritto ad ogni lettore. In tal senso, potremmo dire che la lettura si è 'mediatizzata', che ha subito una trasformazione epocale strettamente connessa al mutamento dei processi del pensiero umano: si tratti, infatti, della ruvida grana delle pagine o della durezza dello schermo, le differenze contenute nel movimento di voltare o scorrere, guardare in avanti o in basso per decifrare i caratteri alfabetici o, ancora, respirare la fragranza della carta o l'odore anonimo della plastica, contribuiscono all'instaurazione di relazioni diverse con la lettura e, dunque, con il pensiero²⁷. Così, come scrive Leonardo Accone,

la lettura vive in una sorta di perenne conflitto tra la possibilità di raccontare, codificare ed arricchire le 'storie' di tutti e il rischio costante di venire fagocitata dalle pratiche di 'esercizio comunicativo' proprie dei nuovi mezzi di comunicazione sempre più veloci, connessi, rapidi e, purtroppo, evanescenti²⁸.

A tal proposito, Silvia Blezza Picherle ci parla della messa in atto di processi di trasferimento di competenze: i bambini e i ragazzi (ma anche gli adulti) sviluppano capacità differenti in seguito alla lettura sui supporti digitali e, nel momento in cui si avvicinano ad un libro di narrativa, tendono a farlo con modalità fruibili tipicamente medialità. Viene da chiedersi, allora, se tale resa è una scelta consapevole oppure un muto arrendersi ad un torpore mediatico al quale non riusciamo a ribellarci. Siamo felici di questo crescente analfabetismo culturale?²⁹ Crediamo di sapere molto più di prima, di avere accesso a più risorse (ed è realmente così), di saper gestire più contenuti, ma siamo coscienti della rischiosa trasformazione che, silenziosamente, interessa il nostro 'cervello che legge'?

In uno studio sulle modalità di lettura in ambiente digitale, Ziming Liu parla di *screen-based reading behaviour*, riferendosi al comportamento degli individui che fruiscono i nuovi media:

²⁶ Cfr. M. WOLF, *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*, Vita e Pensiero, Milano 2009.

²⁷ Cfr. A. PIPER, *Il libro era lì. La lettura nell'era digitale*, FrancoAngeli, Edizione del Kindle, Milano 2013.

²⁸ L. ACONE, *La lettura come formazione della persona*, cit., p. 4.

²⁹ Cfr. S. BLEZZA PICHERLE, *Formare lettori, promuovere la lettura. Riflessioni e itinerari narrativi tra territorio e scuola*, FrancoAngeli, Milano 2013.

la lettura su schermo è caratterizzata da più tempo speso per navigazione e scansione, individuazione delle parole chiave, lettura “di una volta sola”, lettura non lineare e lettura selettiva; mentre meno tempo è speso per la lettura approfondita e la lettura concentrata, e anche l’attenzione sostenuta sta diminuendo³⁰.

La presenza di una quantità imponente di informazioni condiziona le modalità di selezione nel processo di lettura, che perde la sua linearità, si focalizza su brevi stringhe di frasi o di parole, per poter analizzare il maggior numero di materiale possibile. Certamente, non è la prima volta che si verifica un mutamento significativo in tal senso: Liu, infatti, richiama l’attenzione su un tipo di *intensively reading*, proprio del XVIII secolo, quando i libri posseduti erano talmente pochi che venivano letti e riletti in maniera intensiva; poi ricorda un cambiamento di paradigma avvenuto dal XIX secolo in poi: si parla, infatti, di *extensively reading*, indicando la disponibilità più ampia di riviste, quotidiani, libri, che non erano più oggetto di rilettura. Oggi stiamo probabilmente assistendo ad una trasformazione analoga, indotta dall’accessibilità ad un immenso database: non ci riferiamo solo alle informazioni reperibili in ambiente digitale, ma anche alla velocità con cui, grazie ad un’ampia rete di portali, ci si può procurare un testo o una rivista in formato cartaceo.

Il ruolo delle narrazioni, in questo momento storico, culturale, sociale, è quello di aiutare noi umani a riappropriarci di una dimensione contemplativa, che ha a che fare con la pazienza cognitiva: ‘Festina lente’, affrettati lentamente, è il motto latino ripreso da Calvino³¹ per descrivere l’abilità del narratore di dilatare il tempo narrativo e, dunque, abituare il lettore al ritmo disteso del racconto. Solo così egli potrà sperimentare una modalità di lettura profonda, che permetta lo sviluppo e la maturazione di alcune capacità indispensabili: la memoria, la riflessione personale, l’empatia, il pensiero critico, la noia che genera creatività.

Nonostante si parli di *contemplazione*, di *dimensione silenziosa*, infatti, questo schema di lettura attiva simultaneamente moltissime aree del cervello: una ricerca condotta nel 2012 dalla studiosa Natalie Phillips alla Stanford University ha indagato la relazione tra lettura, attenzione e distrazione,

³⁰ Z. LIU, (2005), *Reading behavior in the digital environment. Changes in reading behavior over the past ten years*. «Journal of Documentation», vol. 61 n. 6, 2005, p. 705 (trad. a cura dell’autrice).

