

La libreria di Stardi • 10



Leonardo Acone

Pedagogia interdisciplinare

*Storie, narrazioni, arti, scuola,
scritture, assenze ed “essenze”*

Edizioni Sinestesie



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

Leonardo Acone

Pedagogia interdisciplinare

*Storie, narrazioni, arti, scuola,
scritture, assenze ed “essenze”*

Edizioni Sinestesia

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
2022 © 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 978-88-31925-78-5

Pubblicato nel mese di dicembre 2022

La libreria di Stardi

diretta da
LEONARDO ACONE
Università degli studi di Salerno

Volume X

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

Prefazione	9
------------	---

Parte I SGUARDI E ORIZZONTI PEDAGOGICI

1. Dalla retorica del lavoro alla pedagogia del lavoro. Doveri, mestieri, bambini e ragazzi nella ‘rivoluzione’ letteraria di fine Ottocento	15
2. Gianni Rodari tra scrittura d’infanzia e parola pedagogica	27
3. Raccontare l’ <i>assenza</i> , riscoprire l’ <i>essenza</i> . Per una pedagogia dell’estetica collaterale	45
4. Fiabe di corpi narranti. La poetica pedagogica della differenza	59

Parte II TRA LETTURA E SCRITTURA

1. La lettura come formazione della persona. Pagina scritta, orizzonti virtuali e connessioni testo-immagine	75
2. Di padre in figlio. Spazi, tempi e suoni della scrittura	89

Parte III “NOTE” PEDAGOGICHE. LETTERATURA, MUSICA, INFANZIA

1. I suoni attraverso lo specchio. Orizzonti coreutico-musicali di Alice	103
2. Infanzia di un tempo e infanzia di sempre. Orizzonti educativi tra letteratura e musica	119

Parte IV
LA SCUOLA TRA EDUCAZIONE E NARRAZIONE

1. *Eccentrica* autonomia.
Le traiettorie interrotte della scuola italiana 135
2. *Abbecedari* e diari di fine Ottocento.
Gli oggetti di scuola tra immagine letteraria
e narrazione pedagogica 149

Parte V
IL SUD DELL'INFANZIA
TRA FORMAZIONE E DEFORMAZIONE

1. Partenope fanciulla, ferita e incantata.
Infanzie narrate alla luce del Sud 169
2. Il Sud dell'infanzia.
Immagini letterarie tra narrazione, deviazione e formazione 189

Prefazione

Questo volume nasce da un'idea precisa: mettere in connessione due strumenti differenti e prossimi al contempo per aumentare la capacità divulgativa di entrambi. Oggi le riviste scientifiche di alto profilo, spesso, raccolgono il meglio della produzione di studiosi, critici, docenti e ricercatori. Molte sono facilmente consultabili perché *open access*; altre sono tradizionalmente pubblicate mediante supporto cartaceo e vanno ad arricchire prestigiosi cataloghi di volumi. In tutti i casi (sicuramente nel secondo ancor maggiormente) il rischio che si corre, soprattutto a livello di divulgazione universitaria e di ampia diffusione presso i giovani, è che proprio a causa dell'elevato numero di riviste, di articoli, di ricerche e di saggi, alcuni scritti vengano inevitabilmente *superati* dalla vorticosa velocità delle continue pubblicazioni e dalle cicliche uscite o che, peggio ancora, rimangano soltanto in un formato cartaceo difficilmente reperibile con il passare del tempo.

Ovviamente si tratta delle regole del gioco, e una collana di studi sulla letteratura per bambini e ragazzi è il contesto ideale, da un lato, per ricordare e per rispettare queste regole; dall'altro è forse il luogo dove poterle *felicemente infrangere*: la proposta che si avanza in queste pagine è quella di mettere insieme alcuni articoli degli ultimi anni che, usciti esclusivamente su prestigiose riviste di livello internazionale, ritengo maggiormente significativi all'interno della mia produzione, e che seguono alcuni percorsi di approfondimento utili ad una platea composita e diversificata.

Creare questo collegamento tra il mezzo di più ampia diffusione scientifica di oggi, le riviste, ed una collana come *La libreria di Stardi*, che nasce anch'essa con un *target* di ampia diffusione e con un forte potenziale comunicativo perché *open access* fin dal primo numero, mi sembra un'idea in grado di ampliare entrambi i versanti della produzione culturale. Mettere in risalto lavori che rientrano in pregevoli raccolte di saggi ed articoli e restituire visibilità alle riviste che li hanno ospitati – e continueranno a farlo – con una nuova veste ed una nuova pubblicazione che viaggia in rete diventa una nuova modalità di amplificazione del potenziale culturale e formativo di tali saggi.

A livello contenutistico, poi, si ribadisce una coerenza che consente di raggruppare una serie di lavori che difficilmente potrebbero essere proposti gli uni accanto agli altri, proprio per le collocazioni assai diverse, con reperibilità e formati di varia natura. Lavori che però, a volte, testimoniano più di una monografia stessa i campi di studi affrontati, con differenti prospettive e direzioni d'indagine. Oggi gli articoli su rivista rappresentano la parte preponderante della ricerca di molti studiosi e, quindi, una selezione antologica come quella qui proposta mi pare anche una buona modalità di condivisione d'impianto didattico offerta alla platea degli studenti universitari: trovare in un unico volume, già selezionati, i saggi usciti durante gli ultimi anni su numerose riviste ed averli a disposizione in rete (mediante la doppia veste del libro elettronico e del pdf scaricabile) può rivelarsi un ottimo aggancio tra i lettori e l'intero percorso di ricerca e di studio dell'autore; significa poterne seguire le tracce e, dato non meno importante, significa conoscere molte riviste che, magari, ragazzi e giovani fruitori mai avrebbero incontrato e che, invece, regolarmente segnalate nell'antologia, possono essere frequentate, consultate, sfogliate (se cartacee) perché scoperte come veicolo e sede di interessanti argomenti ed approfondimenti.

Questa idea prende vita in occasione del decimo volume della collana e intendo esprimere, in queste poche note introduttive, grande soddisfazione per il consolidamento di una collana che ha visto la luce, cinque anni fa, da un'intuizione condivisa con il direttore delle Edizioni Sinestesie, l'amico prof. Carlo Santoli, al quale sottoposi l'idea di una collana agile, aperta a studiosi giovani e proiettata verso una platea internazionale, la più ampia possibile. Dopo dieci numeri posso affermare che abbiamo vinto quella scommessa – un po' folle e fanciulla – e ne siamo più che soddisfatti.

Mi preme qui ringraziare, con il Direttore e l'Associazione Sinestesie, l'intero prestigioso Comitato Scientifico della collana per il costante supporto, il Comitato di Referees per il lavoro puntuale e rigoroso di revisione dedicato ad ogni volume e gli autori tutti per i loro splendidi lavori.

Mi si consenta, poi, un saluto.

Il prof. Rabie Salama, preside della facoltà Al-Ansun di Luxor e professore di Italianistica presso l'Università Ayn Shams del Cairo, insigne studioso e critico letterario di livello internazionale, membro del Comitato scientifico fin dal primo numero, è venuto a mancare alla fine del 2021. Le coordinate dell'amicizia fraterna, della stima e della condivisione guidano i passi della memoria in direzione di un fraterno sorriso che, conoscendo Rabie, deve prevalere sulla tristezza legata all'assenza. Il professor Salama, ne sono sicuro, continuerà a leggere ogni pagina, qualunque sia il cielo altissimo nel quale si è messo comodo, caffè alla mano, a sfogliare i "nostri" libri.

Con lui rimarrà un legame inscindibile. A lui il mio pensiero di profonda gratitudine.

I dodici saggi presenti nel volume sono distribuiti in 5 mini-sezioni:

La prima, un po' più ampia, si può considerare una piccola miscellanea con quattro articoli che spaziano all'interno di un reticolato dove si incrociano vettori pedagogici, storico-sociali, letterari e formativi in senso lato.

La seconda, prima delle quattro "monografiche", consta di due articoli che si soffermano sulla valenza pedagogica della lettura e della scrittura, viste anche come esperienze esistenziali e formative in costante dialogo con i percorsi evolutivi dell'*umano*.

Nella terza si trovano due saggi relativi ad un campo di studi piuttosto originale, in continua evoluzione e costantemente presente nelle coordinate di studio del sottoscritto: si tratta, infatti, di due articoli sul rapporto tra letteratura, musica, infanzia e possibili orizzonti pedagogici.

La quarta sezione ospita due articoli che inquadrano la "scuola" attraverso due prospettive diverse: l'una come indagine pedagogica in chiave storico-evolutiva; l'altra in senso letterario riferibile alla rappresentazione degli "oggetti di scuola" presenti nei classici per l'infanzia.

La quinta e ultima parte accoglie due scritti sulla pedagogia della narrazione riferibile al Meridione d'Italia. Campo di studi affrontato in più occasioni, qui il *Sud dell'Infanzia* diventa ricostruzione storico-letteraria e regione del vivere da illuminare col faro prospettico dell'urgenza educativa. Questa è l'unica sezione in cui si propone un ampio articolo con le firme di altri due studiosi – gli amici e colleghi Nunzia D'Antuono e Giovanni Savarese, che ringrazio fraternamente perché costantemente al mio fianco in tanti anni di studi condivisi e profondi – e di cui ho curato la stesura complessiva.

Va segnalata, in questa sede, anche la modalità attraverso la quale gli articoli vengono presentati, poiché frutto di approfondita riflessione: ho deciso di raccogliere i saggi così come sono stati pubblicati nelle diverse riviste senza modificarne il formato per adeguarlo a quello della collana. Ho preso questa decisione perché non credo alla netta separazione tra forma e contenuto, soprattutto in un'*operazione culturale* come quella rappresentata da articoli su prestigiose riviste. Quando una rivista indica le norme, i formati, le modalità di citazione, i sistemi per i riferimenti bibliografici (tradizionali o APA che siano) lo fa perché crede che quella sia la modalità più efficace per comunicare i contenuti e le ricerche che la rivista in questione veicola; con quello stile, con quell'immediatezza e con quella efficacia divulgativa.

Ogni autore che vi scrive sa che deve adeguare il contenuto del proprio elaborato a quello stile comunicativo e costruisce un saggio alla luce di quelle dinamiche di scrittura. Laddove non sono previste note a piè di pagina non ci si sofferma più di tanto in approfondimenti a margine ma si concentra nel corpo del testo la sintesi di quel concetto; così come, dove sono previste le note tradizionali l'autore sa bene di poter avere un *cantuccio collaterale* per un piccolo approfondimento *a latere*. È sicuramente una scelta, ma ritengo che la stesura conclusiva di un saggio "pensato" in un formato non debba poi essere *tradito* in una diversa riformulazione, poiché quelle riflessioni avrebbero avuto, nel caso di differenti norme, un altro sviluppo e un'altra composizione.

Gli articoli, per tanto, saranno proposti nei formati che le singole riviste prevedevano, per restituire al lettore la versione originale nell'interezza del suo impianto e nell'essenza del suo contenuto.

Mi preme, qui, anche ringraziare la dott.ssa Amalia Marciano, per il prezioso lavoro di collaborazione nella revisione dei contributi e nella complessiva stesura del testo, e la dott.ssa Francesca Cattina che, fin dal primo volume della collana, cura la composizione e la redazione finale dei libri con grande professionalità.

Si ringraziano le Direzioni, i Comitati Scientifici, le Case Editrici, i Comitati Editoriali e gli Staff delle seguenti riviste:

NSR. Nuova Secondaria Ricerca	ISSN 1828-4582
MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni	ISSN 22409580
QDS. Quaderni di Didattica della Scrittura	ISSN 1825-8301
LLL. Lifelong Lifewide Learning	ISSN 2279-9001
Studi sulla Formazione / Open Journal of Education	ISSN 2036-6981

PARTE I
SGUARDI E ORIZZONTI PEDAGOGICI

1.

Dalla retorica del lavoro alla pedagogia del lavoro. Doveri, mestieri, bambini e ragazzi nella 'rivoluzione' letteraria di fine Ottocento¹

Abstract: Il contributo, partendo da una ricognizione sul senso del lavoro nel difficile e complesso scenario sociale globalizzato, tende ad isolare un obiettivo di carattere formativo che possa fornire, del lavoro, la traccia migliore dal punto di vista esistenziale, capace di rimanere 'prossimo' ad una visione del vivere intesa quale corretto avvicendamento generazionale. Tale direzione viene percorsa rivalutando il 'racconto' del lavoro, così come veniva rappresentato nella letteratura per bambini e ragazzi della fine dell'Ottocento: nella costruzione di un orizzonte responsabilizzante ma non opprimente; nella possibilità di ricollocare il senso ultimo del lavoro e del dovere al centro del percorso di maturazione e di 'compimento' di tutti. Collodi e De Amicis, da posizioni opposte ma, in questo caso, più complementari di quanto si pensi, donano una serie infinita di sfaccettature al tema, arricchendo, così, il prisma del discorso fino a condensare una molteplicità di aspetti che nessuna analisi economica, sociologica, antropologica o d'altra natura sarebbe stata capace di sintetizzare. Che ci si riferisca, ne *Le avventure di Pinocchio*, alla sarcastica irrisione del serio senso del dovere di collodiana ispirazione (con un burattino tanto più verosimile, attraente e 'simpatico' quanto più sistematicamente lontano da una immagine di infanzia obbediente e laboriosa), o che si ritrovi, in *Cuore*, tutta la gamma della meticolosa e puntuale ricostruzione dei rapporti sociali tra genitori, bambini, doveri e mestieri che l'abile penna di Edmondo De Amicis delineava tra i banchi di scuola, appare evidente quanto la 'narrazione' del lavoro, e del rapporto tra le nuove generazioni e il lavoro in chiave educativa, risulti traiettoria privilegiata e doverosa per individuare un nuovo – e più 'sano' – concetto di attività lavorativa. Da una prospettiva ad ampio spettro, quindi, si passa ad un auspicio di 'ricostruzione di senso' che possa fornire, sulla base di queste lontane (e sempre attuali) narrazioni, la possibilità di sviluppare un 'nuovo' racconto del lavoro: corretto, misurato, vivibile e percorribile; che riconsegna l'uomo alla propria centralità sociale, senza declassarlo ad ingranaggio di un meccanismo socio/seriale in cui, troppo spesso, si smarrisce ogni residua, ultima, narrazione di senso.

¹ In MeTis. Mondi educativi. Temi, Indagini, Suggestioni – Anno VII – N. 1 – Giugno 2017, pp. 5-12.

Abstract: This article, starting with the recognition of the significance of work in a difficult and complex global scenario, aims to single out an objective that can give the best outline of work from an existential point of view, one that is able to remain close to a vision of life understood as a proper interchange between generations. This direction is taken by reevaluating the narrative of work as it was represented in children's literature at the end of the 1800s: as the construction of a horizon that gave responsibility, but without oppression, with the possibility to relocate the ultimate meaning of work and duty to the center of a course of maturation and achievement for everyone. Collodi and De Amicis have opposing positions, but in this case, they are more complementary than one might think. They give an infinite series of facets to the theme, enriching the discourse to the point where they condense a multiplicity of aspects that no economic, sociological, anthropological, or any other analysis would be capable of. Whether we are referring to the sarcastic mocking of a serious sense of duty in *Pinocchio* (with a puppet which is as real, charming, and likeable as it is far from the image of an obedient and dutiful child), or whether we find, in *Cuore*, the whole range of meticulous reconstruction of the social relationships between parents, children, duties, and trades which the skillful pen of De Amicis outlines in the classroom, it appears evident that the narration of work and the relationship between generations and work in an educational view emerges as a privileged path for discovering a new and more wholesome concept of work. Starting from a wide panoramic point of view, thus, we will move on to a hopeful 'reconstruction of meaning' which can provide us, on the basis of these far away yet always current stories, with the possibility of developing a new narrative of work: honest, moderate, livable, and usable, which puts man back in his proper social centrality, without making him just a gear in a socio-serial machine in which, too often, we lose every last trace of meaningful narration.

1. *Lavorare per vivere, vivere per lavorare, sopravvivere senza lavorare*

La scomparsa di uno studioso come Zygmunt Bauman ci obbliga e ci richiama ad una riflessione sulla complessità del rapporto tra lavoro, formazione e società contemporanea; sempre più vorticosamente confusa e 'mescolata', quest'ultima, e sempre più testimone di una globalizzazione che ha accelerato le pratiche professionali senza che i differenti contesti sociali, culturali, 'esistenziali' avessero il tempo di riorganizzare quanto meno lo sguardo su una prospettiva di comune intenzione. Da tale accelerazione – difficilmente gestibile – si è generata una sorta di 'fluida' e costante emergenza: produrre, bilanciare, pareggiare, in direzione di un profitto che, in termini economico-finanziari, possa dare sopravvivenza al sistema complessivo, ma che produce, in termini di disorientamento e disallineamento

esistenziale, preoccupanti derive e inarrestabili diseguaglianze (Bauman, 2004).

La differenza riscontrabile nei diversi contesti lavorativi, sociali, organizzativi di paesi lontani e diversi, si specchia in una globalizzazione totalizzante che, invece, avvicina tutti in una omologante 'rete produttiva' finalizzata agli stessi obiettivi commerciali e industriali, e genera così una crisi che, quasi automaticamente, diviene la corsa ad un lavoro che si rivela quale nucleo minimo di sopravvivenza; di possibilità; di speranza.

L'eclatante contraddizione che scaturisce da questa situazione fa riferimento ad un lavoro che, da 'collocazione esistenziale' e corredo di compiutezza, diviene ingranaggio di un macro-meccanismo globale che mette in concorrenza e stritola in nome di profitto e convenienza. Lontano mille miglia da un concetto di minima 'qualità della vita', tale lavoro va connotandosi quale attività 'sostitutiva' della vita stessa: per stare al passo; per non perdere in produttività; per vincere sul terreno degli utili (Bauman, 2005).

E, se non bastasse, la deriva riguarda anche l'estremismo consumistico che si sostituisce alla educazione ed alla socializzazione più corrette: "L'educazione posta di fronte al consumo dovrebbe puntare su di una sua de-accelerazione e su di una sua diversificazione. Il tempo libero andrebbe sottratto [...] sia alla ossessione produttivista per cui il superlavoro è diventato un segno tangibile di potenza [...] sia alla deriva consumista che vede ridotto il cittadino a consumatore" (Regni, 2006, p. 85).