³¹ Cfr. I. CALVINO, *Rapidità*, in ID., *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Mondadori, Milano 2017.

sottoponendo ai candidati un testo di Jane Austen³². Ai soggetti in questione è stato chiesto prima di scorrere le righe di una pagina in modo rilassato e distratto, poi di leggere attentamente. L'incremento del flusso sanguigno in alcune aree del cervello, durante la lettura approfondita, ha messo in evidenza che tale tipo di attività coinvolge la coordinazione di molteplici funzioni cognitive complesse. La lettura attenta e profonda, dunque, stimola l'attivazione di specifici meccanismi neurali, i quali coinvolgono aree differenti rispetto a quelle interessate da una lettura distratta: ne consegue che la maturazione di alcune capacità sia in stretta relazione con l'impiego di determinate modalità di lettura, e, quindi, appare probabile un impoverimento di tali abilità, qualora venisse meno l'esercizio della lettura profonda.

Come sottolinea anche Nicholas Carr,

Poiché il tempo che trascorriamo saltellando tra i link riempie anche il tempo da dedicare alla riflessione silenziosa, i circuiti che supportano quelle vecchie funzioni e quegli esercizi intellettuali si indeboliscono e cominciano a rompersi. Il cervello ricicla i neuroni e le sinapsi in disuso per altri lavori più urgenti. Acquisiamo nuove competenze e prospettive ma perdiamo quelle vecchie³³.

I neuroni cerebrali, infatti, essendo stimolati in modo frequente da altre attività che non coinvolgono più la lettura profonda, perdono progressivamente dimestichezza con alcune funzioni, ritenute quasi obsolete, e ne apprendono o perfezionano altre. Eppure, come già sottolineato, la lettura profonda rappresenta un processo indispensabile, che è nucleo generatore, a sua volta, di ulteriori meccanismi mentali. Essa, infatti, «riguarda sempre la connessione: collegare ciò che sappiamo a ciò che leggiamo, quello che leggiamo a ciò che pensiamo, e come pensiamo al modo in cui viviamo le nostre vite in un mondo connesso»³⁴: si tratta in ogni caso di *connessione*, ma questa necessita di tempo, non è immediata e, soprattutto, non è innata, va coltivata fin dai primi momenti di vita.

I millisecondi che impieghiamo inizialmente per leggere una frase, o anche una singola parola, infatti, sono utilizzati per la decodificazione dell'informazione visuale che, a sua volta, viene connessa quasi istantaneamente con le nostre conoscenze linguistiche, sintattiche, etimologiche. Tuttavia,

³² C. GOLDMAN, *This is your brain on Jane Austen, and Stanford researchers are taking notes*, «Stanford Report», 7 settembre 2012, <https://news.stanford.edu/news/2012/september/austen-reading-fmri-090712.html> (ultima consultazione 18.10.2021).

³³ N. CARR, *The Shallows*, cit., p. 138 (trad. a cura dell'autrice).

³⁴ M. WOLF, *Letto, vieni a casa*, cit., p. 152.

è proprio nei successivi millisecondi che entriamo in uno spazio cognitivo dove riusciamo a connettere le informazioni visuali alle nostre percezioni e al bagaglio di saperi: questa operazione è il nucleo generativo del processo di lettura, grazie al quale apprendiamo l'abilità di dare origine a nuovi pensieri mentre leggiamo³⁵.

Il cuore pulsante, l'essenza del processo di lettura, è ciò che ci consente di percepire i concetti risuonare dentro di noi, di aprirci a suggestioni, intuizioni, significati nuovi e meravigliosi: infatti,

la risonanza è un fenomeno naturale – l'ombra del significato accanto al dato di fatto – che si ha solo nella «temporalità profonda». Dove il tempo è mercificato e livellato, trasformato in ulteriore «qualcosa» da quantificare, è inutile sperare che un dato possa rivelarci il suo potenziale significato. Stiamo distruggendo questa temporalità profonda. Forse inavvertitamente, senza uno schema preciso. È impossibile esperire questa temporalità se l'elettronico comanda e la mente deve giocoforza lavorare con dei dati. In assenza di una temporalità profonda non si dà risonanza; e senza risonanza non c'è saggezza³⁶.

La risonanza è una dimensione privilegiata, nella quale riecheggia l'aura di un ampliamento interiore che si instaura tra il libro e il lettore³⁷. Come scrive Peter Bichsel, infatti, «nel momento in cui leggo intensamente, avverto un leggero sollevamento da terra»³⁸: un altro modo per dire che «quanto più dimentico di sé l'ascoltatore, tanto più a fondo s'imprime in lui ciò che ascolta»³⁹. Narratore e scrittore, ascoltatore e lettore sono manifestazioni incarnate di una relazione che richiama all'introspezione, al recupero della storia personale, la quale si aggancia alla narrazione che stiamo leggendo o ascoltando; una storia in cui ci rispecchiamo, scoprendo similitudini, intuendo aspetti della nostra vita finora non considerati, scavando nel profondo della nostra essenza per ri-conoscerci.

Questa possibilità di ritrovarsi ha molto a che fare con la nostra capacità di comprendere ciò che leggiamo, di andare oltre la mera accezione

³⁵ M. WOLF, *Our 'Deep Reading' Brain: Its Digital Evolution Poses Questions*, «Nieman Reports», 29 giugno 2010, <https://niemanreports.org/articles/our-deep-reading-brain-its-digital-evolution-poses-questions/> (ultima consultazione 18.10.2021)

³⁶ G. CALARCO, *Il volo della civetta*. Sven Birkerts, «Enthymema», n. VI, 2012, p. 73.

³⁷ Cfr. L. ACONE, *La lettura come formazione della persona*, cit.

³⁸ P. BICHSEL, *Il lettore, il narrare*, Comma 22, Bologna 2012, p. 23.

³⁹ W. BENJAMIN, *Il narratore*, cit., p. 34.

semantica della parola: per tale ragione è essenziale fornire alle generazioni in formazione gli strumenti per sviluppare una connessione salda, costante tra le parole su cui posano gli occhi e i pensieri che articolano. Insegnare a leggere, infatti, è un compito complesso, irto di ostacoli ed impedimenti, almeno fin quando i bambini non avranno raggiunto un livello di competenza tale da consentire loro di leggere il testo e ritornare arricchiti ai propri pensieri⁴⁰.

5. *La pandemia di Covid-19: un tempo per recuperare l'abilità di deep reading*

La situazione pandemica che stiamo in qualche modo subendo, oltre che vivendo, può diventare una felice occasione per recuperare una dimensione temporale perduta o dimenticata, accantonata: «il narrare storie», infatti, «riguarda qualcosa di molto banale: il fatto che c'è tempo e che noi viviamo la nostra vita in quanto tempo»⁴¹. Una dimensione di silenzio, dunque, che ci riporti a considerare il motivo dell'auto-narrazione, il quale si articola proprio nell'alveo degli altri racconti esistenti e si intreccia ad essi; una dimensione che possa far riemergere quella noia creativa e creatrice, «l'uccello incantato che cova l'uovo dell'esperienza»⁴², che è momento generatore e propulsore dell'immaginazione.

Tuttavia, non potremo raggiungere questa 'terza vita' se non riconquisteremo l'abilità della lettura profonda. Andrew Piper, a tal proposito, richiama l'intima duplicità del medium libro, che sembra essere decisiva per il suo significato in quanto oggetto:

Se l'offrirsi del libro alla mano è stato essenziale per i nostri modi di inventare il mondo, la sua capacità di fungere da contenitore ci ha offerto un altro modo per trovare un ordine nelle nostre vite. I libri sono cose che contengono cose. Sono sostituti delle nostre mani, non diversamente da quello strumento così comune che è il fermaglio, il quale originariamente era usato per impedire che le pagine dei libri si gonfiassero a causa dell'umidità. Il significato del libro è legato al modo in cui esso si relaziona, incorporandoli, con altri oggetti che popolano la nostra esistenza⁴³.

⁴⁰ Cfr. M. WOLF, *Lettore, vieni a casa*, cit.

⁴¹ P. BICHSEL, *Il lettore, il narrare*, cit., p. 6.

⁴² W. BENJAMIN, *Il narratore*, cit., p. 34.

⁴³ A. PIPER, *Il libro era lì*, cit., pos. 430.

Quando è aperto, infatti, esso tramanda l'antica simbologia di specchio, con le pagine rivolte verso il lettore, nelle quali egli può riflettersi e riconoscersi; chiuso, invece, può escludere, lasciare fuori qualcosa, o qualcuno, in nome dell'aprirsi di qualcos'altro.

Per aprirci alla realtà in cui viviamo, per essere partecipi della rete di relazioni che quotidianamente stringiamo, per essere consapevoli del nostro posto nel mondo, infatti, avremo prima bisogno di raccoglierci in uno spazio di riflessione ed introspezione, che la lettura profonda può incoraggiare: i libri possono essere porta spalancata su mondi nuovi, ma anche filtri protettivi, argini che tengono fuori ciò che non siamo ancora preparati ad affrontare. Così, finalmente, saremo pronti a riscoprirci parte viva di una rete universale ben più estesa del web, una rete i cui nodi pulsanti sono composti di storie. Le narrazioni, infatti, sono parte di un unico filo che si intreccia al corso della Storia naturale e, dunque, della realtà a cui apparteniamo, ci aiutano a ritrovare le coordinate esistenziali che a volte sembriamo smarrire⁴⁴. I nodi di questa rete, inoltre, sono ben riconoscibili: nonostante essa colga la 'coralità' delle identità, allo stesso tempo ne legittima la singolarità, nell'immensa, universale comunità di narratori ed ascoltatori; al contrario, invece, della Rete che presenta una struttura anonima, priva dell'impronta del singolo individuo. E, poiché il ricordo «crea la rete che tutte le storie finiscono per formare tra loro»⁴⁵, è proprio riascoltando (rileggendo) quei racconti che ricordiamo la nostra storia, che recuperiamo il filo del racconto personale (o della vita, che è lo stesso).

6. *Il 'cervello bi-alfabetizzato': diventare cittadini partecipi e critici in una società democratica*

Alla luce di queste considerazioni, dunque, possiamo sperare in una riconciliazione tra istanze divergenti, le quali vedono da un lato la promozione delle nuove tecnologie, dall'altro la difesa dei libri cartacei: auspichiamo, pertanto, un accordo che scaturisca da una maggiore consapevolezza delle potenzialità di entrambi i dispositivi. Tuttavia, solo attraverso un intervento educativo volto ad assicurare «il dominio dell'intelligenza umana sullo sviluppo caotico e potenzialmente catastrofico di questa civiltà della tecnica»⁴⁶, potremo sfruttare tali potenzialità a nostro vantaggio. È

⁴⁴ Cfr. W. BENJAMIN, *Il narratore*, cit.

⁴⁵ Ivi, p. 57.