Va definendosi, così, una inversione dell'equazione più accettabile – nella quale il lavoro dovrebbe, in fin dei conti, essere utile e finalizzato alla vita – spinta fino al capovolgimento per cui la vita viene 'schiacciata' sull'iperattività e sulla frenetica rincorsa al lavoro ed alla conseguente – necessaria – produttività. Si arriva, in tal modo, dalla equilibrata formula del 'lavorare per vivere', cui corrisponde anche un legittimo, ipotetico parametro meritocratico (per cui più lavoro, e con più qualità lo faccio, e migliore sarà – o dovrebbe essere – la mia vita), alla esasperazione del 'vivere per lavorare', dove risulta palese lo schiacciamento verso il basso del concetto stesso di qualità della vita, e dove la quotidianità vissuta si rivela scenario di attività lavorativa che permea ogni fibra del vivere, relegando il rapporto tra lavoro ed esistenza nel campo della necessaria – e disperata – 'sopravvivenza'. O, addirittura, si giunge al terzo, estremo 'posizionamento', alla forma di 'estinzione' più drammatica, in una società che ha meccanizzato e robotizzato gran parte della produzione relegando gli esseri umani ad una sorta di marginalità funzionale, ormai quasi superflua rispetto all'ottimizzazione dello spazio/tempo occupazionale (Rifkin, 2002); evidentemente si fa riferimento, in questo caso, alla deriva 'disoccupazionale' del

non-lavoro. Una ‘educazione permanente alla vita’, così come intendiamo tracciarla nel prosieguo di queste note, dovrebbe quindi tener presente innanzitutto la rivalutazione del concetto stesso di lavoro in termini di valore: valore della struttura dell’uomo e del cittadino, quindi, ed elemento portante della ‘impalcatura di senso’ che ogni individuo dovrebbe portare con sé, incessantemente, nel proprio percorso di crescita e compimento.

2. *Il lavoro nel Cuore*

Se l’intenzione di fondo è quella di indicare una orientativa rotta valoriale, utile a rivalutare il concetto stesso del lavoro e a farne un cardine essenziale alla formazione delle persone, risulterà indispensabile partire, comunque, dal rapporto che dovremmo riuscire ad instaurare tra infanzia, giovinezza e senso del dovere, che del lavoro è fondamento. A tale rapporto consegue, come è nella realtà delle cose, una narrazione che lo sostenga, un racconto che lo vivifichi e lo veicoli fino a cogliere nel segno (Bichsel, 2012). La seconda metà dell’Ottocento – e gli anni Ottanta in particolare – sono stati gli anni della rivalutazione e del ‘disvelamento’ della regione infantile, spazio incantato e meraviglioso che autori come Collodi e De Amicis hanno sottratto alla cristallizzazione del conformismo comportamentale omologante e omologato, per iniziare un processo di ‘felice restituzione’ di ogni sfaccettatura genuina al complesso e variegato prisma dell’infanzia: allegria, sfrontatezza, vivacità, intuizione, fragilità, irriverenza, dolcezza e tutte le qualità (mai difetti, in una certa età) riferibili ad un ritrovato e riconosciuto paradigma infantile.

Non a caso Olindo Giacobbe, a commento di un famoso testo di Paul Hazard, annoverava tali doti e peculiarità tra le caratteristiche che riteneva essenziali, in modo assolutamente ineludibile, alla letteratura che egli amava definire ‘infantile’: “per letteratura infantile si intende l’insieme di quelle pubblicazioni che per semplicità ed immediatezza d’espressione e di forma, per calore di sentimento e per vivezza d’intreccio sembrano particolarmente adatte a suscitare l’interesse e ad afferrare l’attenzione dei ragazzi” (Giacobbe/Hazard, 1971, p. 4). Una letteratura capace di traghettare, grazie alla innovativa visione di alcuni protagonisti come gli scrittori sopra citati, il concetto di lavoro da una stanca retorica ad una vivace reinterpretazione del ‘dovere’, lontano dal compito costretto, dalla disciplina indiscutibile; in vista di un primo barlume di avvertimento coscienzioso di ‘ciò che sarebbe giusto fare’, e nella giusta misura. Oggi lo definiremmo un lavoro a misura d’uomo; ed è, guarda caso, quanto più sfugge e si perde

tra le maglie dell'accelerazione sociale e dell'exasperazione globalizzata che sopra si richiamava.

I grandi classici degli anni Ottanta del Secolo XIX, *Le avventure di Pinocchio* di Carlo Collodi e *Cuore* di Edmondo De Amicis, ci consegnano la prima traiettoria di reinterpretazione del rapporto tra ragazzi e lavoro; tra nuove generazioni e senso del dovere. Si tratta, di fatto, del primo tentativo di superare (o meglio, di sanare) la frattura tra un'infanzia imbavagliata – da rinnegare nella sua essenza più genuina in nome nelle 'norme' da inculcare a tutti i costi – e un mondo adulto avvertito come distante, retto da un 'adulterio' patologico a difesa di compiti e ruoli, tutti rigorosamente seriosi e sacrificati.

E il lavoro risulta una traccia presente in entrambi i testi, con significative differenze – relative alla diversa natura delle opere, fantastica l'una, realistica l'altra – che però non impediscono una sorta di 'ricostruzione proiettiva' del senso ultimo che i ragazzi possono, infine, dare al lavoro; al dovere; alla propria vicina o lontana maturazione.

Sebbene di poco successivo al capolavoro di Collodi, partiamo dalla presenza del tema in *Cuore*, poiché De Amicis, da bravo ritrattista letterario qual è, riesce a collocarlo con abilità descrittiva e a fornirne una pluriprospectiva e variegata rappresentazione che attraversa classi sociali, famiglie, personaggi e contesti di riferimento.

Tale ampliata prospettiva ci consente una sorta di 'presentazione letteraria' dell'argomento, tanto più efficace quanto più capace di fornire una panoramica esaustiva soprattutto se considerata nel rapporto tra genitori, figli e sfera lavorativa che li lega. Si tratta di una visione che pone in evidenza l'avvicendamento generazionale e i punti di contatto (critici o meno) che questo registra con il lavoro inteso quale sfera del fare, del rappresentarsi come persona; del potersi raccontare, per esempio, a un figlio.

Mese dopo mese, nel cadenzato susseguirsi dell'anno scolastico che De Amicis costruisce quale cornice del racconto, ci imbattiamo in un mondo del lavoro che permea tutte le fibre della quotidianità, fino a toccare l'essenza e la riconoscibilità stessa dei piccoli protagonisti.

È il caso, ad esempio, del "Muratorino", che ovviamente si chiama così perché figlio di muratore, e rappresenta uno dei topoi letterari del grande scrittore: l'accostamento tra sano, umile ma onesto lavoro ed una auspicata e – in questo caso – realizzata, serenità soddisfatta; una sorta di rivendicazione di dignità sociale anche per le classi meno abbienti e che diviene, lontano da percorsi di critica ideologica e da accuse di esasperato buonismo deamicisiano, che poco ci interessano in questa sede, lo specchio di una rappresentazione tendente ad esaltare il rapporto tra lavoro onesto – per

quanto duro e faticoso – ed un’aura di positività che incide sulla ‘postura esistenziale’ di quanti lo praticano.

Anche “Betti”, piccolo figlio del carbonaio, diviene parte di questo sistema di rivendicazione sociale derivante dalla nobilitazione del lavoro. A lui, lo spocchioso Nobis rivolge la più mortificante delle ingiurie: “Tuo padre è uno straccione”. Ovviamente l’offesa diventa offesa di classe, di categoria, di umanità. E la ‘giustizia letteraria’ di De Amicis non si fa attendere, prendendo la voce e i modi del ‘Signore’, padre di Nobis, che all’altezza sociale fa corrispondere, però, l’ancor più alto e sacrosanto rispetto per ogni forma di lavoro (tanto più dovuto quanto più umile). L’altezzosità del figlio trova argine nell’altra faccia – positiva – della stessa medaglia: la nobiltà d’animo: “Ripeti le mie parole. Io ti domando scusa per la parola ingiuriosa, insensata, ignobile che dissi contro tuo padre, al quale il mio si tiene onorato di stringere la mano” (De Amicis, 2011, p. 27). Tanto basta, nel rispetto della pari dignità delle persone e delle differenti attività che svolgono, a far dire al maestro Perboni: “Ricordatevi bene di quel che avete visto, ragazzi, questa è la più bella lezione dell’anno” (De Amicis, 2011, p. 28).

Di tale teorema pedagogico, riferibile al lavoro nobilitante (per quanto umile, a volte), troviamo conferma in un altro piccolo protagonista del romanzo, Precossi, che rappresenta la crisi e il disagio di un genitore che ‘interrompe’ la fluidità del racconto felice; che soffre la propria incapacità di vivere, la affoga nell’alcool e che, ovviamente, non lavora più e riversa sul figlio botte e frustrazioni. La confortevole inversione generazionale, che la prodiga penna di De Amicis ci consegna, affida il riscatto alla forza di volontà e al senso del dovere del figlio, che ‘monda’ il padre col proprio sacrificio e lo ricolloca tra gli onesti. La ‘ricollocazione’, guarda caso, assume le sembianze di una ripresa del lavoro che coinvolge, in quanto salvifica, l’intera trama esistenziale del personaggio e della sua famiglia: “Vedete come lavora mio padre!’ [...] ‘Ben fatto davvero’ gli disse mio padre. E soggiunse: ‘Dunque... si lavora, eh? La buona voglia è tornata’. ‘È tornata, sì [...] E sa chi me l’ha fatta tornare? Quel bravo ragazzo’ disse il fabbro, accennando il figliuolo col dito” (De Amicis, 2011, p. 118).

Il lavoro diviene, al contempo, obiettivo da proporre ai ragazzi e orizzonte di salvezza per gli adulti, in una plastica estensione che ne certifica una sorta di permanenza formativa, capace anche di manifestarsi in una duplice direzione: dall’adulto al bambino e dal bambino all’adulto (come nel caso di Precossi).

In mezzo a questa dinamica e fluttuante rappresentazione, c’è spazio, ovviamente, per il ritrattismo deamicisiano, che si concede tocchi di

bravura letteraria particolarmente individuabili nella capacità di delineare numerose, differenti sfumature, corrispondenti alle tante attività lavorative che le persone possono svolgere. Quello del lavoro, in *Cuore*, sembra un racconto interno al racconto; e così come De Amicis riesce a fornirci una ricchissima varietà di tipi e personaggi mai banali, e ad arricchire, così, il prisma psicologico infantile come mai era stato fatto prima di allora, allo stesso modo egli 'ritrae' tutta una varietà di lavori, passando dagli operai ai maestri, dagli spazzacamino agli ingegneri, dai soldati ai macchinisti, in un estremo tentativo di ricongiungere classi sociali distanti mediante lo sguardo generoso di bambini e ragazzi. Ovviamente, come già accennato, non è questa la sede per sottolineare quanto questi tentativi risentano senz'altro di una certa dose di utopistico – o accomodante – buonismo (Tamburini, 1981), o quanto non siano in realtà la fotografia di un mondo che ancora era 'bloccato' in una immobilità sociale cui far abituare anche i più piccoli. Qui ci preme far riferimento alla possibilità di interpretare il lavoro in sé, mediante le più belle pagine dello scrittore, come un paradigma educativo riferibile alla migliore modalità di avvicendamento generazionale. La consegna essenziale, che sembra lasciarci Edmondo De Amicis, si rivela nella possibilità di porre il dovere, il lavoro, la buona volontà a fondamento di un edificio in perenne costruzione; in permanente evoluzione; e si pone quale rappresentazione più 'sana' dell'attività, lontana anni luce da odierne logiche di profitto e computi finanziari. Si tratta, a ben vedere, del 'racconto' del lavoro che nobilita gli uomini; che orienta i tragitti formativi ed esistenziali che si percorrono durante l'intero corso dell'esistenza.

3. *Il mestiere di crescere*

Nel breve lasso di tempo che, negli anni Ottanta del XIX secolo, ospitava il romanzo del grande scrittore torinese, prendeva vita anche il più famoso capolavoro della letteratura italiana (e non solo) per l'infanzia: *Le avventure di Pinocchio* di Carlo Collodi. E qui si individua un punto di snodo che fa, del *Cuore* di De Amicis, il testo dei due che rappresenta in maniera più complessa – almeno nella ricognizione della 'funzione letteraria' del lavoro – il tentativo di mediazione interpretativa di una società in evoluzione; di un disincanto rispetto alla 'magia' dell'infanzia; di una presa di coscienza riferita alla responsabilità del divenire, prima o poi, adulti (Fedi, 2010).

Il messaggio di De Amicis 'contiene' e supera, per così dire, la meravigliosa fantasia collodiana che, rispetto al mondo del lavoro, poteva ancora permettersi il registro dell'irrisione; la dinamica del capovolgimento;

l'atto dissacrante e irrispettoso di un'infanzia che vuole riconoscersi in quanto tale, e che non si piega – sempre e comunque – a dettami, regole e precetti. E lo faceva sulle pagine di un “Giornale per i bambini” che, in quegli anni, ospitava l'argomento ‘lavoro’ come elemento “costituito da un insieme di suggestioni diverse: l'idea mazziniana del dovere, qualche barlume di efficientismo capitalistico, qualche spunto predeamicisiano, come quello che vuole riconosciuta al popolo la priorità nel sacrificio del lavoro e gli vuole attribuita una natura generosa e nobile” (Boero, 2006, pp. 50-51).

In sarcastico conflitto con tutto ciò, Collodi coglie l'essenza più pura e viva dell'infanzia, consegnandola alla ‘vegetalità’ del burattino; al suo ‘essere’ – di legno – che è ancora un ‘non essere’ – umano – e che gli consente di trincerarsi in un'infanzia più vera dell'infanzia comunemente rappresentata (e auspicata dal mondo adulto): “Finché è burattino, per quel che riguarda la trama letterale del libro, Pinocchio non è ciò che dovrebbe essere, non è un essere compiuto. Eppure è a lui burattino, è a lui di legno – così primitivo, semplice, ingenuo, spontaneo, selvatico – che va tutta la simpatia e la partecipazione emotiva del lettore” (Grilli, 2016, p. 8). Il ‘felice paradosso’ collodiano si sostanzia in un contenitore ligneo che ‘racchiude’ e al contempo ‘libera’ l'infanzia più vera; ne disvela il senso (Acone, 2012) generando una narrazione che è racconto senza tempo; valido per tutti e per sempre. Ovviamente tale rapida analisi ci consente di riflettere sul fatto che, se ci riferiamo all'immagine dell'infanzia, Pinocchio ne rappresenta il paradigma assoluto ed il ritratto ultimo; se focalizziamo l'attenzione sul rapporto formativo tra le nuove generazioni e il senso del dovere/lavoro, Pinocchio diviene ‘preparatorio’, con la sua dissacrante ed ironica irriverezza, al più complesso tragitto narrativo che i ragazzi deamicisiani intraprendono dopo pochi anni.

La simpatia, che il burattino accoglie, dura finché egli resta tale; finché il suo senso del dovere (presente ma meravigliosamente fragile) non si tramuta in adultistica ‘presa in carico’ di responsabilità e compiti; tutti elementi, questi, che di fatto lo tramutano in essere umano (e in ex-bambino ovvero adulto).

Fino ad allora, quello che nel nostro immaginario resta il bambino-burattino più vero, ha un perenne incontro-scontro con il lavoro: “– Fra i mestieri del mondo non ce n'è che uno solo, che veramente mi vada a genio. – E questo mestiere sarebbe? – Quello di mangiare, bere, dormire, divertirmi e fare dalla mattina alla sera la vita del vagabondo” (Collodi, 2003, p. 31). Tale rapporto culmina, a livello teorico-riflessivo, nelle lunghe e tediose rampogne del grillo parlante; ed a livello pratico esperienziale, sulle

sponde dell'Isola delle api industrie, terribile contraltare di quel Paese dei Balocchi tanto agognato e vagheggiato dall'infanzia più vera e sincera.

L'isola risulta, in una narrazione premonitrice e modernissima, quanto di più prossimo alla brulicante dimensione di un odierno paese turbo-capitalista dell'est asiatico: tutti lavorano, tutti si danno da fare, tutti 'pesano' la consistenza di gesti ed azioni in termini di compensazione economica e di scambio; ci vuole l'intercessione affettiva della Fata, infatti, perché Pinocchio scenda a patti con una realtà che riconosce immediatamente come aliena ed ostile alla propria natura (di bambino!). Tale natura, nel computo delle vicende e degli accadimenti della narrazione, vive una dialettica talmente contrastiva con il concetto stesso di lavoro che questa entità 'lavorativa' le si rivolta contro in maniera accesa e violenta: Collodi esaspera i toni della propria geniale e provocatoria posizione sul conflitto adulto/bambino – e sul conseguente conflitto dovere/piacere – estremizzando alcune cadute punitive cui il burattino deve, suo malgrado, sottostare.

Infatti gli unici due lavori in cui troviamo Pinocchio impegnato (anche se faremmo meglio a dire 'costretto'), sono, brutalmente, lavori da bestie. Sono, di fatto, il riscontro punitivo con cui il burattino si trova a fare i conti, reo dell'ennesima trasgressione, deviazione, divagazione; e che lo condanna – in maniera volutamente eccessiva – ad una 'retrocessione' in termini di dignità esistenziale: retrocesso ad animale in quello che, evidentemente, per lo scrittore toscano doveva essere l'elemento qualificante il livello di dignità di uomini, animali e... burattini: il lavoro.

E così Pinocchio si ritrova 'cane da guardia' al posto di Melampo, per poi rivelarsi profondamente, intensamente 'buono' (e qui il sottile e più ragionato riscatto positivo che Collodi strappa al buonismo conformista del mondo adulto); oppure si trasforma in asinello da circo in una mortificante metamorfosi che lo relega a fenomeno da baraccone. Il messaggio di Collodi pare chiaro e si situa a un secondo livello di analisi: accanto al superficiale richiamo al senso del dovere e alla rettitudine comportamentale ad ogni costo, Collodi racconta il reale, insanabile e conflittuale rapporto tra meravigliosa età dell'oro infantile e concetto di dovere e lavoro. Se lo può permettere e gioca con questo conflitto come fosse un personaggio da agghindare a piacimento prima di mandarlo in scena a teatro, non senza il finale virtuosismo che ci rivela quanto l'ammissione stessa dell'insanabile frattura tra infanzia vera e lavoro sia in realtà la partenza di un moto di embrionale consapevolezza; una modalità iniziale più sana mediante la quale abituare pian piano proprio l'infanzia a relazionarsi e a 'entrare in confidenza' con un principio della realtà che deve, gradualmente, trovare spazio accanto allo straripante 'principio del piacere' dei bambini di ogni tempo (Acone, 2007).

L'ironica lungimiranza di Collodi sale in cattedra alla fine del racconto, e 'risolve' le vicende del burattino/bambino lasciando 'irrisolto' il rapporto tra infanzia e lavoro; o meglio, consigliando prudenza e, forse, predicando moderazione, nella matura consapevolezza che infanzia, dovere, compiti da assolvere e rigore comportamentale siano mattoni di una evoluzione da costruire con gradualità, attenzione, premura.

Pinocchio, nelle ultime pagine, si trasforma fino a divenire genitore dei suoi stessi genitori; fino a studiare e lavorare; fino addirittura a fare due lavori! Nella catarsi responsabilizzante della marionetta tutto ciò, lo sappiamo, lo eleva a dignità di 'giusto' e, quindi, di adulto; fino al premio estremo: diventare a tutti gli effetti un bambino in carne ed ossa; di fatto un essere umano.

Tutto bene, se non si trattasse di Collodi. Che, infatti, non si concede a questa apoteosi della correttezza a tutti i costi; del 'pedagogicamente corretto' e ci richiama a quel bagno di realismo che prima ricordavamo, fatto di gradualità, di considerazione della 'sostanza' di bambini da educare e da avvicinare – delicatamente – a un lavoro che venga percepito come accettabile, prima, e 'giusto' dopo.