⁴⁶ I. CALVINO, *I beatniks e il «sistema»*, in ID., *Una pietra sopra*, cit., p. 95.

indispensabile, quindi, la promozione di una *media literacy*, intesa come la capacità di usare i media responsabilmente, in modo ponderato, riflessivo, mirato, nel rispetto delle proprie e delle altrui esigenze⁴⁷: in tal modo i soggetti in formazione apprenderanno ad impiegare modalità di lettura differenti in base agli obiettivi che desiderano perseguire⁴⁸. Questo traguardo, naturalmente, potrà essere raggiunto solo grazie ad una preparazione adeguata degli insegnanti nel campo dell'apprendimento digitale, attraverso la quale essi potranno utilizzare in maniera complementare risorse granulari e materiali complessi e strutturati, integrando le une con gli altri⁴⁹. Molto spesso, purtroppo, c'è il rischio che i nuovi media vengano introdotti nel contesto scolastico come mere aggiunte rispetto alla somma dei dispositivi utilizzati abitualmente. Come avverte Nicholas Carr⁵⁰, infatti, i 'pionieri dell'ipertesto' hanno creduto, per molto tempo, che i link, l'accesso ai dispositivi tecnologici e il loro utilizzo fornissero un'esperienza di apprendimento più ampia e completa, rendendo più profonda la comprensione degli argomenti di studio. Le ricerche, però, hanno presto provato il contrario, dimostrando che la selezione di molteplici canali informativi (scritto, visuale, uditivo), richiesta dai media e spesso propinata agli studenti senza una proposta strutturata, affatica ulteriormente i meccanismi cognitivi, riducendo l'apprendimento e indebolendo la comprensione⁵¹.

Per tale motivo, sarà necessaria in prima istanza un'azione di aggiornamento e di acquisizione di nuove competenze da parte degli educatori e dei maestri a cui è affidata la formazione delle giovani e giovanissime generazioni⁵².

Secondo Maryanne Wolf, una delle sfide maggiori del nostro tempo è proprio fornire ai *digital natives* entrambi i generi di esperienza: la studiosa, infatti, invita a pensare ad un 'cervello bi-alfabetizzato', capace di assegnare tempo e attenzione alle modalità di lettura profonda a prescindere dal medium utilizzato.

⁴⁷ Cfr. D.C. STIX, T. JOLLS, *Promoting media literacy learning*, cit.

⁴⁸ Cfr. Z. LIU, *Print vs. electronic resources: A study of user perceptions, preferences, and use*, «Information Processing and Management», vol. 42, n. 2, 2006.

⁴⁹ G. RONCAGLIA, *L'età della frammentazione. Cultura del libro e scuola digitale*, Editori Laterza, Roma-Bari 2018.

⁵⁰ Cfr. N. CARR, *The Shallows*, cit.

⁵¹ Cfr. D.S. MIALI, T. DOBSON, *Reading hypertext and the experience of literature*, «Journal of Digital Information», vol. 2 n. 1, 2001, <https://journals.tdl.org/jodi/index.php/jodi/article/view/35/37> (ultima consultazione 18.10.2021).

⁵² Cfr. M. GENNARI, *Trattato di pedagogia generale*, Bompiani, Milano 2018.

Se nel XXI secolo vogliamo preservare una coscienza collettiva, dobbiamo far sì che tutti i membri della società siano in grado di pensare bene e in maniera profonda. Falliremo come società se non educiamo i nostri figli e non rieduchiamo tutti i nostri cittadini alla responsabilità personale di elaborare informazioni in maniera vigile, critica e saggia per tutti i tipi di mezzi di comunicazione⁵³.

Solo in tal modo potremo sensibilizzare le nuove generazioni ad un utilizzo ragionato e cosciente dei nuovi media, metterli in guardia dai rischi di una mente atrofizzata e incapace di adoperare modalità intellettive divergenti. La risposta più frequente all'eccessivo bombardamento mediatico a cui siamo sottoposti, infatti, spesso risiede in una tendenza ad affidarci alle informazioni che richiedono minor sforzo cognitivo, senza sottoporle al filtro del pensiero critico. Tale direzione si risolverebbe in quella che Martha Nussbaum definisce una catastrofe: una popolazione costituita da individui incapaci o stanchi di farsi carico del proprio pensiero metterebbe in pericolo l'essenza stessa di una società democratica⁵⁴.

Come può la lettura e, aggiungeremmo, la letteratura, favorire la codificazione consapevole di informazioni e la produzione di un pensiero critico da parte dei soggetti in formazione? Non può certamente fornire la chiave per orientarsi nel 'labirinto' del reale. Tuttavia,

Quel che la letteratura può fare è definire l'atteggiamento migliore per trovare la via d'uscita, anche se questa via d'uscita non sarà altro che il passaggio da un labirinto all'altro. È la *sfida al labirinto* che vogliamo salvare, è una letteratura della *sfida al labirinto* che vogliamo enucleare e distinguere dalla letteratura della *resa al labirinto*⁵⁵.

La lettura e la letteratura, infatti, possono aiutare a sviluppare una modalità alternativa di interpretazione del reale, che si contrapponga ad una visione piatta, acritica, distratta, conservando una postura di sfida, e non di resa, al magma ribollente in cui il soggetto agisce.

⁵³ M. WOLF, *Lettore, vieni a casa*, cit., p. 186.

⁵⁴ Cfr. M. NUSSBAUM, *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Carocci, Roma 2006.

⁵⁵ I. CALVINO, *La sfida al labirinto*, in ID., *Una pietra sopra*, cit., p. 118.

7. Norton lectures: *cinque lezioni per il pensiero critico*

Dunque, sarà utile chiudere queste note richiamando le *Lezioni americane*⁵⁶, in cui Italo Calvino ha enunciato i cinque valori che la letteratura dovrà conservare e portare con sé nel corso del terzo millennio: riteniamo, infatti, che questo testo contenga delle intuizioni di un'attualità assoluta, da ricordare e custodire nell'ottica di un'educazione alla lettura profonda e al pensiero critico.

Nei momenti in cui il regno dell'umano mi sembra condannato alla pesantezza, penso che dovrei volare come Perseo in un altro spazio. Non sto parlando di fughe nel sogno o nell'irrazionale. Voglio dire che devo cambiare il mio approccio, devo guardare il mondo con un'altra ottica⁵⁷.

Alla gravità rumorosa, aggressiva dei tempi, Calvino contrappone la leggerezza pensosa, quella capacità di planare sulle cose del mondo con un'altra ottica, come solo la letteratura può insegnarci a fare. Essa ci regala una modalità alternativa di interpretazione, che non tradisce il reale per consegnarlo al lettore attraverso un filtro distorto o edulcorato, bensì spalanca a nuovi orizzonti di senso.

Dalla leggerezza, categoria stilistica e contenutistica, lo scrittore passa ad una qualità temporale, la rapidità: «il racconto è un'operazione sulla durata, un incantesimo che agisce sullo scorrere del tempo, contraendolo o dilatandolo»⁵⁸. Ritorna, dunque, il ruolo del narratore che può rallentare il tempo della sua narrazione e, insieme, dell'auto-narrazione del lettore, il quale, accogliendo il ritmo del racconto, comprende la cifra della temporalità, attribuendo ad essa un significato nuovo e profondo.

In un mondo in cui il significato rischia di sfumare in categorie comunicative sempre più vuote, confuse, inesatte, Calvino fa appello al potere di un linguaggio esatto, preciso, calzante. «Forse l'inconsistenza non è nelle immagini o nel linguaggio soltanto: è nel mondo [...]. Il mio disagio è per la perdita di forma che constato nella vita, a cui cerco d'opporre l'unica difesa che riesco a concepire: un'idea di letteratura»⁵⁹; e ancora, poco più avanti, afferma: «la parola collega la traccia visibile alla cosa invisibile, alla cosa assente, alla cosa desiderata o temuta, come un fragile ponte di fortuna

⁵⁶ Cfr. I. CALVINO, *Lezioni americane*, cit.

⁵⁷ Ivi, p. 11

⁵⁸ Ivi, p. 39.

⁵⁹ Ivi, p. 61.

gettato nel vuoto»⁶⁰. La letteratura (e, dunque, la lettura) come un *ponte*, un filo sottile che permette di rendere più nitida una realtà la cui ‘definizione’ è sempre più alta, ma che, in fin dei conti, non riesce a rendere visibile la grana delle sue fibre.

Quanto espresso finora ci porta al quarto valore, la visibilità, l’energia immaginativa che si genera dalla lettura: infatti, secondo lo scrittore, stiamo progressivamente perdendo «il potere di mettere a fuoco visioni ad occhi chiusi, di far scaturire colori e forme dall’allineamento di caratteri alfabetici neri su una pagina bianca, di *pensare* per immagini»⁶¹. Immaginare, far scaturire nuove suggestioni e significati, sono proprio le qualità distintive della terza vita del buon lettore, capacità che si stanno deteriorando e che presto potremmo perdere del tutto.

Infine, la molteplicità: le nostre possibilità di orientarci e trovare un posto nella rete delle storie stanno proprio nell’abilità di dipanare la nostra narrazione dalla pluralità di narrazioni esistenti e, allo stesso tempo, di riconoscere che le nostre identità sono il prodotto di migliaia di racconti che si intersecano, si intrecciano nella nostra esistenza e, infine, se ne separano. «Ogni inizio è questo momento di distacco dalla molteplicità delle storie possibili, in modo da isolare e rendere raccontabile la singola storia che [il narratore] ha deciso di raccontare questa sera»⁶²: l’intima duplicità della narrazione, contenitore di tutte le storie possibili e, insieme, espressione della singolarità dell’individuo, è forse il valore più prezioso che Calvino ci abbia consegnato per leggere la realtà complessa, molteplice, a cui apparteniamo. E, nonostante la pluralità infinita dei racconti immaginati ed esistenti, a causa della quale potrebbe sembrare che ci si allontani sempre più «da quell’unicum che è il *self* di chi scrive, la sincerità interiore, la scoperta della propria verità»⁶³, il lettore, alla fine, riesce sempre a ritrovarsi in ognuna delle storie che incontra.

Ci piace pensare che questi valori siano le ‘armi’ del lettore, lo scudo di Perseo che possa difenderlo dal pericolo di una realtà frammentata, la bussola che possa orientarlo nella Rete, la fiamma misurata del racconto che, nonostante lotti contro raffiche di informazioni a velocità vertiginosa, non si spegnerà⁶⁴.

⁶⁰ Ivi, p. 71.

⁶¹ Ivi, p. 94.

⁶² Ivi, p. 124.

⁶³ Ivi, p. 121.

⁶⁴ Cfr. W. BENJAMIN, *Il narratore*, cit.