Lo scrittore lo fa mediante l'ultimo, irriverente e provocatorio, scarto dalla norma, grazie al quale rompe l'equilibrio moralistico che, ad una osservazione superficiale, sembra raggiunto nel finale del testo: Pinocchio, il nuovo – adulto e responsabile – Pinocchio, lavora per 'compiersi' definitivamente come persona. Peccato che, ancora una volta, per la terza volta, debba fare un lavoro da bestia (girare il bindolo come un asino) e che, in una raffinata quanto perfida 'nemesi rovesciata', vada a sostituire l'asinello Lucignolo, che muore 'colpevole di troppa infanzia', e lascia all'ormai omologato burattino il suo ingrato ed usurante compito d'animale!

Collodi si supera, e supera l'etica del lavoro d'impronta conformista, liberando l'infanzia dall'oppressione di una rappresentazione asfittica del dovere. Se c'è 'quel' tipo di dovere, sembra dirci, non c'è più l'infanzia; e infatti il racconto termina.

La prudenza di raccontare il lavoro mediante tante – e più attente – sfumature, che ritroveremo nei banchi di scuola deamicisiani, forse proviene anche dalla ferma posizione di Collodi di pochi anni prima, disincantata e potente al contempo.

4. *Gli orizzonti valoriali del lavoro: la narrazione possibile*

Alla fine di questa rapida ricostruzione letteraria dei rapporti tra nuove generazioni e lavoro – così come veniva delineata nella ‘accelerazione culturale’ di fine Ottocento – risulta evidente una duplice possibilità interpretativa: da una lato l’analisi contenutistica rivela, come fin qui osservato, quanto il rapporto in questione debba farsi narrazione di senso senza mai smarrire il contatto con la realtà effettiva di entrambi gli attori; che si tratti di bambini o ragazzi da una parte, e del senso del dovere o del vero e proprio lavoro dall’altra, capolavori come quelli di Collodi e De Amicis indicano una traccia ineludibile per ben comprendere necessità ed istinti; legittime istanze ed impellenze storiche; e prefigurano un’unica possibilità: la moderazione e il rispetto per la dignità di tutti accanto alla valutazione (e ri-valutazione) di ogni attività degli uomini. Dall’altro lato la ‘consistenza’ letteraria e culturale del messaggio indica una nuova via per analizzare argomenti e tematiche che, troppo spesso, la storia ha consegnato ad analisi (e conseguenti iniziative e provvedimenti) di natura prettamente sociologica, economica, antropologica, politica, ma mai culturale. Si intende, in tal modo, sottolineare quanto sarebbe utile costruire un ‘racconto’ di fondo, al fine di veicolare una nuova possibilità di lettura del mondo e del ruolo che ognuno, per ciò che fa, dovrebbe avere nel mondo stesso.

Tale prospettiva restituirebbe senso al lavoro ‘giusto’, al lavoro che non rende funzionale chi lo esercita, ma lo rende, al contrario, riconoscibile, importante, essenziale.

Indicare questa direzione alle nuove generazioni significa porre, alla base di una formazione in perenne e permanente compimento, la ricerca di un ‘paradigma-lavoro’ che non possa prescindere da una qualità minima rispettosa della dignità della persona; in qualunque contesto; per tutti gli ambiti sociali.

Dal provocatorio ‘sovvertimento’ collodiano, affidato ai gesti del sublime burattino, fino alla ‘compostezza’ e alla auspicata maturazione – tra infanzia e adolescenza – delle pagine di De Amicis, ci pare di poter ritrovare un indirizzo ed una traiettoria ben precisi, e l’individuazione di un concetto di lavoro che porti in sé la necessaria definizione di ‘buono e sano’, e che si consolidi quale auspicio e obiettivo in una società dell’equilibrio, e non del compromesso; della speranzosa esistenza e non della disperata resistenza; della vita vissuta e non ‘sopravvissuta’.

Bibliografia

- Acone, L. (2007). *L'infanzia inventata. Riflessioni e ritratti sulla letteratura per l'infanzia, dell'infanzia e sull'infanzia*. Grottaminarda: Delta 3.
- Acone, L. (2012). *Il fanciullino di legno. Immagini letterarie dell'infanzia tra Collodi e Pascoli*. Lecce: Pensa Editore.
- Bauman, Z. (2004). *Lavoro, consumismo e nuove povertà*. Troina: Città aperta.
- Bauman, Z. (2005). *Globalizzazione e glocalizzazione*. Roma: Armando editore.
- Bauman, Z. (2010). *L'etica in un mondo di consumatori*. Roma-Bari: Laterza.
- Bauman, Z. (2013). *Danni collaterali*. Roma-Bari: Laterza.
- Bertacchini, R. (1993). *Il padre di Pinocchio. Vita e opere del Collodi*. Milano: Camunia.
- Bichsel, P. (2012). *Il lettore, il narrare*. Bologna: Comma 22.
- Boero, P., & De Luca, C. (2006). *La letteratura per l'infanzia*. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi, F. (1985). *Collodi, De Amicis, Rodari. Tre immagini d'infanzia*. Bari: Dedalo.
- Collodi, C. (1994). *Le avventure di Pinocchio*. Con illustrazioni di Roberto Innocenti. Pordenone: C'era una Volta.
- Collodi, C. (2003). *Le avventure di Pinocchio*. Napoli: Loffredo Editore.
- De Amicis, E. (2011). *Cuore*. Firenze: Giunti Editore.
- Fedi, R. (2010). *Scritture ottocentesche*. Firenze: Le Càriti.
- Fedi, R. (2011). *Una spina nel Cuore*. In C. Allasia (a cura di), *De Amicis nel Cuore di Torino*. Atti del Convegno Internazionale di Studi. Torino: Edizioni dell'Orso.
- Grilli, G. (2016). *Perché Pinocchio è un'icona universale? Ipotesi, spunti ermeneutici e un indizio paleoantropologico*. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, 11, 3, 107-116.
- Hazard, P. (1971). *Uomini, ragazzi e libri: Letteratura infantile*. Roma: Armando.
- Lollo, R. (2003). *Sulla letteratura per l'infanzia*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Regni, R. (2006). *Educare con il lavoro. La vita activa oltre il produttivismo e il consumismo*. Roma: Armando Editore.
- Rifkin, J. (2002). *La fine del lavoro, il declino della forza lavoro globale e l'avvento dell'era post-mercato*. Milano: Oscar Mondadori.
- Tamburini, L. (1981). *Cuore... e stomaco. Per una sociologia del cibo in De Amicis*. *Studi Piemontesi*, X, 2, 357-361.

2.

Gianni Rodari tra scrittura d'infanzia e parola pedagogica¹

Abstract: Il saggio prende in esame la produzione letteraria di Gianni Rodari nelle particolari sfumature riconducibili all'orizzonte pedagogico della sua scrittura ed alla capacità della parola narrante di veicolare contenuti di grande pregnanza valoriale. Particolare attenzione si rivolge alla riconfigurazione del ruolo della letteratura per l'infanzia, veicolo di riscoperta delle più sincere istanze dell'intero genere umano, e *luogo* culturale dove l'esercizio di una *scrittura d'infanzia* accoglie ed ospita una nuova e più giusta *lettura* del mondo.

Parole chiave: Scrittura; Infanzia; Parola pedagogica; Filastrocca.

Abstract: The essay deals with Gianni Rodari's literary production and, in particular, with the pedagogical horizon of his writing and his ability to convey content of great value through the narration. Moreover, it focuses on a reconfiguration of the role of children's literature, a medium which helps to rediscover the most sincere instances of humankind, and a cultural *spot* where the use of a *childish writing* embraces a new and fairer *reading* of the world.

Keywords: Writing; Childhood; Pedagogical word; Nursery rhyme.

Scrittore per l'infanzia ma, più verosimilmente, scrittore per le infanzie che tutti gli adulti dovrebbero – pascolianamente – conservare dentro, Rodari ebbe un rapporto complesso e multiforme con la pagina letteraria, e tale complessità finì per ampliare a dismisura il senso della sua stessa scrittura. Tanto si è dibattuto sul *maestro* di Omegna, ad esempio nella scia di una possibile ricostruzione e di un potenziale inquadramento 'ordinato' delle diverse fasi e dei differenti periodi del suo agire di scrittore; oppure nel tentativo di volersi districare nella dialettica (critica, pedagogica e, troppo spesso, ideologica) tra la scrittura 'politica' per l'infanzia ed un suo più evoluto orizzonte sociale e fantastico al contempo, capace di declinare ideali democratici ed impegnati *depurati* da connotazioni d'impianto eccessivamente militante; ancora, si è

¹ In QDS. Quaderni di Didattica della Scrittura – Anno XVII – n. 33 – Maggio 2020, pp. 47-63.

spesso percorso il faticoso dibattito critico su una miope ‘reclusione’ nell’ambito d’azione della letteratura per l’infanzia (in una limitata e riduttiva visione della stessa) ed una giusta, potenziale ricollocazione dell’autore nel più ampio alveo della letteratura italiana: il mancato riconoscimento di Rodari – per decenni – nella storia tutta delle arti e delle lettere italiane ha dimostrato la ristrettezza di vedute e prospettive di un intero settore scientifico e culturale che, troppo spesso, ha relegato la letteratura per l’infanzia – effettivamente e colpevolmente – in quella che Marcello Argilli individuava come “serie B della letteratura”² (denunciando l’inammissibilità di tale collocazione). L’alta letteratura interpretava malamente, così, un assunto di derivazione crociana che, oggi, andrebbe riletto e ricontestualizzato alla luce di una più attenta e consapevole analisi dell’immenso edificio degli scritti estetici di Benedetto Croce³. A tal proposito evidenti e sconcertanti risultavano, per Carmine De Luca, la “disattenzione e pigrizia di buona parte della critica letteraria, poco disponibile a prestare orecchio alla letteratura per l’infanzia, in generale, e a Rodari in particolare”⁴.

1. *Fate che le sue parole diventino legge*

I tragitti e le riletture che, in tal senso, hanno attraversato e riattraversato la produzione rodariana consentono, oggi, una ricostruzione ed una discussione sempre foriere di confronti ed innovativi margini di interpretazione. Si farà cenno, in queste note, alle diverse modalità di *lettura* appena accennate, susseguitesi nel corso degli anni ed a seconda dei vari angoli d’osservazione, per poi collocare il discorso in una sua specificità: la scrittura di Gianni Rodari e la *parola* come elemento di vera e propria ‘propulsione’ letteraria, pedagogica, sociale e *morale*. L’utilizzo della parola, infatti, assume in Rodari una sua connotazione che, alla luce di una ricostruzione delle diverse

² Cfr. M. Argilli, *Gianni Rodari: una biografia*, Einaudi, Torino 1990. A pag. 138 Argilli, con grande lucidità afferma che “Con Gianni Rodari, la letteratura infantile, la serie B, si è presa una rivincita sulla serie A. Negli ultimi decenni, infatti, nessun autore italiano ha avuto, dopo la sua scomparsa, un’eguale popolarità e una così diffusa ammirazione”.

Sul contemporaneo universo parallelo della letteratura per l’infanzia, e sulla sua scarsa visibilità agli occhi del grande (e troppo commerciale) pubblico cfr. E. Beseghi, G. Grilli (a cura di), *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*, Carocci, Roma 2011.

³ Cfr. B. Croce, *La letteratura della nuova Italia*, Laterza, Bari 1973.

⁴ C. De Luca, *Gianni Rodari, la gaia scienza della fantasia*, Abramo, Catanzaro 1991, p. 13.

fasi sopra richiamate, non perde mai alcuna sfumatura di significato, ma va compiendosi sempre nella poliedrica completezza della sua ampia struttura di senso. La parola, per Rodari, si rivela un prisma dalle molte facce, e mai abdica dalla sua funzione pluri-semantiche per consegnarsi alla ristrettezza di una sola 'funzione' linguistica: la lingua, nei diversi generi della sua scrittura, appare in quella che potremmo definire 'versione comunicativa più ricca': dagli errori ai doppi sensi, dal binomio fantastico al potenziale musicale di rime e filastrocche: scrivere diventa un continuo andirivieni tra significante e significato, tra lettere ed accostamenti, tra funzione estetica ed etica dello scritto. Si tratta di termini ed espressioni che, sotto il velo delicato e inconsapevole (quanto?) del gioco, decuplicano il potenziale contenutistico rivelando, della scrittura, della parola e della lingua così percorse, un'immagine bellissima e ampliata: l'immagine che *restituisce*, in un certo qual senso, la parola all'infanzia; e non perché gliela conceda volendola innalzare ad una dignità di *voce* e di lettura del reale solitamente appannaggio degli adulti, ma perché, piuttosto, riconosce alla *parola fanciulla* la capacità di proiettare uno sguardo più genuino sul mondo, uno sguardo realistico e fantastico al contempo. Restituire la parola all'infanzia significa, nella dinamica letteraria di Rodari, scrivere con la consapevolezza che dietro ogni elaborazione linguistica possa celarsi una ricerca, una scoperta, l'incanto meraviglioso di una bugia e di un felice errore; allo stesso tempo, però, significa avvertire la responsabile consapevolezza che la parola restituita alla *regione fanciulla* del vivere sia una parola senza compromessi, capace di veicolare speranza e verità, scevra da direzioni, curvature e declinazioni forzate; una parola libera nella sua primigenia spontaneità e nella sua profonda ed archetipica onestà di significato.

In tale orizzonte si colloca l'intenzione di fondo di queste riflessioni, ovvero l'individuazione di una doppia valenza della parola rodariana: da un lato 'parola di fantasia' che libera le istanze più genuine dell'infanzia e ne amplifica lo spettro semantico, meraviglioso e poliedrico; dall'altro 'parola di confine', collocata sul *liminare* di stagioni ed età; quella parola che, scritta 'da' o 'per' bambini, va letta 'dagli' ed 'agli' adulti o, felicemente, viceversa (come farebbe senz'altro il *favoloso* Gianni mediante le sue consolidate pratiche di ribaltamento e rovesciamento strutturale e contenutistico).

Allora quando lo scrittore dona il suo auspicio – "Fate che le sue parole diventino legge"⁵ – non fa altro che filtrare tutta l'infinita bellezza deposita-

⁵ "Lasciatelo giocare in pace! / Fate che le sue parole / diventino legge / in ogni terra dove giunge il sole". *Le parole del bambino*, in G. Rodari, *Il secondo libro delle filastrocche*, Einaudi Ragazzi, San Dorligo della Valle 1996, p. 16.

ta nella scrittura fanciulla per offrirla ad una società di uomini ‘troppo adulti’ per accorgersi delle più banali verità; e richiama tutti ad un atto umile e dignitoso al contempo: non vuole che i ‘grandi’ guardino verso il mondo infantile abbassando lo sguardo (come del resto sono soliti fare con malcelata sufficienza); vuole che gli adulti si rendano capaci di abbassare il loro *punto d’osservazione* del mondo (paradossalmente depurandolo e nobilitandolo), per coglierne riverberi e sfumature altrimenti non più percepibili.

Ecco: la parola rodariana detta una nuova legge di interpretazione e di osservazione del mondo, delle cose, della natura e dell’universo; dalla semplice povertà di un quotidiano condiviso alle sfere geopolitiche ampliate all’intera prospettiva globale, tra ‘guerra alla guerra’ e confini colorati.

2. *Scrivere dall’infanzia*

In un panorama letterario che ha visto i rapporti tra letteratura e infanzia in perenne oscillazione tra una produzione ‘per’ ed una produzione ‘su’ l’infanzia, Rodari sembra riuscire, quindi, nell’intento più significativo; intento che, non a caso, permeava in modo evidente l’inizio stesso della letteratura per l’infanzia in Italia quando, durante gli anni settanta di un Ottocento scarsamente propenso alla riconoscibilità dell’infanzia stessa – ed alla sua conseguente dignità – autori come Ida Baccini, con il suo *pulcino*⁶, e Carlo Collodi, con il suo *Giannettino*⁷ – geniale ‘sagoma preparatoria’ del ligneo fratello maggiore Pinocchio⁸, che vedrà la luce pochi anni dopo – spostavano in maniera sorprendente il *punto d’osservazione* del mondo. La novità in termini letterari si percepisce appena, ma in termini socio-pedagogici risulta dirompente, poiché in una letteratura ‘bloccata’ ed ingessata su dinamiche esemplari e comportamentali legate a norme e precetti, i due autori sviluppavano una narrazione ‘a partire dall’infanzia’; uno sguardo che, posti gli occhi alla stessa altezza di quelli di chi è piccolo, cominciava a dettare gli eventi e le storie guardandoli da un punto più basso, più piccino, più ingenuo e tanto più meraviglioso⁹. Questo sguardo che parte dall’infanzia e sembra, in tal modo, ‘rileggere’ la realtà con un filtro d’incanto genuino, nel secolo successivo arriva a compiersi con grande efficacia e con estrema

⁶ Cfr. I. Baccini, *Le memorie di un pulcino*, Paggi, Firenze 1875.

⁷ Cfr. C. Collodi, *Giannettino*, Greco & Greco editori, Milano 1991.

⁸ Cfr. C. Collodi, *le avventure di Pinocchio*, Feltrinelli, Milano 1993.

⁹ Cfr. L. Acone, *Il fanciullino di legno. Immagini letterarie dell’infanzia tra Colloidi e Pascoli*, Pensa Editore, San Cesario di Lecce 2012.

raffinatezza nell'opera di Gianni Rodari. Ci pare di poter dire che la grande novità della sua scrittura – che infatti evolve, si plasma, si sviluppa anche raffinandosi nella giusta ed equilibrata miscela tra contenuti, idee, messaggio e forma compositiva che li ospita – risieda nella capacità di costruire un *circolo virtuoso* della narrazione: la letteratura per l'infanzia assume una nuova e codificata connotazione poiché, pur restando 'per' l'infanzia, essa diviene una letteratura che si propone *all'*infanzia partendo *dall'*infanzia. Ma, al di là di formule linguistiche che speriamo non risultino velleitarie e artificiose (ma che forse molto piacerebbero a Rodari, in quanto giochi di parole e di significati), giova qui specificare che la direzione *dall'*infanzia *all'*infanzia, sorta di tragitto dell'eterno ritorno, vive del possibile entusiasmo di una riscoperta, di una ritrovata dimensione di fanciullezza e di edenica speranza. Mentre infatti, la letteratura per l'infanzia *tout court* si colloca su un vettore di evidente riconoscibilità tra uno scrittore (adulto) emittente ed un lettore (fanciullo) ricevente, il senso di una scrittura che *parte* dall'infanzia consente al grande autore di rompere lo schema generazionale-verticale relativo ai singoli attori di questa dinamica narrativa. Adulto e bambino 'convivono' nell'asse che lega scrittura e lettura poiché, da un lato, il punto d'osservazione ad 'altezza d'infanzia' restituisce il senso di una scrittura che si elabora e si sviluppa senza mai ignorare la felice prospettiva 'dal basso'; dall'altro, potente ambivalenza della pagina rodariana, il tessuto a maglia stretta della trama parla – sempre – al bambino ed all'adulto insieme, consentendo una circolarità compiuta anche nel 'recupero d'infanzia' che l'adulto fa predisponendosi, nella lettura, ad accogliere le sollecitazioni letterarie ed a riascoltare gli interiori echi infantili che queste vanno a propagare. Rodari, quindi, sembra scrivere *dall'*infanzia di un adulto per giungere *all'*infanzia di piccoli e grandi, restituendo così una sorta di struttura pedagogico-letteraria mai scontata, lontana da semplicistici accomodamenti e banali ed accondiscendenti 'meccanismi' narrativi.

Questa funzione ambivalente della scrittura e della parola segue un'evoluzione che avanza di pari passo con la crescita e l'avanzamento della storia culturale, politica e ideologica di Rodari. Forse la sua stessa coerente evoluzione – che in quanto tale lo ha tenuto al riparo da 'bloccate' e dogmatiche posizioni di natura esclusivamente politica e 'partitica' – è stata tra le cause della sua scarsa fortuna in vita. Mai schiavo di un obiettivo predeterminato, mai *condizionato* da una 'linea' – tutti elementi subordinati alla continua (e spontaneamente infantile) scoperta che egli faceva del mondo, della società, dei rapporti umani, del lavoro – Rodari mette la parola letteraria al servizio di quella visione d'infanzia del mondo che prima richiamavamo. Per questa ragione risulta chiaro che dopo la

produzione degli anni Cinquanta e Sessanta (maggiormente collegata alla linea comunista e impegnata in senso militante), in un prosiegua compositivo attento al *registro fanciullo*, Gianni Rodari si ritrovi ad un bivio rispetto al quale propende per la direzione più ardua: rifiuta, di fatto, la deriva ideologizzata e segue, piuttosto, la multiforme prospettiva infantile che non può e non deve rimanere ancorata all'orizzonte politico, ma sublima nell'ideale puro di una rilettura poetica – e poietica – della società, della giustizia e dell'auspicabile democrazia che dovrebbe sempre permeare i rapporti e le vicende degli uomini, adulti o bambini che siano. In questa prospettiva egli riesce nella complessa sintesi che tiene insieme gli ideali sociali che provengono dalla viva esperienza politica e sociale (da lui mai rinnegata) e la lucida ed ampliata *proiezione pedagogica* delle medesime istanze che, collocate in uno 'scenario' d'infanzia, perdono gli *spigoli* militanti ed allargano l'orizzonte sociale e democratico di valori quali uguaglianza, fratellanza e condivisione.

Proprio questa 'coraggiosa' direzione di Rodari rivela, forse, una motivazione di altra natura che completa e chiarifica la sconcertante *indifferenza* della 'cultura ufficiale' italiana nei confronti della sua produzione¹⁰. Se da un lato, infatti, la prima fase di Rodari si scontrava con una visione tradizionalista dell'infanzia e con una latente delegittimazione della letteratura ad essa destinata, dall'altro la scarsa o insufficiente considerazione dello scrittore da parte della critica ufficiale – anche nel periodo della sua maturità o dopo la sua morte – è, paradossalmente, imputabile all'evoluzione linguistica della sua pagina ed alla ricchezza ampliata che egli seppe donare alla parola e al suo *potenziale* immaginifico/letterario, in un contesto italiano poco pronto alla dimensione di una *letteratura infantile* quale bacino ricco e prolifico.

Lo studio di tale potenziale fantastico della narrazione, depurato dalle derive politicizzate (in quanto sublimato in messaggi di più ampio spessore e significato), diviene così l'elaborazione provocatoria, amara e profonda di una letteratura nuova e complessa, che legge la realtà in maniera mai accomodante ma la filtra attraverso la lente meravigliosa degli occhi bambini.

¹⁰ Sulla varietà e sulla complessità delle cause della scarsa considerazione da parte della critica 'ufficiale' si è sviluppato, nel corso degli anni, un ampio dibattito che ha preso in esame le diverse motivazioni e posizioni. A tal proposito si rimanda a G. Bini (a cura di), *Leggere Rodari*, Amministrazione provinciale di Pavia, Pavia 1981; M. Argilli, L. Del Comò, C. De Luca (a cura di), *Le provocazioni della fantasia. Gianni Rodari scrittore e educatore*, Editori Riuniti, Roma 1993; G. Leo (a cura di), *Gianni Rodari, maestro di creatività*, Graus Edizioni, Napoli 2000.

Si tratta di una scrittura talmente nuova che lo stesso Rodari ha bisogno di codificarne (o de-codificarne) la *grammatica*, cosa che farà nel 1973 scrivendo, appunto, la geniale *Grammatica della fantasia*.

Pino Boero, nelle illuminanti pagine dedicate a Rodari, ha sottolineato quanto lo scrittore, con questa svolta letteraria (e tanto più efficace), abbia ricevuto pesanti critiche anche 'da sinistra' proprio perché, allontanatosi da una scrittura al servizio di una preconfezionata ideologia, egli è stato capace di tirar fuori la *depurata* essenza degli 'ideali' riposizionandoli in uno *scenario* di speranza sociale (al contempo denuncia ed auspicio) che non ha mai smesso di narrare¹¹.

La *trasgressione* di Rodari, dal canone compositivo delle filastrocche in poi, da politica diviene linguistica e letteraria; una trasgressione della parola che non si fa protesta ma narrazione e condivisione. Cogliamo la sintesi raggiunta dallo scrittore nelle parole di Gerardo Leo: "un intreccio di intellettuale impegnato ed un giocoliere della parola, era per la società benestante del tempo 'un trasgressivo'; non poteva pertanto non incorrere nell'ostilità dei settori più moderati e conservatori della nostra cultura letteraria ad una così coraggiosa innovazione"¹².

Tale inedita formula di ideologia e ideali, scrittura impegnata e parola infantile, missione sociale ed orizzonti fantastici diviene quella *cifra* rodariana che, di fatto, imprime un segno nuovo nella storia della letteratura per l'infanzia e genera un'alchimia mai sperimentata in precedenza.

Si deve necessariamente fare riferimento, inoltre, al fatto che tale alchimia, in una esaustiva esplorazione dell'intero paradigma di scrittura *dall'*infanzia, si alimenti anche di un ulteriore vettore pedagogico-letterario che potremmo qui definire poetico-infantile: accanto all'abbassamento del punto di osservazione, della scrittura da questo derivante e a completamento di entrambi, bisogna sottolineare una scrittura ed una letteratura *dell'*infanzia che Rodari ha contribuito ad emancipare dal ristretto ambito della sperimentazione.

Ci troviamo, guarda caso, nei dieci, quindici anni che vanno dal successo delle grandi raccolte di filastrocche alla teorizzazione della *Grammatica*. Il clima che fa da sfondo a questa ulteriore traccia rodariana è quello in cui prendono vita significative esperienze di partecipazione condivisa e di scrittura collettiva con bambini e ragazzi; già nelle esperienze di Mario

¹¹ Cfr. P. Boero, *Una storia, tante storie: guida all'opera di Gianni Rodari*, Einaudi, Torino 1992.

¹² G. Leo, *Rodari nella scuola e nella cultura italiana*, in G. Leo (a cura di), *Gianni Rodari, maestro di creatività*, Graus Edizioni, Napoli 2000, p. 49.

Lodi e Lorenzo Milani, infatti, si ritrova un ampio orizzonte ed un rinnovato rapporto tra *adulthood* e fanciullezza. Quando, nel cuore degli anni Sessanta, i ragazzi di don Milani scrivono a quelli di Mario Lodi, si codifica una azione partecipata e attiva riferibile ad una condivisione che mette i bambini e i ragazzi – e soprattutto gli ultimi, quelli poveri e disagiati – al centro di un nuovo racconto nel quale si muovono da protagonisti: “ogni ragazzo ha un numero molto limitato di vocaboli che *usa* e un numero molto vasto di vocaboli che *intende* molto bene e di cui sa valutare i pregi, ma che non gli verrebbero alla bocca facilmente”¹³. Dalle illuminanti parole riportate si evince l’indissolubile legame tra istruzione, condivisione, narrazione e auto-narrazione. Quella «lingua che fa uguali» diventa il mezzo di connessione tra infanzia, fanciullezza e letteratura: Giovanna Ceccatelli sottolinea che “Uno dei contributi pedagogici più interessanti e innovativi della scuola di Barbiana è stato [...] la didattica della *scrittura collettiva* [...] «tecnica umile» nella definizione di don Milani”¹⁴.

Il riverbero di tale prospettiva si coglie potente nel grande scrittore di Omegna che, da un lato, si fa interprete e studioso del “dialogo formativo” e della scrittura collettiva di Lorenzo Milani¹⁵, dall’altro mette, a sua volta, *l’arma* della pagina scritta in mano ai bambini mediante una letteratura “dell’infanzia”.

Emblematica, a tal proposito, l’esperienza de *La torta in cielo*, pubblicata a puntate sul «Corriere dei Piccoli» nel 1964 prima di uscire in volume per Einaudi nel 1966¹⁶. È Rodari stesso, introducendo il racconto, a descrivere come la storia sia nata dalla stretta collaborazione con Maria Luisa Bigiaretti, pregevole maestra scrittrice, e i suoi scolari della quinta elementare del ’64. Non a caso ne viene fuori uno dei testi di maggiore spontaneità e di significativo orizzonte valoriale; i bambini ‘leggono’ la realtà in maniera più aperta, meno sospettosa, più cristallina e pura: alla fine, invece di tutte le terribili minacce paventate dal mondo adulto e guerrafondaio, quella è solo una torta... una immensa e buonissima torta. E i bambini lo capiscono prima e ne hanno meno paura. La ‘parola

¹³ L. Milani, *Lettera del 2 Novembre 1963*, in G. Ceccatelli (a cura di), *Lorenzo Milani. Gli ultimi e i primi*, Edizioni Clichy, Firenze 2015, p. 62.

¹⁴ G. Ceccatelli, *Gli ultimi e i primi*, in Ead. (a cura di), *Lorenzo Milani. Gli ultimi e i primi*, cit., pp. 61-62.

¹⁵ Cfr. V. Oldano, *L’esperienza di don Lorenzo Milani a Barbiana attraverso gli scritti di Gianni Rodari*, *History of Education and Children’s Literature*, Vol. IV, n. 1, 2009, EUM

¹⁶ Cfr. G. Rodari, *La torta in cielo*, Einaudi, Torino 1960.

pedagogica', in questo caso, viene restituita direttamente all'infanzia configurandosi come pregevole letteratura *dell'*infanzia e riconnettendosi anch'essa, come esperienza pratica, alle pagine dedicate alla scrittura nella *Grammatica* di qualche anno dopo.

3. *Il gioco pedagogico della scrittura*

Rodari, dunque, effettuando “un taglio netto con la precedente letteratura infantile [...] dà vita ad una produzione nuova, moderna, in sintonia con interessi bisogni e fantasie che rispecchiano una diversa concezione del bambino”¹⁷; così facendo, tra l'altro, interpreta la letteratura come nuovo canale comunicativo con la realtà sociale, in una circolarità inclusiva comprendente adulti, bambini, lavoro, economia, giustizia, pace, diritti e tanto altro. Il tutto confezionato con l'innocenza di una lingua e di uno sguardo mai passibili di incoerenza, proprio perché in grado di avvalersi di quella spontaneità fanciulla che, dalla notte dei tempi, viene riconosciuta quale germe primigenio di verità ed onestà. Non a caso, in una fase più avanzata della sua produzione, Rodari riscrive in rima anche il celeberrimo testo di Andersen, *I vestiti nuovi dell'Imperatore*, facendone un delicato ed ironico manifesto dell'innocenza fanciulla rispetto alla corruttela adulta:

Cortigiano Agli ordini, Sire!
 (*al pubblico*) Ma voi, se lo vedete,
 ditegli di fuggire...
 nascondetelo...
 protegetelo...
 E quando sarà grande tornerà
 per mettere in fuga mille bugiardi
 con una sola verità¹⁸

La narrazione così ripensata – in termini di forma linguistica e contenuto sociale e spontaneo – diviene una prospettiva di sostanziale e rinnovata riflessione sul valore e sul senso della vita stessa che tutti accomuna, adulti e bambini. Sulla stessa ‘apertura’ rifletteva Alberto Asor Rosa quando, riferendosi a tale rinnovato indirizzo, scriveva: “Rodari è scrittore di bambini e forse ha scelto di esserlo proprio perché, raccontando di bambini e per

¹⁷ Ivi, p. 75.

¹⁸ G. Rodari, *Il vestito nuovo dell'imperatore*, in G. Rodari, *Le parole della fantasia*, Einaudi Ragazzi, Torino 2013, p. 358.

bambini, gli riusciva più facile raccontare e dire la verità per tutti. È come se il mondo dei bambini fosse un'allegoria [...] del mondo dei grandi, e al tempo stesso una sua profonda demitizzazione e deteorizzazione"¹⁹.

Lo scrittore è abile ad attuare questa sorta di trasformazione mediante un sostanziale 'aggiornamento' relativo a personaggi e protagonisti: la 'normalizzazione' del racconto passa proprio attraverso il bagno di realtà cui egli sottopone la pagina e lo stile di scrittura con un cambio evidente dei "protagonisti storici della letteratura infantile italiana: nelle sue pagine irrompono infatti le esperienze, le fantasie, le speranze, i sentimenti delle famiglie dei lavoratori, il portato cioè delle grandi lotte sociali dell'immediato dopoguerra"²⁰. Sebbene le parole di Argilli siano riferibili alla prima fase compositiva di Rodari, qui si richiamano perché in esse è possibile individuare la pratica di rinnovamento ed *accelerazione infantile* che proseguirà lungo l'intera sua vita di uomo e scrittore.

Tale accelerazione assume le forme di uno stile nuovo e giocoso che, dal 1960 in poi, viene sempre più codificandosi come sintesi di estrema efficacia comunicativa. Una forma su tutte, la filastrocca, diviene mezzo privilegiato di connessione tra profondi messaggi e realistica osservazione del mondo; tra sentimenti infantili e riflessione adulta.

Il *gioco* poetico che ne deriva, nel cruciale passaggio dai testi degli anni cinquanta come *Le avventure di Cipollino* e *Gelsomino nel paese dei bugiardi* alla serrata ed asciutta macchina mediatico-infantile delle filastrocche, evidenzia una linea di grande coerenza nell'opera dell'autore: a cavallo di due decenni l'orizzonte socio-pedagogico-narrativo di un testo come *Gelsomino* si consegna, con *Le canzoni di Gelsomino* – già potente corredo *ludico-poetico* del libro – ad un prosieguo che farà del testo breve, cantilenato e simbolico, il centro della nuova scrittura rodariana²¹. Accanto alla filastrocca, che sostanzierà l'efficacia della sua *poetica* più vera, Rodari continuerà ad esprimersi attraverso generi diversi, alimentando una sua *inclassificabilità* che molto ha fatto discutere in sede critica e che, nelle interpretazioni più lucide e attente, è stata letta quale prerogativa di maggior

¹⁹ A. Asor Rosa, *Gianni Rodari e le provocazioni della fantasia*, in M. Argilli, L. Del Comò, C. De Luca (a cura di), *Le provocazioni della fantasia. Gianni Rodari scrittore e educatore*, cit., p. 20.

²⁰ M. Argilli, *Rodari, il diavolo e Don Chisciotte*, in F. Ghilardi (a cura di), *Il favoloso Gianni. Rodari nella scuola e nella cultura italiana*, Nuova Guaraldi Editrice, Firenze 1982, p. 16.

²¹ Cfr. G. Rodari, *Gelsomino nel paese dei bugiardi*, Edizioni EL, San Dorligo della Valle 2010.

pregio all'interno della sua 'cifra' di scrittore. Alla difficile collocazione riferibile ai contenuti si somma, così, una variegata modalità espressiva che arricchisce ulteriormente la sagoma del poliedrico autore; per dirla con Franco Cambi, "Rodari è stato, a più riprese, catalogato come poeta o come educatore, come scrittore per l'infanzia o come pedagogista, come teorico della fantasia o come giornalista, oppure come un *mélange* di tutto questo"²².

La predilezione per la forma breve e per la filastrocca, tra l'altro, assume una duplice funzione: da un lato si pone come *trait d'union* tra quelle che Alberto Asor Rosa individuava come tre distinte fasi della produzione rodariana²³ (pedagogico-realistico, poetico [filastrocche], fiabesco-letterario) e tiene insieme, nel rispetto di una estrema libertà compositiva, una connessione formale che vede lo scrittore partire dalla narrativa di più ampio respiro, passare attraverso favole e filastrocche e poi esprimersi ancora, negli anni settanta, attraverso tutte le forme già sperimentate (favola, novella, romanzo e ancora filastrocca) oltre che in una sorta di finissima elaborazione teorica con la sua *Grammatica*²⁴; dall'altro lato, la forma più breve finisce per assolutizzare ed ampliare semanticamente la parola, e in questo senso ci interessa particolarmente, poiché è proprio in questa *esaltazione* dell'elemento minimale della scrittura che, evidentemente, possiamo ritrovare una delle prospettive pedagogiche e letterarie più significative. Del resto lo stesso Tullio De Mauro ha sempre sottolineato la portata innovativa della lingua e della scrittura rodariana, senza la quale lo scrittore non avrebbe

²² F. Cambi, *Collodi, De Amicis, Rodari. Tre immagini d'infanzia*, Dedalo, Bari 1985, p. 119.

²³ Cfr. A. Asor Rosa, *Gianni Rodari e le provocazioni della fantasia*, cit.; Ahmed Soliman scrive, a tal proposito, che "questa distinzione fra vari filoni e linee letterarie non significa che essi si contraddicano fra di loro e non significa anche elaborare una netta periodizzazione dell'opera rodariana" (A. Soliman, *Rodari e la letteratura per l'infanzia in Italia. Impegno politico e civile nelle Filastrocche in cielo e in terra di Gianni Rodari*, «Sinestesiaonline», N. 19 – Anno 6, p. 15). Essenziale risulta infatti sottolineare quanto in questa pur lucida distinzione di temi e periodi non sia mai possibile individuare una soluzione di continuità; l'edificio della produzione rodariana si presenta come un *unicum* nel quale sono presenti tutti i suoi più significativi elementi letterari e socio-pedagogici. Si vedano, a proposito, anche M. Argilli, *Alcune note su Rodari e il Romanzo*, in G. Rodari, *Piccoli vagabondi*, Editori Riuniti, Roma 1981 e P. Boero, *Una storia, tante storie*: guida all'opera di Gianni Rodari. cit.

²⁴ È solo il caso di ricordare, qui, che gli anni Settanta sono quelli in cui Rodari viene insignito del prestigioso 'Premio Andersen' (1970) e che vedono nascere – come già ricordato in precedenza – la sorprendente *Grammatica della fantasia* (1973).

potuto, forse, veicolare la novità di un messaggio fanciullo e sincero capace di universalizzarsi a prescindere da contesti, generazioni ed età²⁵.