Riferimenti bibliografici

- ACONE, G., *L'orizzonte teorico della pedagogia contemporanea*, Edisud, Salerno 2005.
- BENJAMIN, W., *Il narratore. Considerazioni sull'opera di Nikolaj Leskov*, Einaudi, Torino 2011.
- BICHSEL P., *Il lettore, il narrare*, Comma 22, Bologna 2012.
- BIRKERTS S., *The Gutenberg Elegies. The fate of reading in an electronic age*, Farrar, Straus and Giroux, New York 2006.
- BLEZZA PICHERLE S., *Formare lettori, promuovere la lettura. Riflessioni e itinerari narrativi tra territorio e scuola*, FrancoAngeli, Milano 2013.
- CALVINO I., *Una pietra sopra*, Mondadori, Milano 2018.
- CALVINO I., *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Mondadori, Milano 2017.
- CALVINO I., *Sono nato in America. Interviste 1951-1985*, Mondadori, Milano 2012.
- CARR N., *The Shallows: How the Internet Is Changing the Way We Think, Read and Remember*, Atlantic Books, London 2020.
- CARR N., *Internet ci rende stupidi?*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2013.
- CAUNE J., *La Médiation culturelle. Expérience esthétique et construction du Vivre-ensemble*, Presses universitaires de Grenoble, Grenoble 2017.
- ECO U., *Apocalittici e integrati. Comunicazioni di massa e teorie della cultura di massa*, Bompiani, Milano 2017.
- FRY H., *Hello world. Essere umani nell'era delle macchine*, Bollati Boringhieri, Torino 2019.
- GENNARI M., *Trattato di pedagogia generale*, Bompiani, Milano 2018.
- MCLUHAN M., *Gli strumenti del comunicare*, Il Saggiatore, Milano 2015.
- NUSSBAUM M., *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Carocci, Roma 2006.
- PIPER A., *Il libro era lì. La lettura nell'era digitale*, Franco Angeli, Milano 2013.
- RONCAGLIA G., *L'età della frammentazione. Cultura del libro e scuola digitale*, Editori Laterza, Bari 2018.
- WOLF, M., *Lettore, vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*, Vita e Pensiero, Milano 2018.
- WOLF, M., *Proust e il calamaro. Storia e scienza del cervello che legge*, Vita e Pensiero, Milano 2009.

Articoli da rivista

- ACONE L., *La lettura come formazione della persona. Pagina scritta, orizzonti virtuali e connessioni testo-immagine*, «Lifelong Lifewide Learning», vol. 13, n. 6, 2017.
- CALARCO G., *Il volo della civetta. Sven Birkerts*, «Enthymema», n. VI, 2012.
- CARIOLI S., *Verso una pedagogia innovativa della lettura: codici testuali e codici digitali*, «Studi sulla formazione», n. 2, 2014.
- GOLDMAN C., *This is your brain on Jane Austen, and Stanford researchers are taking notes*, «Stanford Report», 7 settembre 2012.
- LIU Z., *Reading behavior in the digital environment. Changes in reading behavior over the past ten years*, «Journal of Documentation», vol. 61, n. 6, 2005.
- LIU Z., *Print vs. electronic resources: A study of user perceptions, preferences, and use*, «Information Processing and Management», vol. 42, n. 2, 2006.
- MIALL D.S., DOBSON T., *Reading hypertext and the experience of literature*, «Journal of Digital Information», vol. 2, n. 1, 2001.
- OLSEN S., *Are we getting smarter or dumber?*, «Cnet», 21 settembre 2005, da <https://www.cnet.com/news/are-we-getting-smarter-or-dumber/>.
- STIX D.C., JOLLS T., *Promoting media literacy learning – a comparison of various media literacy models*, «Media Education», vol. 11, n. 1, 2020.
- WHITELAW S., MAMAS M.A., TOPOL E., VAN SPALL H.G.C., *Applications of digital technology in COVID-19 pandemic planning and response*, «Lancet Digital Health», vol. 2, 2020.
- WOLF M., *Our 'Deep Reading' Brain: Its Digital Evolution Poses Questions*, «Nieman Reports», 29 giugno 2010, da <https://niemanreports.org/articles/our-deep-reading-brain-its-digital-evolution-poses-questions/>.

Note biografiche

MARIA LUISA ALBANO, laureata in Lingue (Arabo ed Inglese) presso l'Oriente di Napoli, ha conseguito la Licentia Studiorum Arabicorum et Islamicorum presso il Pontificio Istituto di Studi Arabi ed Islamistica (PISAI) di Roma ed il Dottorato di Ricerca in Politica e Diritto della Regione Euro-Mediterranea presso l'Università di Enna. È cultrice della Materia presso la Cattedra di Letteratura dell'Infanzia, Dipartimento Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione, Università degli Studi di Salerno ed è membro del Gruppo di Ricerca del progetto "Interletteratura e Narrazioni per l'Infanzia. Gli orizzonti pedagogici ed il Dialogo Interculturale" presso lo stesso Dipartimento.

È ideatrice e coordinatrice del progetto didattico *Le Giornate dell'Intercultura* per la diffusione della letteratura araba per bambini e per ragazzi in traduzione italiana come strumento di dialogo interculturale.