Rodari, attraverso questo percorso formale e contenutistico, rinnova il paradigma letterario infantile e diviene *classico* nel senso più proiettivo del termine, come sottolinea, in una lucida analisi del 1993, Pino Boero: “Se ‘classico’ vuol dire ‘rappresentativo di una determinata cultura’. È innegabile che l’opera rodariana risulti ormai ‘un classico’ non solo nella storia della letteratura infantile, ma anche nella cultura letteraria e pedagogica del nostro Novecento”²⁶.

Il ‘classico’, in Rodari, si traveste da scherzo, gioco, utopia pacifista e sguardo adulto disincantato; tutto dentro una sorta di *felice ridimensionamento* letterario che ‘semplifica’ la comunicazione rendendola immediata, fruibile e spontanea:

ho scritto molti versi per bambini ma non li ho mai chiamati poesie, ma filastrocche. Semmai “poesie per ridere” o “poesie per sbaglio”. E infatti non credo che siano poesie: sono giocattoli, o comunicazioni in musica, o versi per prendere in giro le vecchie poesie che si fanno studiare a scuola [...] Ci sono poesie che possono essere capite, sentite, diciamo pure vissute dai bambini indipendentemente dal fatto che siano state create per loro oppure no²⁷.

Il gioco poetico diviene filastrocca, rima antica ed elementare, ma l’abilità della scrittura di Rodari consiste nella creazione di una forma di semplice immediatezza capace di veicolare i contenuti più profondi.

Allora le filastrocche, con la grande raccolta *Filastrocche in cielo e in terra*, arrivano a rappresentare l’intero spettro valoriale dello scrittore: pace, natura, generosità, uguaglianza, rispetto, famiglia, lavoro (nella grande dicotomia onestà/disonestà, tanto più chiara agli occhi di un bambino); spettro caleidoscopico e multiforme che troverà conferma anche nelle bellissime *Favole al telefono*, dove già la cornice dona il senso dei legami e dei rapporti sentimentali più essenziali e sinceri.

²⁵ Cfr. T. De Mauro, *Prefazione*, in G. Rodari, *Il Gatto viaggiatore e altre storie* (a cura di C. De Luca), Editori Riuniti, Milano 1990.

²⁶ P. Boero, *Un classico del Novecento*, nota conclusiva a G. Rodari, *I cinque libri*, Einaudi, Torino 1993, p. 717.

²⁷ G. Rodari, *I bambini e la poesia*, in «Giornale dei genitori», 6-7, Giugno/Luglio 1972, p. 7.

4. *Lagrima, colori, pittori e muratori*

Da quanto evidenziato fin qui appare con chiarezza, dunque, come il sogno di una società migliore diventi, nelle parole di Rodari, di volta in volta romanzo, racconto, fiaba, poesia, favola e filastrocca; il gioco della scrittura non delegittima mai la profondità del messaggio; viceversa, ne sostanzia l'essenza proprio grazie all'efficacia spontanea e poco artificiosa dello sguardo bambino sulle cose.

Nel tentativo di ritrovare qualche rapido esempio di questo 'meccanismo fantastico' della scrittura, ritorniamo proprio a favole e filastrocche, forme brevi ed essenziali, cercando di isolare parole, ruoli, semplici elementi: termini che si trasformano in spazi capaci di accogliere, piccoli e privilegiati territori dell'immaginario, veri e propri *topoi* di senso.

Una parola particolarmente significativa, nella produzione rodariana, è sicuramente *lagrima*. La scegliamo non perché ricorra più di altre, ma perché sicuramente veicola un significato profondo che sfida – da subito e con la sua stessa semantica essenza – il contesto infantile nel quale viene collocata: che senso dare alle lacrime e al pianto nel dialogo con una stagione del vivere cui si rivolge il costante auspicio (a volte fin troppo appiattito ed immotivato) di una perenne allegria? Ma l'infanzia, sembra ricordarci Rodari, non è una 'zona franca' del vivere; è senz'altro la più innocente e pura, ma non è immune da storture ed ingiustizie rivelandosi, anzi, più esposta a tali distorsioni. Ed ecco allora che mentre lo scrittore opera una delle sue magistrali 'sintesi' tra favola e filastrocca, nella splendida favola al telefono *A inventare i numeri*, la surreale e scherzosa tabellina vede comparire, rima dopo rima, tutti elementi che presuppongono l'amara evidenza di distanze sociali, declinate mediante l'elencazione di desiderabili leccornie accanto ad innegabili riferimenti d'altro carattere:

tre per uno Trento e Belluno
tre per due bistecca di bue
tre per tre latte e caffè
tre per quattro cioccolato
tre per cinque malelingue
tre per sei patrizi e plebei
tre per sette torta a fette
tre per otto piselli e risotto
tre per nove scarpe nuove
tre per dieci pasta e ceci²⁸.

²⁸ G. Rodari, *Favole al telefono*, Einaudi Ragazzi, Torino 2019, pp. 44-45.

La ‘desiderabilità’ dei cibi elencati passa, quasi inavvertitamente, attraverso accenni ben evidenti: “malelingue”, “patrizi e plebei”, “scarpe nuove”; poi il tutto, poche righe dopo, si sostanzia in una domanda potente e innocente al contempo, che inchioda lettori e adulti al senso antico e sempre nuovo del dolore:

- Quanto pesa una lagrima?
- Secondo: la lagrima di un bambino capriccioso pesa meno del vento, quella di un bambino affamato pesa più di tutta la terra.
- Quanto è lunga questa favola?
- Troppo²⁹.

La filastrocca ritorna favola, e consegna ad una parola la consistenza palpabile del ‘peso’, della responsabilità e della colpa degli adulti: si può piangere per fame? Si può accettare una simile prospettiva? *Lagrima* diviene, così, ‘parola pedagogica’ per eccellenza, abile nella declinazione di una rappresentazione degli opposti: dal capriccio all’indigenza; dal benessere al disagio; dal troppo al niente; dalla ricchezza alla povertà. E la distanza tra gli opposti passa attraverso un’immediatezza percettiva prossima alla sensibilità fanciulla, poiché ci sembra quasi di osservare un bambino con il palmo a soppesare la consistenza (ed il conseguente peso/senso) della lacrima che esamina. Il pianto di chi non ha da mangiare è un peso enorme sulle spalle e sulla coscienza della terra intera. La sostanza profondamente educativa della parola si amplia ad un orizzonte pedagogico di grande significato e si pone quale ineludibile e severo richiamo.

La stessa parola si ritrova in una filastrocca di pochi anni prima, dove rappresenta la sola ‘ricchezza cromatica’ di un povero pittore:

Infine pensò:
 “Il Rosso ce l’ho!”
 Detto fatto un dito si tagliò.
 E il Rosso gocciò sulla tela:
 era una lagrima appena,
 una perla di sangue,
 ma tinse in un istante,
 la tela intiera,
 rossa come un falò di primavera,
 rossa come una bandiera,
 come un milione di rose.

²⁹ Ivi, p. 45.

E il povero pittore
 adesso che aveva un colore
 si sentì ricco più di un imperatore³⁰.

Il pittore, povero come solo gli ultimi della società possono essere, è già stato respinto in malo modo dai *padroni* del Blu e del Giallo, cui si era rivolto nella speranza di poter fare un cielo e un girasole. Gli resta l'ultima, struggente possibilità, che nella sua concretezza 'anatomica' si rivela l'unica stilla di speranza e di autoconsapevolezza: una *lagrima* di sangue, di un rosso vivo e pulsante; un rosso che *sinesteticamente* sembra 'gridare' tutta la rabbia per un mondo che fagocita e *consuma*. Allora basta una sola, povera lacrima perché il rosso diventi fuoco di primavera, bandiera di popoli e proteste, milioni di rose di calda e struggente enfasi sentimentale.

Ma è pur sempre una lacrima e, ritornando alla sua essenza semantica, richiama il pianto, il dolore, e tutto ciò che dovremmo essere capaci di superare in virtù di una più buona e giusta sostanza di vita, come nella favola in cui ragazzi di un utopistico "paese di Domani" visitano il "Museo del Tempo Che Fu", trovando esposto un cartellino con la parola "piangere":

– Signora, che vuol dire?

– È un gioiello antico?

– Apparteneva agli Etruschi?

La maestra spiegò che una volta quella parola era molto usata, e faceva male.

Mostrò una fialetta in cui erano conservate delle lacrime: chissà, forse le avevano versate uno schiavo battuto dal suo padrone, forse un bambino che non aveva casa.

– Sembra acqua, – disse uno degli scolari.

– Ma scottava e bruciava, – disse la maestra³¹.

Poche, asciutte parole che richiamano ingiustizie, disuguaglianze e tutte le motivazioni che producono sofferenza e che, si spera, un giorno potranno vivere solo nel ricordo di un museo.

Ma le cause delle lacrime collegano i testi alle tante tematiche sociali che già abbiamo accennato e che trovano, nello sfruttamento, una delle piaghe cui Rodari rivolge, a più riprese, la sua spontanea 'indignazione fanciulla':

³⁰ G. Rodari, *Filastrocche in cielo e in terra*, in Id., *I cinque libri: storie fantastiche, favole, filastrocche*, Einaudi, Torino 2007, p. 140.

³¹ G. Rodari, *Favole al telefono*, cit., pp. 148-149.

- Ne avete costruite, di case...
- Eh qualcuna, non per dire, qua e là per il mondo.
- E voi?
- Eh, a far case per gli altri sono rimasto senza casa io. Sto al ricovero, vedi? Così va il mondo.
- Sì, così va il mondo, ma non è giusto³².

Rodari trasforma in ‘favola amara’ anche i poveri muratori intenti a costruire case per tutti senza averne una propria; e l’argomento è così ‘urgente’, nella sua lettura della realtà sociale, da divenire anche filastrocca ed universalizzarsi mediante la *scrittura d’infanzia*:

Ma per me e per la mia vecchia
non ho che questa catapecchia.
Sono di legno le pareti,
le finestre non hanno vetri
e dal tetto di paglia e di latta
piove in tutta la baracca.

Dalla città che ho costruito
non so perché sono stato bandito.
Ho lavorato per tutti: perché
nessuno ha lavorato per me?³³

La prossimità con il povero pittore è evidente, e consente un ulteriore collegamento ‘cromatico’ che le parole rodariane, foriere di prospettive ampie e generose, concedono con delicata schiettezza. Lo sguardo fanciullo sul mondo adulto sostanzia una severa *pedagogia del lavoro*, proiettandosi con tutti i sensi in una disamina lucida ed inappuntabile, tra *colori* e *odori* di mestieri che restituiscono bellezza alla sola onestà: “i fannulloni vanno a spasso, / non si sporcano nemmeno un dito, / ma il loro mestiere non è pulito”³⁴; così come “I fannulloni, strano però, / non sanno di nulla e puzzano un po’”³⁵.

³² Ivi, p. 204.

³³ G. Rodari, *Il vecchio muratore*, in Id. *I colori dei mestieri*, Emme Edizioni, San Dorligo della Valle 2011, p. 53.

³⁴ Ivi, p. 6.

³⁵ Ivi, p. 23.

5. *Dalla parte dei bambini (e delle cicale)*

Un'onestà, quella appena richiamata, che diviene anche una profonda e morale scelta di campo; e l'orizzonte morale di chi è piccolo risulta – sempre – più puro e sincero.

Quel lavoro afflitto da diseguaglianze, differenze, ingiustizie e povertà capaci di allontanare il “ragionier Bianchi” dalla propria bambina, costringendolo a raccontarle *favole al telefono* (più o meno brevi a seconda del costo dell'*interurbana*), o di collocare il ferroviere in un ‘viaggio perenne’ per il quale “se il mio bambino chiama «papà» / io sono sempre in un'altra città”³⁶, si proietta in una visione nuova: nel più puro degli schieramenti, nel più spontaneo posizionamento, nel meraviglioso rifiuto della logica materialistica, aziendalistica, consumistica – e tanto più ingrata – del mondo moderno. Allora la *formica* della favola antica può rivelarsi il personaggio sconfitto di una contro-narrazione che restituisce un felice scenario capovolto:

Chiedo scusa alla favola antica,
se non mi piace l'avara formica.
Io sto dalla parte della cicala
che il più bel canto non vende, regala³⁷.

Il canto libero, spontaneo e *gratuito* della cicala rallegra l'*aura* di una nuova ‘ambientazione esistenziale’, dove l'incanto della condivisione supera l'angusta necessità del bisogno elementare.

Di tutto ciò Rodari elabora una meravigliosa teoria, e la consegna alle pagine della sua *Grammatica*. A tale sistema corrisponde una *sintassi* valoriale complessa e ramificata, che dalle parole bambine dovrebbe, pur sempre, arrivare agli animi adulti.

La parola pedagogica, così riconfigurata, genera una scrittura in cui l'infanzia, quale paradigma estetico ed etico, filtra e depura la luce del mondo, ne riconfigura l'essenza e racconta a tutti una storia in cui, sorridendo, si possa passare dalla sopravvivenza alla vita; dalla distanza alla prossimità; dalla distaccata adultità alla *favolosa* fanciullezza.

³⁶ Ivi, p. 43.

³⁷ Ivi, p. 10.

3.

Raccontare l'assenza, riscoprire l'essenza. Per una pedagogia dell'estetica collaterale¹

Abstract: Lo sguardo pedagogico, in tempi d'emergenza, proietta una luce diversa su eventi, storie e persone, sublimando dolore e smarrimento fino a renderli occasioni.

Nel tempo e nello spazio di una casa – riscoperta dimora e riparo – possono dispiegarsi nuove coordinate di narrazione interiore: una fiaba condivisa, la struggente compagnia di un'assenza; e ancora, parafrasando Paul Ricoeur, il difficile tragitto dal ricordo al perdono, paziente e faticosa esperienza di profonda introspezione e di compimento valoriale.

L'assenza diviene essenza, quindi, se si riscopre appello, possibilità: educare alla dimensione del racconto, del ritorno e del perdono vuol dire ritrovare un orizzonte di senso che declini la lontananza come “differente prossimità”; significa promuovere un pensiero collaterale che generi bellezza.

Fictio narrativa, dialogo d'intima assenza, coraggio rinnovato nel perdono: questa la triplice ed illimitata prospettiva a donare intensi, inaspettati e meravigliosi chiarori ad una stanca e costretta quotidianità.

Parole chiave: Pedagogia; Estetica; Ricordo; Perdono; Racconto.

Abstract: A pedagogical view, in times of emergency, casts a different light on events, stories and people, sublimating pain and confusion to make them occasions.

In the time and space of a house – now seen as home and shelter – new coordinates of inner narration can unravel: a shared fairy tale, the heartbreaking company of an absence; and again, paraphrasing Paul Ricoeur, the difficult journey from memory to forgiveness, patient and tiring experience of deep introspection and valorial fulfilment.

Therefore, absence becomes essence, if rediscovered as appeal, possibility: educating to the dimension of narration, of return and forgiveness means to find a horizon of meaning that considers distance as “different proximity”; it means promoting a collateral thought that generates beauty.

Narrative *fictio*, a dialogue of intimate absence, renewed courage in forgiveness: this is the triple and unlimited perspective to give intense, unexpected and wonderful light to a tired and overwhelming everyday life.

Keywords: Pedagogy; Aesthetics; Memory; Forgiveness; Narration.

¹ In MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni – 11(2) 2021, pp. 31-46

1. *Sguardo pedagogico e narrazione di senso*

La riscoperta di uno sguardo pedagogico utile ad una nuova prospettiva esistenziale, educativa ed esperienziale parte da una duplice chiave di lettura: da un lato si sottolinea, qui, la giusta importanza che deve avere un ritrovato “slancio umanistico”, nell’ottica di quella «pedagogia futuribile che sappia delineare le premesse per gestire correttamente l’uomo di domani» (Lanzotti, 2018, p. 113), con una riscoperta dello spettro culturale finalizzato a recuperare “umane” proiezioni di senso; una direzione, quindi, che ricostruisca una connessione tra ambito culturale umanistico e «nuovo umanesimo educativo» (*Ibidem*). Dall’altro lato ci si rivolge ad una prospettiva formativa: un risvolto che faccia capo ad una sorta di pedagogia dell’*estetica resiliente*, dove anche gli elementi artistici e letterari contribuiscono a consolidare una postura di consapevolezza, responsabilità e riflessione; una dimensione nella quale la lettura fanciulla del mondo, forse, può indicare una via d’uscita rispetto alle strettoie di scomode situazioni e contingenze (Acone & D’Antuono, 2021).

Una “narrazione” che integri le due traiettorie appena accennate può rivelarsi, senz’altro, una interpretazione differente di tempi e spazi; una rilettura di eventi, legami e confini da riposizionare in una geografia di senso dai risvolti assai significativi.

La sintesi delle due prospettive può realizzarsi in uno sguardo capace di proiettare una luce diversa su storie, persone e contesti; su periodi che lasciano segni e cicatrici interiori, e che dovremmo riuscire ad inquadrare, proprio in virtù di quello sguardo, come *occasioni*. Il “filtro pedagogico” dovrebbe, in tal senso, sublimare dolore e smarrimento e tentare, ad esempio, l’ardita trasformazione di assenza in essenza. Sembra doveroso partire dal concetto di assenza poiché, nei difficili tempi che abbiamo attraversato – e che, più realisticamente, stiamo attraversando –, ha preso consistenza, nel quotidiano di tutti, una categoria esistenziale che si è misurata e inquadrata in termini di distanza, lontananza, privazione, impossibilità: *assenza*, appunto. Dalla più piccola alla più grande di tali mancanze, tutte hanno generato la necessità di declinare un nuovo spettro valoriale interiore, un orizzonte da cogliere, magari, nelle domestiche coordinate di uno spazio costretto, da decifrare e “leggere” con altre lenti, più raffinate e prudenti, capaci di apprezzare riverberi di significato nella dimensione *alternativa* del recupero, del tempo, della bellezza radicata in impercettibili ed accennate consistenze.

Si parla qui di un tempo che non respinge i concetti di assenza e mancanza, ma li “accoglie” come parte di una auspicabile possibilità: può l’assenza divenire compagnia o felice incantamento? Può il vuoto apparente

nutrirsi – e quindi riempirsi – di contenuti etici ed estetici? È possibile se ci si approssima ad un paradigma di natura spazio-temporale in cui ogni prospettiva (tutte, ivi comprese quelle dell'oblio e del lutto) viene ricondotta alla *narrazione* che “soccorre” il tempo; che ne amplifica il significato restituendogli dignità in termini di storia, di racconto quotidiano del vivere. Tale sfera narrativa si apre, così, all'ampliata prospettiva che tiene dentro, da un lato, l'immaginario ed i suoi multiformi universi; dall'altro, il ricordo “attivo” che diviene ricongiungimento.

L'assenza diviene essenza, quindi, se si riscopre *appello*, possibilità: educare alla dimensione del racconto, del *ritorno* e del perdono vuol dire ritrovare un orizzonte di senso che declini la lontananza come “differente prossimità”; significa promuovere un *pensiero collaterale* che generi bellezza.