Tra le sue pubblicazioni:

M. Albano-J. Lacunza Balda, *Aspetti ed immagini del mondo musulmano oggi*, (San Paolo, 2003);

M. Albano-J. Lacunza Balda, *Il nuovo Iraq ed il Medio Oriente* (introduzione di Khaled Fouad Allam), (Cantagalli, 2007);

M. Albano-M. Stanzone, *Angeli nell'Islam* (Prefazione dell'Imam Nader Akkad) (Sugarco, 2019);

L. Acone-M.L. Albano-R.M. Salama, *Racconti egiziani per bambini e per ragazzi*, (Marcianum Press, 2020);

Tra le sue curatele gli atti dei progetti didattici *L'Islam spiegato dai ragazzi ai ragazzi*, (Il Saggio, 2016); *Hijab e maccaturì: l'altro svelato dai ragazzi ai ragazzi*, (Pensa Multimedia, 2017); *Dialoghi interculturali con la Birmania ed il Libano su burattini, diritti e devianze* (Delta3, 2021).

STEFANIA CARIOLI, Dottoressa di ricerca in Scienze della formazione, professoressa a contratto per l'insegnamento di Letteratura per l'infanzia e lo svolgimento di laboratori didattici, insegnante, rivolge i suoi interessi di ricerca ai temi riguardanti la Letteratura per l'infanzia e la lettura, con particolare riferimento ai modelli di reciproca contaminazione tra il mondo dei libri stampati e quello dei media digitali, sullo sfondo del contesto sto-

rico, culturale e tecnologico che va principalmente dalla seconda metà del Novecento fino all'attualità.

È stata ideatrice e corresponsabile scientifico del progetto di ricerca nazionale sulla base di bando competitivo "TALENT ITALY" <http://attimini.sterziali.miur.it/anno-2016/novembre/dd-07112016.aspx>

Tra le sue più recenti pubblicazioni:

Narrazioni digitali nella letteratura per l'infanzia. Milano, Franco Angeli, 2018;

Sulle ali dei bit. Letteratura per l'infanzia, lettura e mondo digitale, «LI.B.E.R. Libri per Bambini e Ragazzi», 2019, vol. 123, pp. 52-55;

Racconti e giornali illustrati per l'infanzia d'ispirazione marxista nell'Italia del secondo dopoguerra. Tra esigenze pedagogiche e istanze politiche, «SPES», 2019, 10, pp. 155-174;

Neorealism in the work of Gianni Rodari. Reflections 100 years after the birth of the author, «Rivista di Storia dell'Educazione», vol. 7, n. 1, 2020, pp. 129-136;

Letteratura per l'infanzia e mondo digitale, in Trisciuzzi T. (a cura di), *Frontiere. Nuovi orizzonti della letteratura per l'infanzia*, Pisa, Edizioni ETS, 2020, pp. 149-171;

Children's Literature and Migration. Theoretical Perspectives and Resources for Practice, in E. Matthes, S. Schütze (Eds.), *Migration und Bildungsmedien. Migration and Educational Media*, Bad Heilbrunn, Julius Klinkhardt, 2020, pp. 31-42;

"*Ragazzi e mass media*" *sulle pagine del periodico di pedagogia, didattica e problemi professionali per la scuola elementare L'Educatore (1978-1987)*, in A. Antoniazzi, M. Lucenti (a cura di) *Atti del Convegno Ripensare gli anni '80 e '90. Infanzie e adolescenze in divenire*, Genova, Genova University Press, 2021, pp. 157-170;

The Alice app. Una riscrittura digitale che narra il classico di Carroll attraversando l'arte del Rinascimento, «LI.B.E.R. Libri per Bambini e Ragazzi», 2021, pp. 62-63;

The «Florentine school» of the 1950s. The journal «scuola e città» and critical-rational, secular and progressive pedagogy, inspired by John Dewey's thought, in G. Kornetov (ASOU, Mosca), D. Caroli (Università di Bologna) (eds.), *Ricerche di storia dell'educazione di autori europei*, 2021.

ALESSANDRA MAZZINI è ricercatore (RtdA) in Pedagogia e Storia della pedagogia presso il Dipartimento di Scienze Umane e Sociali dell'Università degli Studi di Bergamo.

L'attività di studio e di ricerca in questi anni si è concentrata in modo particolare sui temi della letteratura per l'infanzia e la giovinezza, sul-

le forme che ha assunto la rappresentazione dell'età bambina e adolescente nell'opera degli autori della letteratura italiana del Novecento e sulla rilettura, attraverso le categorie della pedagogia, della narrativa di scrittori contemporanei per ragazzi. Tra le sue pubblicazioni più recenti si segnalano: *Quando gli adolescenti (si) fanno male. Note pedagogiche attorno ai ragazzi di Benedetta Bonfiglioli* («Nuova Secondaria Ricerca», 2021); *La poesia per bambini come progetto educativo di Alfonso Gatto* («Rivista di Storia dell'Educazione», 2020); *I bambini di Simona Vinci*, in Ead. (a cura di), *Storie di formazione nella letteratura italiana contemporanea. Problemi e prospettive pedagogiche* («Nuova Secondaria Ricerca», 2020); *Gli adolescenti al lavoro nell'opera di Cesare Pavese* («Formazione, lavoro, persona», 2020); *I ragazzi di Saverio Strati. Un percorso fra emigrazione e lavoro* («Nuova Secondaria Ricerca», 2020). Ha, inoltre, indagato il *coté* educativo e pedagogico dell'opera di Pier Paolo Pasolini e soprattutto il rapporto tra quest'ultimo e la narrativa di Emilio Salgàri. Tra le pubblicazioni sul tema si segnalano: *Gesture and action in Pier Paolo Pasolini* (2021); *«L'agnizione dell'altrove». Tracce salgariane nell'esotismo di Pier Paolo Pasolini all'indomani del 1968*, in Tiziana Pironi (a cura di), *Autorità in crisi. Scuola, famiglia, società prima e dopo il '68* (Aracne, 2020); *Echi di Emilio Salgàri nell'opera di Pier Paolo Pasolini. Le «incomparabili» letture dell'infanzia friulana e cremonese* («Nuova Secondaria Ricerca», 2018); *Pier Paolo Pasolini, un educatore di fronte ai giovani del Sessantotto* («Formazione, lavoro, persona», 2018).