Non si dà, allora, possibilità di scissione tra dimensione artistica, narrativa, *estetica* e dimensione interiore, riflessiva ed *etica*; solo in una virtuosa complementarità trovano riparo smarrimento, isolamento e perdita, tutti attori dell'attuale scenario sociale. Una siffatta complementarità può essere generata da un atteggiamento di auto-formazione e di auto-narrazione che, come già accennato, trovi nella *lettura pedagogica del tempo* la sola possibilità di donare senso ed importanza ad ogni forma di esperienza.

2. Lo spazio estetico dell'umano

La riconsiderazione di una consapevole postura umanistica e culturale diviene base ineludibile dell'intero discorso che qui si propone. Lettere, arti, musica sono tutti elementi ineliminabili da quel complesso ordito capace di restituire uno spessore più significativo all'esistenza; si tratta di esperienze umane (ed umanistiche) che, in quanto tali, generano narrazione e che divengono “esercizi di r-esistenza” rispetto al disincanto ed alla sperdutezza.

La consapevolezza culturale che qui si evidenzia va considerata come una sorta di profondo ed archetipico “nutrimento” dell'anima e, in una visione ancor più ampia, dell'intera persona che quell'anima contiene. La visione di tale ispessimento culturale, vera e propria immersione, non può infatti essere separata da una considerazione del soggetto quale destinatario di una nuova (o ritrovata) attenzione di ordine estetico-valoriale; si tratta di quella “centralità umana” che, auspicata da Mario Gennari in relazione ad una più ampia sfera riferita ai macro-sistemi economici e geopolitici, può essere ricondotta, nel ragionamento che qui si conduce, ad una dimensione domestica e familiare dove, azzardando un parallelismo calibrato su una riduzione dimensionale simile ad una riproposizione in scala, il “sistema

esistenziale” della singola persona, nella sua casa, diviene depositario della stessa esigenza di ritrovamento dell’*umano*: quella «coscienza *umanistica* che dispone l’umanità, l’umano e l’uomo al centro di ogni sotto-sistema [...] secondo il principio della centralità umana» (Gennari, 2016, p. 208).

Il primo passo, quindi, per una corretta *postura* nei confronti delle costrizioni, delle privazioni e delle *assenze*, è quello di un arricchimento culturale che faccia da nutrimento essenziale ad un paradigma di bellezza interiore e domestica da *curare*, stimolare, tenere vivo. Viene da pensare ai *chiarori aurorali* di Maria Zambrano, che intrisi di sostanza poetica – unica, vera sostanza educante e generativa per la filosofa spagnola – arrivano a donare senso perché forieri di continua, inesausta e sorprendente scoperta (Zambrano, 1986/2000).

La sostanza poetica appena richiamata riverbera i suoi chiarori in ogni forma di espressione che può ricondurre il soggetto-persona ad un virtuoso rapporto con la propria identità dialogica e narrante, anche e soprattutto nel ristretto spazio delle quattro mura domestiche. La casa si ripropone, qui, nella sua potenziale e variegata costellazione di scenari: dimora d’affetti, riparo d’intimità, luogo di disillusa solitudine; la stessa casa può rappresentare, di volta in volta, l’uno o l’altro di questi scenari, a seconda che ci sia famiglia, che ci sia “traffico d’anime” o che, semplicemente, ci siano sensazioni, rumori o ricordi ad occupare pareti ed *aure* condivise (Cantatore, 2015).

Il periodo che ha visto tante persone costrette nelle quattro mura della propria residenza è divenuto una cartina di tornasole capace di evidenziare sfumature interiori che mai, forse, sarebbero venute fuori; fino a denudare il dato più eclatante e difficile da gestire: il rapporto che le persone hanno con se stesse e con la propria personale narrazione.

Per recuperare questa personalissima storia e, soprattutto, per restituirne un *racconto* minimamente accettabile, bisogna recuperare il senso “della” storia; bisogna chiedersi se non lo si sia lasciato in balia del microscopico e reiterato esercizio quotidiano di narrazione usa e getta riproposto nelle coordinate della *galassia elettronica*, utile per le prospettive scientifiche che concede a tutti, ma infinitamente rischiosa per ciò che concerne la “spersonalizzazione di massa” derivante da *social* e sistemi simili. Se, infatti, Nicholas Carr qualche anno fa paventava la possibilità che internet potesse renderci stupidi (2010), dopo pochi anni ha sottolineato con una certa preoccupazione quanto tutto stesse in realtà precipitando proprio nel senso che prima si richiamava, ed in risposta all’ottimistico “nuovo umanesimo” elettronico, avanzato dal sociologo Derrick de Kerckhove, rispondeva che in realtà «l’intelligenza non è solo trovare informazioni rapidamente, ma

la capacità di attribuirvi un senso: il pensiero critico oggi è a rischio. Se come individui diventiamo più superficiali, a livello collettivo gli esiti non saranno granché» (Carr, 2016, p. 1). Così dicendo, nell'intervista rilasciata a Francesca De benedetti su Repubblica, Carr metteva in guardia anche rispetto alle inevitabili conseguenze collettive derivanti da una superficialità individuale e solipsistica, capace di *sganciare* il soggetto dalla comunità e dalla relativa narrazione che dona senso alla società cui appartiene: da soggetto-persona (entità relazionale) a soggetto individuo (telematicamente isolato e autoreferenziale). Appare doveroso, quindi, evitare la scissione tra «*sensu dell'umano e sensu dell'educativo*, soprattutto in una temperie culturale in cui l'imperialismo tecnoscientifico sembra comportare l'occultamento mediante la presa in carico esclusiva del *compito di conoscenza*» (Martino, 2017, p. 145).

Le micro-narrazioni spese in rete tra immagini, sigle, aforismi e contenuti sterili finiscono per celebrare la vittoria del mezzo sul contenuto, in una equazione inversa per cui bisogna “comunicare per esistere”, e dove il termine *storia* può subire la più degradante delle mortificazioni, andando ad indicare una omologata successione di immagini di dubbio gusto che l'autore spera di veder sopravvivere o galleggiare per qualche ora. (Acone, 2017)

Il *cyberspazio*, espressione coniata dallo scrittore di fantascienza William Ford Gibson, non è mai stato così reale e lontano dalla fantascienza! Paradossalmente la crisi pandemica e la conseguente condizione di *clausura* cui tutti sono stati sottoposti hanno messo molte persone di fronte al dilemma di chiedersi quale fosse la realtà predominante all'interno della propria quotidianità. Già lo stesso Gibson, come sottolineava Furio Colombo un quarto di secolo fa, restava «il solo a dire senza finto linguaggio scientifico che un sistema di comunicazione serve un sistema di vita e non il contrario» (Colombo, 1995, p. 64). Ma a fronte della esasperata “comunicazione a tutti i costi” dei nostri giorni, vissuta come spazio esistenziale privilegiato, ci si è dovuti misurare con una vera e propria acquisizione di consapevolezza: l'appiattimento di messaggio e contenuto sul mezzo – già profetizzato, in un certo senso, da Marshall MacLuhan oltre mezzo secolo fa (1967/2011) – diviene ormai preoccupante proliferazione di vuoto e, a ben vedere, finisce per relegare gli inconsapevoli attori al ruolo di comparse all'interno della propria stessa esistenza. Riappropriarsi di un doveroso *protagonismo* nella sceneggiatura della propria vita è un atto di educazione assolutamente necessario, della cui realizzazione minima si avverte la piena urgenza quando si osservano le nuove generazioni. Questa auspicabile e virtuosa evoluzione (o cambiamento di ruolo, che dir si voglia) può e deve

impregnarsi di cultura, e può assumere consistenza solo recuperando un *copione* più ampio – per rimanere in metafora teatrale o cinematografica – che ricollochi gesti, ricordi, esperienze e racconti in un tempo e in una *trama* che non si esauriscano nella brevità che genera inconsistenza.

La bellezza possibile che qui si va inseguendo – quando non evocando – riguarda allora anche un profonda, severa presa di coscienza: il nostro *esistere nel tempo* ci rende, a ben vedere, esseri narranti; esseri che raccontano e *si* raccontano perché consapevoli della necessità di assumere una postura nel lasso di tempo che attraversano, che è dato loro come regione temporale possibile e che chiamano vita. Peter Bichsel, a tal proposito, scrive che «noi viviamo la nostra vita in quanto tempo. Narrare significa occuparsi del tempo e, se viviamo la nostra vita come tempo, è perché la nostra vita ha una scadenza, come ce l'ha anche la vita dei nostri amici» (Bichsel, 2012, p. 6).

Questa potenziale bellezza, che potrebbe e dovrebbe permeare l'esistenza di tutti, quand'anche costretta nella limitatezza contingente di una situazione-limite, si riconosce nel tempo e si manifesta come deposito culturale che diviene, al contempo, orizzonte estetico ed etico. Scongurare una situazione in cui arrivare ad avere addirittura «nostalgia» dell'intelligenza e della riflessione, per parafrasare sempre un allarmato Nicholas Carr (2016), diviene imperativo ineludibile per donare senso al costruito dell'esistenza e, quando necessario, della r-esistenza (e basti pensare al terribile periodo della pandemia). I due orizzonti appena richiamati si stagliano uno dentro l'altro, profili concentrici e generosi, ed a loro va indirizzata un'intenzione che segue una certa linearità: dalla riscoperta della cultura, della riflessione, dell'arte e della narrazione alla riscoperta di una *estetica dell'umano*, bellezza interiore che rilegge il tempo trascorso; da questa dimensione cronologica frequentata con tale raggiunto spessore alla capacità di “coltivare” l'assenza, la perdita e lo smarrimento, fino a sublimarne il concetto in una sorta di bellezza collaterale e resiliente.

3. *Le pagine, la musica e il silenzio: l'arte dell'assenza*

In una siffatta ricerca di bellezza collaterale si possono individuare numerose dinamiche di natura estetica, tutte riferibili ad uno scenario di profonda presa di coscienza rispetto al senso del distacco.

Si può avere distacco da lontananza e distacco da perdita. Entrambe le situazioni generano narrazione, ed entrambe presuppongono un significativo livello di consapevolezza culturale nei termini che fin qui venivano esplicitati.

La lontananza che Giuseppe Lombardo Radice esorcizzava nei suoi scritti pedagogici diviene, in tal senso, la dimensione spaziale da evitare anche e soprattutto nei confronti di noi stessi, specialmente in una situazione di introspettiva ricerca e di auspicabile compimento esistenziale: «Non si educa restando lontani da quelli alla cui formazione siamo preposti» (Lombardo Radice, 1961, p. 66), scriveva con grande lucidità il pedagogista, segnando una linea di demarcazione netta tra ciò che rappresenta un corretto atteggiamento di *cura* e ciò che, viceversa, si limita all'esercizio di mere pratiche educative. Rimanendo nel discorso interno a questi spunti di riflessione, potremmo affermare che, come primo riparo rispetto al potenziale *distacco* da una bellezza che sempre andrebbe recuperata, non dovremmo mai *allontanarci* da noi stessi, poiché sempre preposti alla nostra (auto) formazione.

Facendo riferimento all'ambito letterario (e meravigliosamente fanciullo), l'estetica resiliente che genera delicate e malinconiche *scintille* di bellezza è quella che, ad esempio, nell'intera cornice narrante delle *Favole al telefono* di Gianni Rodari si poggia proprio sulla struggente lontananza che condanna il ragionier Bianchi e la figlioletta a brevi e frettolosi racconti telefonici, più o meno lunghi a seconda del costo dell'interurbana, ma non per questo meno capaci di veicolare affetto e colmare distanze con parole e racconto: «Così, ogni sera, dovunque si trovasse, alle nove in punto il ragionier Bianchi chiamava al telefono Varese e raccontava una storia alla sua bambina» (Rodari, 1962/2013, p. 7).

Questi "esercizi" di cura e di riflessione sulla lontananza preparano e consolidano rispetto ad uno scenario di maggiore consistenza in termini di *assenza*.

In questa prospettiva anche l'arte dei suoni arriva a dare un ampliamento sia contenutistico che narrativo: qualche esempio sarà sufficiente a restituire un ventaglio di suggestioni ed evocazioni che spaziano dal silenzio – vuoto che genera riflessione – alla vera e propria assenza dovuta all'addio ed all'allontanamento, fino ad arrivare alla sfida della virtuosa vicinanza che subentra nella percezione dello smarrimento vissuto come dolente impotenza.

Nello stesso ordine, rigorosamente non cronologico, possiamo quindi citare John Cage, con i suoi interminabili *4'33"* (1952/2012), che pretendono uno scavo interiore all'interno di coordinate sonore che diventano spaziali, mentali, metafisiche, finendo per esprimere un silenzio simile a quello descritto da Louis Lavelle: «Il silenzio è un omaggio che la parola rende allo spirito. Perciò la parola di Dio, alla quale nulla manca e che è una rivelazione totale, non si distingue dal perfetto silenzio» (Lavelle, 2004,

p. 87); più di quattro lunghissimi minuti, quelli di Cage, che scavano nella coscienza e inchiodano alla forzata riflessione; al ricordo; alla necessità di considerare l'essenza del tempo nel quale viviamo.

Ma, quasi un secolo e mezzo prima, Ludwig van Beethoven aveva narrato il senso dell'addio e dell'assenza con le note pianistiche di una delle sue più belle ed intime sonate. Si tratta della numero 26 (op. 81a), che venne scritta dal maestro tedesco in occasione del temporaneo allontanamento dell'arciduca Rodolfo d'Austria, costretto a fuggire durante il conflitto austro-francese del 1809. I tre movimenti – rispettivamente *Das Lebewohl* (L'addio), *Die Abwesenheit* (L'assenza) e *Das Wiedersehen* (Il ritorno) – divengono il racconto musicale di un sofferto e preoccupato distacco; prima dell'agognato ritorno, affidato alla vivacità del terzo movimento, Beethoven consegna alla mesta ed elegante malinconia del secondo (un magistrale Andante espressivo) il senso dell'assenza, del disorientamento e del distacco cui si deve, comunque e sempre, far fronte nel registro dell'*attesa* (Beethoven, 1810/1980).

A conclusione di questa “finestra musicale” risulta assai interessante citare Alexander Scriabin, pianista e compositore russo che all'apice della sua carriera affronta uno dei peggiori traumi che possa subire un musicista (e un pianista in particolare): una patologia gli causa la paralisi della mano destra e lo condanna, di fatto, alla più dolorosa delle separazioni, quella dal suo strumento, dalla voce della sua anima. Ebbene, il musicista e l'artista arrivano a soccorrere l'uomo. Scriabin scrive una coppia di brani pianistici per la sola mano sinistra (*preludio* e *notturmo* op. 9), ottimizzando tutto il potenziale “anatomico” di cui un solo arto può rendersi depositario, ed innalzando la propria arte musicale ad una sfida indomita ed eroica contro sorte, fato e lacerazioni interiori (Scriabin, 1894/1968). L'arte vince la disgrazia e una singola mano traccia linee melodiche a restituire estetica – ed estatica – speranza: Scriabin guarirà, e il suo brano arricchirà il repertorio di altri pianisti che anche dopo tragiche menomazioni continueranno ad esprimersi grazie ad opere come quelle del compositore russo.

Tutto quanto fin qui esposto funge da *deposito di senso*, e dovrebbe consentire una riflessione finalmente destinata alla dimensione definitiva del tempo trascorso che non precluda, con la rimozione, le coordinate dell'assenza, del ricordo, del dolore. Ci troviamo, così, in quella regione interiore che, mai come nel periodo appena attraversato, ha visto *immersioni* consapevoli a fronte di precipitosi ripiegamenti divenuti, troppo spesso, fughe rispetto a quella speranzosa narrazione che fin qui si andava delineando.

La consapevolezza culturale, umana, narrata e narrante che si tenta di focalizzare in queste poche pagine dovrebbe fare da sostegno ad una

felice metamorfosi: una postura etica e valoriale che diviene estetica ed umana, consegnando la possibilità di cogliere la bellezza dove, con superficialità, si credeva ci fosse soltanto sofferenza e rimpianto. Allora le categorie del tempo, dell'attraversamento, del ricordo e del perdono assumono un nuovo significato divenendo prezioso corredo di un rivalutato quotidiano.

4. *La dimensione del tempo tra lontananza, perdita e perdono*

Si tratta, evidentemente, di riconsiderare la lontananza come *differente prossimità*, e di riuscire addirittura a nutrire la dimensione del tempo trascorso e dell'intimità domestica avvalorando tale spazio interiore con un pensiero collaterale che generi, infine, bellezza.

Due sembrano gli elementi sostanziali utili alla felice intersezione tra *assenza* ed *essenza*: la capacità di scendere a patti con il passato recuperando la serenità di una negoziazione indirizzata al perdono; la possibilità di nutrire il presente con la riscoperta di *assenze* tanto vive da generare compagnia e proiettarsi, cariche di senso, in un futuro meno incerto.

Entrambe le dinamiche si collocano sull'asse del tempo: si tratta di una coordinata, quella temporale, che mai come nel difficile periodo trascorso ha preso il sopravvento su quella spaziale. È come se il tempo, nella costrizione delle mura domestiche o, comunque, delle restrizioni con cui tutti hanno dovuto fare i conti, avesse "rubato spazio" allo spazio stesso, codificandosi come obbligata scenografia ed imponendosi quanto più si restringevano le libertà spaziali. Viaggi, spostamenti, incontri, osservazioni: tutti elementi fortemente limitati dalla drammatica contingenza che, contemporaneamente, ha irrobustito enormemente tutto quanto potesse fare riferimento ad uno scenario interiore d'impianto temporale. Allora anche i viaggi, gli spostamenti e gli incontri sono stati relegati – e rielaborati – nella dimensione del tempo.

Se il rapporto col tempo – e con la narrazione che di esso sappiamo elaborare – non cede alle tinte della negatività e del rimpianto, proprio in virtù di quell'ispessimento contenutistico, culturale, artistico ed esistenziale che abbiamo fin qui tracciato, allora prende vita una vera e propria pedagogia dell'estetica collaterale, che si occupa – e si pre-occupa – degli aspetti del nostro vivere e del nostro *trascorrere* la vita, proiettando su di essi una luce di più intensa consapevolezza.