Nel 2019 è stata visiting fellow presso l'Università di Parigi 8 Vincennes Saint Denis-Parigi. Nel 2018 ha curato il catalogo storico delle Edizioni Studium (Roma).

Ha conseguito il dottorato di ricerca in “Formazione della persona e mercato del lavoro” presso l'Università degli Studi di Bergamo nel 2016 e si è laureata in Filologia Moderna nel 2011.

È membro del comitato di redazione di diverse riviste scientifiche e dal 2015 è coordinatrice editoriale del mensile «Nuova Secondaria Ricerca».

ALESSIA SORGENTE è dottoranda in Metodologia della ricerca educativa presso il Dipartimento di Scienze Politiche e della Comunicazione dell'Università degli Studi di Salerno.

Si è laureata in Scienze della Formazione Primaria nel 2018 e svolge attività di ricerca e di supporto alla didattica presso il Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione, collaborando con le cattedre di Letteratura per l'infanzia, Storia della scuola, Pedagogia generale, Pedagogia interculturale e Pedagogia dell'infanzia.

Rivolge i suoi interessi di ricerca alle tematiche riguardanti l'intersezione tra letteratura, infanzia e musica, con particolare riferimento alle narrazioni letterarie e musicali come dispositivi pedagogici per la costruzione dell'identità.

Tra le sue recenti pubblicazioni:

Gli echi pedagogici della letteratura tra musica classica e rap (Edizioni Sinestesie, 2018), con Gennaro Splenito; *Trame, paesaggi, racconti: la Natura narrata all'infanzia*, contributo nel volume *Esperire l'ambiente. Tra natura e contesti di vita* (Zeroseiup, 2020); *Alessandro D'Avenia e l'adolescenza: la fragile arte di diventare grandi*, contributo all'interno del focus *Uno sguardo letterario sull'infanzia: bambini e ragazzi tra narrazione, formazione, de-formazione* («Nuova Secondaria Ricerca», 2021).

Inoltre, ha curato alcuni apparati della riedizione del *Corsaro Nero* di Emilio Salgari (Saremo Alberi Editore, 2020).

I quattro saggi, contenuti nel presente volume, delineano con lucidità la progressiva trasformazione delle narrazioni nella società digitale e l'essenziale ruolo che esse occupano nello sviluppo di competenze per la vita democratica.

Le storie, infatti, sono una componente fondamentale dell'esistenza umana, e si rivelano dispositivi pedagogici che formano, di racconto in racconto, l'identità delle nuove generazioni. Racconti e narrazioni d'ogni sorta costruiscono un vissuto esperienziale immaginifico e concreto al contempo, lasciando un'impronta visibile nell'essenza del soggetto e costruendo tessuti socio-culturali che vanno configurandosi quali chiavi di volta per superare pregiudizi e ridisegnare una visione più inclusiva della società.

La pervasività dei media e l'avanzata dell'era digitale, come sappiamo, stanno portando a cambiamenti sconvolgenti, che compromettono anche le modalità di lettura, ormai non più ancorate solo al cartaceo, ma sempre più *digital oriented*, in grado di generare nuove connessioni sinaptiche ma, allo stesso tempo, origine di un invecchiamento di altre funzioni cerebrali che indebolisce progressivamente la sopravvivenza delle abilità di lettura profonda.

La sfida, allora, è quella di affidarsi alle narrazioni, compagne inseparabili di ogni stagione dell'uomo, terre di confine tra reale e virtuale, per educare il soggetto affinché possa crescere come cittadino attivo, partecipe del futuro democratico della società, attraverso un consapevole e maturo utilizzo dei media.

MARIA LUISA ALBANO è dottore di ricerca in Politiche e Diritto della Regione Euromediterranea e componente del gruppo di ricerca del Dipartimento di Scienze Umane, Filosofiche e della Formazione dell'Università degli studi di Salerno. Si occupa di progetti didattici sull'intercultura.

STEFANIA CARIOLI è dottoressa di ricerca in Scienze della formazione, professoressa a contratto, insegnante. Rivolge i suoi interessi di ricerca ai temi riguardanti la Letteratura per l'infanzia e la Pedagogia della lettura, con particolare riferimento ai modelli di reciproca contaminazione tra il mondo dei libri stampati e quello dei media elettronici e digitali, sullo sfondo del contesto storico, culturale e tecnologico che va principalmente dalla seconda metà del Novecento fino all'attualità.

ALESSANDRA MAZZINI è ricercatore (RtdA) in Storia della pedagogia presso il Dipartimento di scienze umane e sociali dell'Università degli Studi di Bergamo. Si occupa in modo particolare di letteratura per l'infanzia e l'adolescenza.

ALESSIA SORGENTE è dottoranda in Metodologia della ricerca educativa presso il Dipartimento di Scienze Politiche e della Comunicazione dell'Università degli Studi di Salerno. In particolare, studia le intersezioni pedagogiche tra letteratura, musica e infanzia.