Riferendosi alle illuminanti riflessioni sul tempo di Paul Ricoeur, Bodei scrive che

Parte essenziale del suo progetto è la modificazione del peso del passato, ma non dell'irreversibile esser-stato degli eventi. La colpa che grava su atti pregressi, il debito contratto rispetto alle promesse non mantenute, il male commesso o subito, rappresentano altrettanti macigni che il passato carica sulle spalle del presente e del futuro. Eppure, il perdono, l'adempimento degli impegni assunti, il rimedio posto (sia pure tardivamente) al male, provocano una catarsi, riaprono il passato, ne cambiano il senso, permettendo un nuovo inizio e, simultaneamente, alleviando e rischiarendo le mete del futuro. (Bodei, 2004, p. XIV)

Le parole di Bodei fanno riferimento alla costellazione del tempo così come la ridefinisce Paul Ricoeur in *Ricordare, dimenticare, perdonare. L'enigma del passato*, testo che problematizza la capacità dell'uomo di ricostruire con lucidità un virtuoso rapporto con la dimensione della memoria in un passato che non viene più inquadrato come cristallizzata ed immobile sedimentazione del trascorso, ma si proietta nella possibilità fluida di un'esperienza che lo rielabora come parte viva di un processo *in fieri* e mai ineluttabile:

se non si può più disfare ciò che è stato fatto, né fare in modo che ciò che è accaduto non lo sia, in compenso il *sensu* di ciò che è accaduto non è fissato una volta per tutte; oltre al fatto che gli avvenimenti del passato possono essere interpretati altrimenti, il carico morale legato al rapporto di colpa rispetto al passato può essere appesantito oppure alleggerito a seconda che l'accusa imprigioni il colpevole nel sentimento doloroso dell'irreversibile, oppure che il perdono apra la prospettiva di una liberazione dal debito, che equivale a una conversione del senso stesso del passato. (Ricoeur, 2004, pp. 92-93)

Ricostruire il passato in tal senso consente di stemperare in una narrazione consapevole sia la categoria della *colpa*, cui guardare con la capacità nuova e meravigliosa del perdono, sia quella della *perdita*, nei confronti della quale declinare un nuovo concetto di superamento che diviene *compagnia* ed essenza. È ancora Ricoeur a delineare tali vettori con estrema chiarezza: «La ricerca di questo nuovo rapporto passa attraverso una rivalutazione dell'idea di dono, che sta alla base dell'idea di perdono» (Ricoeur, 2004, p. 113).

Riconfigurare il vissuto proiettando uno sguardo *misericordioso* nei confronti di ciò che pensavamo graniticamente imm modificabile, proprio perché consegnato al passato, permette di approssimarsi alla profondità del bello interiore e del senso ultimo della generosità: è quanto Ricoeur sintetizza come *perdono difficile*, laddove c'è poca possibilità razionale di risoluzione, ma dove «il perdono confina con l'oblio attivo: non con l'oblio

dei *fatti*, in realtà incancellabili, ma del loro *sens*o per il presente e il futuro. Accettare il debito non pagato, accettare di essere e rimanere un debitore insolvente, accettare che ci sia una perdita. *Fare sulla colpa stessa il lavoro del lutto*» (Ivi, p. 118).

Questo difficile sforzo di accettazione accosta, come si vede nelle parole di Ricoeur, la traiettoria del perdono rivolto all'accaduto – che potremmo definire del *generoso ritorno* – a quella dell'assenza, della perdita e del dolore.

Ma esistono o possono esistere, alla fine di questo ragionamento, una pedagogia ed un'estetica del dolore e del ricordo? E, nel caso di una possibile risposta affermativa, possono trovare cittadinanza nelle pieghe di una quotidianità raccolta, quasi crepuscolare, chiamata ed eletta a nuova coordinata di senso formativo?

Si tratta, a ben vedere, di sublimare il concetto stesso di *assenza* – inteso, ormai nella sua ampia accezione che comprende distanza, separazione, perdita e dolore – per portarlo a compimento nel concetto di *essenza*.

Adoperando una metafora musicale potremmo dire che l'*assenza*, quando coltivata, vissuta, nutrita di cultura e narrativa introspezione, alimentata dal perdono e svuotata di rancore, *prelude* ad un suo estetico compimento rappresentato dall'*essenza*; così facendo accoglie accenni d'infinita bellezza tra le pieghe di un quotidiano che, anche riproposto nella serialità di una ritualità reiterata, dona scampoli di meraviglia: il racconto degli angoli di una foto; una lettura condivisa; il ricordo fratturato di un litigio mai ricomposto a causa di un lutto prematuro; una voce solo ricordata a riempire quel silenzio che insegna – sommo educatore – ad ascoltare come niente altro. Questa dimensione di estetica e collaterale *immersione* proietta riverberi discreti, mai eccessivamente luminosi, tenui come solo le tinte del racconto e del ricordo sanno essere. Ma l'*essenza* diventa *essenziale* quando, proprio grazie ad una situazione eccezionale, consente di riflettere su tutta una sfera poco frequentata, rinviata, costantemente rimandata a data da destinarsi. Parlando di Georg Simmel, è sempre Bodei a sottolineare quanto l'*essenziale* sia nell'apparente inessenziale, «nel marginale, nell'eccentrico, nelle possibilità non saturate che ci vengono incontro come un dono o come il risultato di un'attività non interamente nostra, non interamente voluta (l'avventura, i sogni, le opere d'arte)» (Bodei, 2016, p. 25). Ci pare di poter cogliere molta somiglianza tra l'*eccentrico* di Bodei (e Simmel) ed il *collaterale* che andiamo inseguendo in questi pochi spunti. Entrambi fanno capo all'inessenzialità della bellezza che tutti gli esseri salva. E li salva anche nelle coordinate dell'assenza e del dolore, per rispondere alla domanda prima formulata. Ci si chiedeva se potessero esistere una pedagogia

ed un'estetica del dolore (che mai si disgiungono da un ascolto, attento, del silenzio); pensiamo di sì, nella misura per la quale Pascoli attribuiva al fanciullino quella capacità, anche nella morte dei nostri più cari congiunti, di «dire quel particolare puerile che ci fa sciogliere in lacrime, e ci salva» (Pascoli, 1907/2002, p. 935). O nella certezza che, nelle ore e negli spazi dell'attesa e del ricordo – quando la mancanza amplifica le vibrazioni dolenti di ogni corda interiore –, proprio nel *tragico* «si concentra e prende forma il senso della vita. Allora ciascuno incontra e ritrova se stesso. In questa *Selbstbegegnung* [...] il centro immobile, atemporale dell'esistere si intravede nella luce di un lampo di discontinuità rispetto all'esistenza esperita come vuoto scorrere» (Bodei, 2015, p. 28); in quel “meraviglioso tragico” inteso come estremo compimento di un sentimento del tempo e della vita nel quale, appunto, l'uomo si rispecchia come «animal afectivo o sentimentale» (Unamuno, 1913/1998, p. 5).

La memoria, dunque, si fa salvezza, *l'assenza* diviene definitivamente *essenza*, e il dolore, sublimato in consistenza valoriale, ci educa rimanendo in ascolto del tempo, generando una nuova narrazione in cui la coscienza si accomoda con un sorriso dolente e consapevole (Acone, 2019), disarmato da tanta bellezza.

Bibliografia

- Acone L. (2017). La lettura come formazione della persona. Pagina scritta, orizzonti virtuali e connessioni testo-immagine. *Lifelong Lifewide Learning*, Vol. 13, N. 29, 1-12.
- Acone L. (2019). Di padre in figlio. Spazi, tempi e suoni della scrittura. *Quaderni di Didattica della Scrittura*, N. 32, anno XVI, Barletta: Cafagna Editore, 23-33.
- Acone L. & D'Antuono N. (2021). Infanzie divergenti. In G. Gozzelino (a cura di), *Percorsi divergenti Devianza, anticonformismo e resilienza*. Bari: Progedit.
- Beethoven L. van (1980). *Klaviersonaten*. München: G. Henle Verlag.
- Bichsel P. (2012). *Il lettore, il narrare*. Bologna: Comma 22.
- Bodei R. (2004). L'arcipelago e gli abissi. In P. Ricoeur, *Ricordare, dimenticare, perdonare. L'enigma del passato*. Bologna: Il Mulino.
- Bodei R. (2016). *La filosofia del Novecento (e oltre)*. Milano: Feltrinelli.
- Cage J. (2012). *4'33"*. London: Peters.
- Cantatore L. (2015). *Parva sed apta mihi. Studi sul paesaggio domestico nella letteratura per l'infanzia del XIX secolo*. Pisa: ETS.
- Carr N. (2010), *Internet ci rende stupidi? Come la rete sta cambiando il nostro cervello*. Milano: Raffaello Cortina Editore.

- Colombo F. (1995). *Confucio nel computer. Memoria accidentale del futuro*. Milano: Nuova ERI Rizzoli.
- De benedetti F. (2016). Nicholas Carr: "Internet ci rende sempre più stupidi. Per colpa sua non siamo più critici". *Repubblica. it*. www.repubblica.it/cultura/2016/05/08/news/139342271/ [26/10/2021].
- Gennari M. (2016). Pedagogia della storia e geopolitica europea. In P. Levrero (a cura di), *Pedagogia della storia*. Genova: il melangolo.
- Lanzotti C. (2018). *Universo Uomo. Educare a una nuova dimensione*. Grotta-minarda: Delta 3 Edizioni.
- Lavelle L. (2004). *La parola e la scrittura*. Venezia: Marsilio.
- Lombardo Radice G. (1961). *Lezioni di pedagogia generale. L'ideale educativo e la scuola nazionale*. Palermo: Sandron.
- MacLuhan M. (2011). *Il medium è il massaggio*. Mantova: Corraini.
- Martino P. (2017). *Il confine e la soglia. Il 'farsi' umano tra antropopedagogia e postumanesimo*. San Cesario di Lecce: Pensa Editore.
- Pascoli G. (2002). *Il fanciullino*. In *Poesie e prose scelte*. Milano: Mondadori.
- Ricoeur P. (2004). *Ricordare, dimenticare, perdonare. L'enigma del passato*. Bologna: Il Mulino.
- Rodari G. (2013). *Favole al telefono*. San Dorligo della Valle: Edizioni EL.
- Scriabin A. (1968). *Preludio e Notturmo op. 9*, Frankfurt: M.P. Belaieff.
- Unamuno M. de (1998). *Del sentimento trágico de la vida*. In *Obras selectas*. Madrid: Espasa.
- Zambrano M. (2000). *Dell'Aurora*. Torino-Genova: Marietti.

Fiabe di corpi narranti. La poetica pedagogica della differenza¹

Abstract: Il filtro fiabesco, sovente, funge da ‘grandangolo pedagogico’ e consente di amplificare la valenza formativa e lo spettro di inquadramento di cose e persone. Quando Hans Christian Andersen, nel cuore dell’Ottocento, tesseva la trama delle sue struggenti narrazioni, lo faceva partendo da un dato ineludibile ed ‘avvertibile’: il corpo dei piccoli protagonisti. Che si trattasse di umani, oggetti, animali, il dispositivo fiabico narrante consisteva nello scarto dalla cosiddetta normalità; una eccentricità corporea che si rivelava deposito di sofferenza, fucina di speranza, orizzonte d’attesa e baluardo di resilienza.

All’inizio del secolo successivo, Guido Gozzano riproponeva questa ‘poetica corporea del racconto’, sublimandola nelle tinte eteree e sfuggenti dell’incanto: *Piumadoro e Piombofino*, *Nevina e Fiordaprile* sono, a tal proposito, due fiabe emblematiche che raccontano di opposti irrisolvibili, di disilluse prospettive e di sfide coraggiose che solo l’infanzia di ogni tempo può affrontare e sostenere.

Parole chiave: Corpo; Fiaba; Andersen; Gozzano; Infanzia.

Abstract: The fairy-tale filter, often, acts as a ‘pedagogical wideangle’ and allows to amplify the educational value and the framing spectrum of things and people. When Hans Christian Andersen, in the heart of the Nineteenth century, plotted the storyline of his touching narratives, he started from an unavoidable and ‘perceptible’ data: the body of the little protagonists. Whether it was humans, objects, animals, the fairy-tale narrating device consisted in the rejection of the so-called normality; a bodily eccentricity that turned out to be a deposit of suffering, a forge of hope, a waiting horizon and a bastion of resilience.

At the beginning of the following century, Guido Gozzano proposed this ‘corporeal poetic of the story’, sublimating it in the ethereal and elusive shades of enchantment: *Piumadoro and Piombofino*, *Nevina and Fiordaprile* are, in this regard, two emblematic fairy tales that tell of irresolvable opposites, disillusioned perspectives and courageous challenges that only the childhood of every epoch can face and support.

Keywords: Body; Fairytale; Andersen; Gozzano; Childhood.

¹ MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni – 12 (2) 2022, pp. 49-66.

1. *Il corpo nel racconto; il corpo del racconto*

Assai singolare, forse, risulta l'inquadramento delle riflessioni che qui si propongono. Emerge la necessità di un ampliamento semantico riferibile al concetto stesso di "corpo" e ad una sua riconfigurazione di stampo narrativo e, sicuramente, pedagogico. All'interno del racconto il corpo può divenire aspetto determinante – e siamo certi di restituire senso a questo assunto innanzitutto considerando il concetto di "corpo del racconto" come consistenza centrale di una narrazione – anche prevedendone una sorta di ri-categorizzazione che ne inquadri il ruolo in senso strutturale (come accennato per inciso) e interno alla trama. Quando il "corpo", come elemento fisico, reale, avvertibile, concreto, pesante entra nella narrazione non come accidente qualitativo/descrittivo ma, di fatto, rivelandosi essenziale per lo sviluppo stesso della "storia"? E si potrebbe affermare, a quel punto, che il corpo – così concretamente concepito – può divenire elemento funzionale al racconto tanto da passare dallo *status* di elemento a fulcro sostanziale della trama? Divenire, cioè, corpo *del* racconto?

Domanda da rivolgere, paradossi temporali a parte, allo scrittore danese Hans Christian Andersen che, nel cuore di un Ottocento sulle cui pagine si depositava l'inchiostro della tradizione letteraria e fiabica dei giganti francesi e tedeschi, delineava le sagome di personaggi i cui *corpi*, spesso, rivelavano l'essenza dell'anima, della postura, della personalità. Da anatroccoli 'diversi' a soldatini 'incompleti', fino alla stessa psicofisica essenza dello scrittore (anatroccolo più *sbagliato* di qualsiasi suo personaggio), le fiabe di Andersen consegnano una lezione profondamente pedagogica: il corpo viene attraversato dal senso di una vita da compiersi e, forse, diventa emblema di tale senso quanto più si erge a fronteggiare i pregiudizi con la dignità della sua meravigliosa ed umana unicità.

Ecco allora che la fiaba capovolge anche i concetti di esteriorità ed interiorità; di apparenza ed essenza; di involucro e contenuto. Il corpo, nelle fiabe di Andersen, "è" sostanza esistenziale; e lo è a livello letterario e, al contempo, a livello pedagogico; poiché la sostanza corporea dei protagonisti genera narrazione per ciò che concerne i mirabolanti intrecci delle fiabe, ma "produce senso" nella misura in cui il messaggio di fondo e l'impianto valoriale della *storia* narrata si poggiano sulla stessa corporeità dei personaggi. In conclusione potremmo individuare, ai fini di una lucida introduzione dell'argomento, una duplice valenza del concetto di corpo *nel* e *del* racconto, individuandone le due caratteristiche e le due prerogative, l'una fortemente legata all'altra:

– strutturale: l'elemento corporeo entra nel racconto in maniera determinante tanto da "sublimare" il proprio *status* da elemento fisico ad elemento, appunto, strutturale (quasi narratologico); il corpo nel testo diventa sostanzialmente il corpo del testo o, almeno, ne diventa dato rilevante.

– pedagogico-letterario: il corpo che diviene, appunto, sostanza del testo sintetizza versante narrativo e versante pedagogico fornendo un orizzonte formativo-valoriale immediatamente individuabile o, comunque, ineludibile ad una attenta lettura. Impossibile diviene, infatti, esplorare il testo senza "fare i conti", ermeneuticamente, con una considerazione del *messaggio* insito in quella rappresentazione corporea.

Potremmo rintracciare una sorta di compimento letterario rispetto a questa duplice valenza individuata negli scritti di Hans Christian Andersen forzando, però, anche la prospettiva di natura, per così dire, interculturale: la fiaba è mezzo interculturale per eccellenza e diviene testimonianza, nell'incrocio di coordinate spaziali e temporali che aprono a secoli remoti (a volte millenni) e latitudini e longitudini lontane, di quanto un messaggio possa divenire elemento di comunanza e di dialogo; di prossimità e di confronto. Tra personaggi ponte, motivi vaganti e *topoi* fluttuanti (Albano, 2017; Acone, 2019; Acone, 2020) è possibile, nella scia delle note che qui si introducono, considerare il *corpo* di alcuni personaggi come elemento ponte di connessione tematica e pedagogica che attraversa diverse culture e che, evidentemente grazie ad un gigante come Andersen – abile a consolidarne la consistenza semantica e valoriale –, si ritrova in tradizioni differenti senza tradire il dettato di partenza ed ampliandone, invece, la valenza ed il contenuto.

È il caso dell'altro importante autore che qui si prende in considerazione. Non lo si fa perché l'elemento corporeo si rivela centrale, nella sua produzione, quanto può esserlo in quella del favolista danese, ma perché quando questo dato "fa capolino" fra le pagine di alcune bellissime fiabe, lo fa "significando" il testo come avveniva, decenni prima, nella produzione di Andersen.

Parliamo di Guido Gozzano, scrittore che, tra l'altro, non viene ricordato in modo particolare – o almeno non in modo esclusivo – per le sue fiabe, avendo scritto tanti altri testi assai significativi; eppure in alcune delle sue piccole storie egli sembra mutuare la delicata tessitura di trame che fanno della struggente acquisizione del dato corporeo un *clic* narrativo che può riconnetterle direttamente alle immortali vicende di Andersen.

Si prenderanno, qui, in considerazione due fiabe di Gozzano nelle quali la consistenza fisica dei personaggi detta la linea degli eventi, dei comportamenti e dei valori in campo. A riprova di quanto, ancora una volta e a tanta distanza di tempo e di spazio, il corpo *nel* racconto possa divenire e debba considerarsi corpo *del* racconto.

2. *Le fiabe di Andersen: corpi coraggiosi*

Ovviamente non si pretende, in questa sede, di tracciare una panoramica esaustiva riguardante la presenza dei corpi e delle relative implicazioni letterarie e pedagogiche nelle fiabe di Andersen e di Gozzano, ma di selezionare alcuni testi che restituiscono, emblematicamente, l'intenzione di fondo che muove queste riflessioni.

A tal proposito non ci si potrà, qui, addentrare nel magma esistenziale ed autobiografico del mondo di Andersen, dove a volte le *cose* – meravigliose metafore – assumono più importanza degli stessi uomini e dove le trame si intrecciano imbrigliando il lettore in una fitta rete di aspetti religiosi, sociali, storici ed artistici; si potrà, però, “isolare” il paradigma di una felice corrispondenza letteraria e formativa: la considerazione del corpo come di un involucro *significante* che, a prescindere dalla sua perfezione o compiutezza, genera senso perché racchiude il valore inalienabile dell'essere e, soprattutto, dell'*esserci*.

Nella piccola selezione che stiamo per operare, tra l'altro, ci sarà spazio anche per una intersezione tra “corpi” e “cose” (categoria evidenziata dallo stesso Andersen, nel *corpus* delle sue fiabe), a testimonianza che, nella produzione dello scrittore, il registro fiabesco cede, soprattutto nelle fiabe non tradizionali, in termini di elementi magici consolidati (maghi, principesse, orchi, streghe), ma acquista in termini di ampliamenti semantici riferibili al realismo delle *piccole cose*, consentendo di condensare in alcuni personaggi paradigmatici più di un vettore e più di un aspetto (basti pensare ad *Il tenace soldatino di stagno*, “cosa” che emblemizza la dignità degli uomini ed assume su di sé il peso della *diversità* di stampo fisico-corporeo).

2.1. *Di mare, d'amore e d'aria*

Ci pare utile aprire questa piccola rassegna con una fiaba assai celebre, la cui fama si è alimentata, come spesso capita in genere alle fiabe di maggior successo, anche grazie a rifacimenti, riscritture, riduzioni, riproposizioni e a tutto il corredo di cui le dinamiche comunicative crossmediali (Nobile, 2015; Barsotti & Cantatore, 2019) – a volte invadenti ed eccessive – sono foriere. Parliamo de *La sirenetta*, testo nel quale l'elemento corporeo assume una valenza evidente e si conferma costitutivo dello stesso impianto narrativo. Senza la consistenza metamorfica della protagonista – con tutte le sue implicazioni di ordine valoriale ed avveniristicamente inclusive – la narrazione perderebbe gran parte del suo senso. La trama del racconto è celebre a dir poco: la sesta, ultima figlia del re del mare sfida le differenze tra

specie, razze, profondità marine ed altezze celesti; il patto con la strega, cui cede la lingua e la sua incantevole voce, sembra mutuato direttamente dalla sfida psicologica ed eccessivamente volitiva che Faust e Mefistofele intraprendono nel capolavoro di Goethe di qualche decennio prima (Goethe, 2003); il tratto incisivo del desiderio estetico ed estatico al contempo approssima, a nostro avviso, le pagine di Andersen a quelle del genio tedesco. Ma, senza forzare oltre i paragoni letterari, sarà bene qui sottolineare quanto l'intera narrazione della fiaba in questione sia improntata ad una sorta di stretto legame tra le caratteristiche fisiche/corporee della protagonista – e del mondo dal quale proviene (leggasi, in chiave socio-pedagogica, razza, specie, etnia, gruppo, etc.) – e le corrispondenti implicazioni comportamentali, sentimentali e valoriali che si evidenziano nelle vicende che si susseguono, l'una dopo l'altra, nelle delicate ed intense pagine della fiaba.

La sirenetta sfida il suo *habitus* di essere marino, sacrifica il suo bene più prezioso e si “consegna” ad un passaggio di regni cui mai avrebbe potuto ambire. La presunta saggezza della nonna, che le mostrava preclusa la via di un'immortalità ultraterrena, riservata soltanto agli uomini, scatena la reazione quasi “militante” di una bambina (ha 15 anni quando accade tutto ciò) che non si rassegna ad essere tra i *figli di un dio minore*, depositaria, con i suoi simili anfibi, di un umile risarcimento: un po' più di vita sull'orbe terraqueo (300 anni) ma nessuna proiezione successiva poiché senz'anima, sostanza essenziale al prosieguo dopo la morte. Va sottolineato, ai fini della nostra indagine, che la piccola protagonista sembra mossa più da una rivendicazione interiore di stampo spirituale ed “essenziale”, che non dal pur evidente – ma abbastanza superficiale – moto sentimentale nei confronti del principe. Ad ogni modo, che si tratti di vocazione ultraterrena o passione terrena, la sirenetta sfida il proprio corpo e la propria diversità. Sceglie due gambe, sebbene con grande dolore, poiché la coda da pesce l'avrebbe relegata tra i mostri marini. E con sofferenza si offre, devota e malinconicamente felice, all'amore del principe e, a leggerla come sopra accennato, alla speranza che suo tramite ella possa acquisire anima e vita eterna.

È il primo momento in cui, nella delineazione psicologica e nella struttura dei fatti interni alla storia, sembra possibile individuare un legittimo dubbio che si fa spazio, poi, in altre fiabe di differenze e sofferenze. Il dubbio scaturisce da una riflessione riguardante il desiderio della sirenetta di voler appartenere, a tutti i costi, al mondo degli uomini. Se da un lato, infatti, ella desidera un'anima che le consenta l'immortalità ultraterrena destinata, dopo la vita, soltanto agli uomini, dall'altro lato appare evidente che, in termini di consapevolezza di *status*, ella voglia fuggire dalla sua condizione ed ascrivere al privilegiato gruppo degli umani. Si entra,

seguendo tale bipartizione interpretativa, nell'ardua sfera d'azione della psicologia e, in particolare, della psicologia infantile e giovanile. Ma innegabile resta un dato: per l'intero racconto costante rimane, da parte della piccola protagonista, il desiderio di abbandonare la propria *natura*, e di volerla abbandonare modificando, di fatto, il proprio corpo (da coda di pesce a gambe, in un processo cruento e doloroso). Accanto ai desideri profondi e altissimi, insomma, si intravede comunque anche una sorta di rifiuto della *differenza* proprio da parte di chi ne risulta, al contempo, nobile paladina. Ritroveremo questa sorta di ambivalente postura (non volendo arrivare alla definizione di "ambigua"), almeno in parte, nelle vicende di un anatroccolo che incontreremo più avanti. Forse, però, la grande lezione che ci lascia Andersen, in tal senso, riguarda proprio quel precario equilibrio che sempre deve sforzarsi di trovare chi abita il sottilissimo ed evanescente territorio di confine cui è relegato in virtù di una natura, di un corpo, di una struttura che spesso mettono a dura prova l'animo di chi deve crescere sentendosi, comunque, diverso.

Potremmo connettere questa linea di demarcazione contenutistico-narrativa a quel *leitmotiv* che attraversa l'intera produzione di Andersen e che assume su di sé le tinte del "risarcimento" e del "riconoscimento". A tal proposito, commentando quel monumento autobiografico/fiabesco che è *La fiaba della mia vita*, ripubblicato nel 2015 da Donzelli a cura di Bruno Berni (Andersen, 2015), Giorgia Grilli scrive che «Nonostante fosse un inguaribile egocentrico, Andersen ha saputo farsi portavoce di una parte profonda e spesso inespressa di noi tutti: la parte che ha patito una mancanza di riconoscimento; quella che, nonostante la propria unicità e il proprio talento, si è sentita esclusa, invisibile, trattata in modo ingiusto» (Grilli, 2016, p. 5). Non è un caso che Andersen scriva la propria biografia *in itinere*, iniziandola a soli 27 anni, come a doverla rendere una sorta di cronaca in tempo reale del riscatto e della rivalsa sociale. Di chi, nato povero e *freak*, vuol riemergere dagli abissi della scarsa considerazione (di Kierkegaard, dei Grimm, di Rossini, di Liszt, di Dickens) e riacquistare cittadinanza presso le sponde del mondo emerso. Quanto somiglia, il desiderio della piccola sirenetta (la vita immortale in senso spirituale e religioso) a quello del buffo, strampalato e allampanato scrittore danese (la fama immortale dello scrittore per troppo tempo incompreso)! Il bambino deriso e, diremmo oggi, bullizzato diventa lo scrittore incompreso e, di fatto, forse «il suo non è egocentrismo, ma egoperiferia, una bolla di sapone che vola in lungo e in largo per tutto il continente» (Abbiati, 2015, p. 24) alla ricerca di approvazione, di certificazione, di metamorfosi.

Tornando alla fiaba che dà la stura, da un lato, alle riflessioni “corporee” che qui si delineano e, dall’altro, al legame tra le fiabe ed il concreto vissuto dello scrittore (sorta di costante auto-narrazione sempre *in fieri*), dobbiamo constatare quanto, comunque, il rapporto di sacrificio che la piccola figlia del mare instaura con la sua fisicità sia un esempio di resilienza e di assoluta abnegazione. Ella non scende a patti con una realtà da accettare passivamente; mette in discussione la propria stessa vita in vista di ciò che avverte come bene superiore ed irrinunciabile destino. Quando, in una delle rare apparizioni di personaggi magici, la strega del mare avverte la sirenetta della sofferenza cui dovrà sottoporsi per ambire all’amore del principe – unico viatico nelle sue aspirazioni sentimentali e spirituali – la nostra eroina quasi non batte ciglio, consegnandosi ad una forzata metamorfosi che, beffa crudele, non le sarà utile:

La piccola sirena bevve l’aspro filtro, e fu come se una spada a due lame le trafiggesse il fragile corpo; svenne e rimase lì come morta. Quando il sole spuntò sul mare, ella si svegliò e provò un dolore acuto, ma proprio innanzi a lei stava il giovane, bellissimo principe, che la fissava coi magnifici occhi neri così che ella dovette abbassare i suoi. Allora vide che la coda di pesce era scomparsa e che ella possedeva due piccole gambe bianche, tanto graziose, quali nessuna fanciulla poteva vantare; [...] Il principe domandò chi fosse, e come mai fosse arrivata lì, ed ella lo guardò dolcemente ma con tanta tristezza negli occhi azzurri; parlare non poteva. Allora egli la prese per mano e la condusse nel castello. Ad ogni passo le sembrava, come del resto aveva detto la strega, di passare sopra punte acuminate e coltelli affilati, ma sopportava volentieri il dolore; [...] salì le scale come una piuma e tutti ammirarono la soavità della sua andatura. (Andersen, 1970, p. 95)

La vicenda successiva si snoda, dolcissima e suggestiva, tra amore e sofferenza, silenzi ed allusioni (ricordiamo che la sirenetta consegna la propria lingua – e con essa l’incantevole voce e la capacità di parlare – alla strega in cambio della trasformazione); eppure il sacrificio non basta: o almeno non basta alla realizzazione di quanto auspicato dalla giovane. Il principe incontra la figlia del re confinante e crede, mai smentito, di rivedere la fanciulla che tempo addietro l’aveva salvato tra i flutti (in realtà la sirenetta) e convola a nozze in una sorta di rappresentazione liturgica del sacrificio e della sconfitta. La sirenetta, come da incantesimo, si scioglie in schiuma marina, poiché non è riuscita ad avere l’amore devoto e totale di un essere umano. La sua consistenza corporea, sfidata, sofferta e “superata”, cede agli eventi ma, quando tutto sembra finito, sublima in *altro* donando alla storia una nuova possibile prospettiva. Ancora sia consentito un rapidissimo richiamo alle vicende di Faust laddove, in conclusione delle sue titaniche e disperate

peripezie, «Circondato dal nobile coro degli angeli, il nuovo arrivato appena di sé si accorge; ha appena intuito la fresca vita e già assomiglia alla santa schiera. Guarda, come si strappa ad ogni legame terreno ed al suo vecchio involucro e come, fuori dall'antica veste, esca la prima forza della giovinezza!» (Goethe, 2003, p. 665)

La sirenetta, similmente,

Senti che il suo corpo si scioglieva in schiuma.

Il sole sorse alto sul mare; [...] e la piccola sirena non senti affatto la morte; [...] su di lei, nell'aria, fluttuavano innumerevoli creature, soavi e trasparenti; [...] La piccola sirena si accorse che anch'ella aveva un corpo simile a loro, che si alzava a poco a poco dalla schiuma.

– Dove vado? [...]

– Verso le figlie dell'aria! [...] le sirene non hanno un'anima immortale, e non possono ottenerla, a meno che non conquistino l'amore di un uomo! [...] Neppure le figlie dell'aria hanno un'anima immortale, ma possono da sole conquistarne una, grazie alle buone azioni compiute. [...] Se persistiamo trecento anni interi facendo tutto il bene che possiamo, otterremo un'anima immortale, e parteciperemo all'eterna beatitudine degli uomini. Anche tu, povera piccola sirena, a questo hai aspirato, hai sofferto duramente e sei ascesa al mondo delle creature aeree, ma ora finalmente, se compirai azioni buone, potrai, in un periodo di trecento anni, formarti un'anima immortale. (Andersen, 1970, p. 101)

Evidenti le similitudini con il testo di Goethe e, soprattutto, ancor più evidente la certificazione conclusiva di un riscatto al di là della sconfitta; di un "risarcimento" che colloca la sirenetta, comunque, in una dinamica d'ascesa d'impianto quasi dantesco: ella perde la scommessa più rischiosa, ma sofferenza e dedizione le concedono un passaggio intermedio (300 anni con le figlie dell'aria) in cui *purgare* il suo azzardo ed afferrare, comunque, l'agognata anima immortale cui rivolgeva il suo fremente anelito. Qui la piccola figlia del mare davvero racchiude in sé uno spicchio dell'anima del danese; quello per il quale Gianni Rodari scriveva che «La sua vita è tutta chiusa tra questi due poli: sofferenza e risarcimento; tra i due poli scocca la scintilla della sua poesia» (Rodari, 1970, p. XIII).

La sirenetta ottiene quel risarcimento *oltre* le strettoie di un corpo diverso, in un dettato di profonda dignità che fornisce, evidentemente, un significativo vettore pedagogico al lettore.

2.2. *Tra rifiuto e riscatto*

La seconda fiaba di questa “triade danese” si lega alla precedente perché pur collocandosi del tutto nel mondo animale – cambiando, cioè, regno di competenza – sembra consolidare alcuni argomenti ed alcune tematiche che *La sirenetta* aveva già ampiamente messo in evidenza. Parliamo de *Il brutto anatroccolo*, testo immortale, entrato nell’immaginario comune di generazioni e generazioni eppure racconto, per certi versi, “insidioso” nei contenuti; e a tratti scivoloso per un certo esasperato buonismo che, nel tempo, è stato utilizzato come unico ed esclusivo filtro di lettura.

Non c’è personaggio, nella produzione di Andersen, più autobiografico. Su questo argomento c’è condivisione critica piuttosto manifesta. Ma una veloce analisi di alcuni salienti passaggi si rivelerà utile a non “appiattirne” la lettura come troppe volte si è rischiato di fare. «– Guarda come muove bene le gambe, come si tiene dritto! è mio, decisamente! a guardarlo bene, in fondo, è anche bello! qua qua! venite con me, vi condurrò nel mondo» (Andersen, 1970, p. 116). L’incipit della storia diviene, da un lato, il primo e ultimo moto di cura, accudimento, premura genitoriale che l’anatra madre rivolge al pennuto appena nato, arrivando ad un accenno tenue di timida ammirazione; dall’altro è il momento in cui si apre, ai nuovi “schiusi”, la porta del *mondo*, ed è una porta che svela – crudele – ogni differenza, ogni spietata distanza, ogni ferina crudeltà. Sembrano i primi passi di Andersen nella società e nella vita, eppure a muoverli è un piccolo, sgraziato anatroccolo che prende sulle piumate spalle tutto il peso della discriminazione di cui il mondo è capace. In queste virtuosistiche intersezioni tra scritto ed esistenza Andersen si dimostra inarrivabile; e mentre instaura un parallelismo che tiene, l’uno di fronte all’altro, il proprio tragitto e quello dei suoi personaggi (anatroccolo *in primis*), si rivela anticipatore di “urgenze” sociali, relazionali, etiche e morali che solo decenni e decenni dopo entreranno a far parte di una narrazione di senso condivisa (Segala, 2010). Ovviamente questo risvolto contenutistico così significativo si rivela utile a costruire, nelle fiabe, una sorta di “impalcatura” *crossover* che connette i diversi piani di lettura: da quello dei bambini – attenti alla superficie, non meno importante, del racconto – a quello di consapevoli adulti alle prese con la metafora che svela l’altro lato della medaglia del vivere, quella oscura, quella nascosta, quella più cupa ma non per questo, purtroppo, estranea alla regione infantile. L’ultima struggente “difesa d’ufficio” di mamma anatra testimonia l’eterno conflitto tra apparenza ed essenza, tra pregiudizi e valori: «– bello non è, ma ha un’indole molto buona [...] penso che crescendo si farà più bello, e forse, col tempo, non sarà più così grosso! Non è nato normale di corpo, perché è rimasto troppo a lungo nell’uovo!» (Andersen, 1970, p. 117)

Il riferimento al “corpo” è quanto mai manifesto, e forse ancor meno sopportabile, nell’ultimo, stentato tentativo sentimentale della presunta madre. Il resto della storia è trama nota: vessazioni, angherie, prevaricazioni, violenze; tutte derivanti dalla condizione “corporea” dello sfortunato protagonista. Fino alla “resa estetica”: l’anatroccolo si consegna ai cigni; mai aveva veduto esseri così belli e lui, dalla nascita abituato a pagare dazio per la sua sgraziata esteriorità, vuole ammirarli, quasi sperando di porre fine alla propria vita per mano loro. È allora che la narrazione si apre alla catarsi risarcitoria. Egli è in realtà un meraviglioso cigno: e la sua natura si rivela generosa e bellissima.

Ritornando al livello ermeneutico più profondo, però, appare necessario affiancare al lieto fine canonico e rassicurante un’altra lettura che consegna l’analisi del testo ad un ambito ascrivibile alla pedagogia della narrazione. Tale lettura, a sua volta, si sdoppia: da un lato, infatti, l’intreccio risulta sconcertante per la totale assenza di effettiva rivendicazione di stampo “morale” e per un fatalismo che “salva” ma non riscatta. Il piccolo volatile vince, ma solo in quanto cigno. Se non lo fosse stato? Cosa sarebbe stato di lui di lì a poco? Quale la sorte per tutti i “non cigni” vessati nella storia di tante infanzie? In questo caso la prospettiva, nella fiaba rovesciata che ne deriva, si mostra monito ed amara riflessione. Ritorna, in certo modo, il velato “rifiuto” che avevamo già incontrato con la sirenetta. Dall’altro lato si può intravedere – meno evidente a nostro avviso – uno spunto più formativo o, quanto meno, proiettivo: lo *status* corporeo e fisico è soltanto uno stadio preliminare rispetto alla vita. Il *cigno*, in tal senso, diviene metafora esistenziale di un compimento – estetico nella fiaba, sostanziale nella vita – che tutti dovrebbero avere la possibilità di raggiungere. In questo secondo vettore evidentemente la traccia sentimentale permeata di bontà, generosità, mansuetudine e coraggio diviene corsia preferenziale per la metamorfosi e per una più lineare direzione di senso.

2.3. *Tenace resilienza*

In questa breve panoramica relativa alle fiabe di Andersen, obbligato appare un riferimento a *Il tenace soldatino di stagno*. Il protagonista della storia è un soldatino privo di una gamba, monumento di *resilienza* ed emblema di auspicabile inclusione; egli rappresenta, al contempo, l’estremizzazione del dato autobiografico di Andersen relativo alla propria sofferta *diversità*, ed una certa *poetica* del riscatto resiliente che custodisce buona parte delle trame del danese. Rispetto a quest’ultima direzione, però, va sicuramente sottolineato un dato letterario e valoriale assai significativo: Andersen consegna i suoi piccoli protagonisti ad una catarsi inversa rispetto a quella

della sirennetta e dell'anatroccolo (entrambe, a loro modo, positive); qui la positività si arresta sulla soglia del compimento esistenziale e della speranza, ma non la varca. Il tenace, menomato ed eroico soldatino morirà nella stufa con la sua amata ballerina, lasciando a lettori, bambini, critici e posteri un piccolo cuore di stagno: monito e lezione; essenza contro l'apparenza di un mondo che può buttare via chiunque ma non può piegarne la sostanza e la potente dignità. Il soldatino, ultimo di 25 "fratelli", era l'unico «diverso dagli altri: aveva una gamba sola, perché era stato fuso per ultimo e lo stagno non era bastato; stava però saldamente ritto sulla sua unica gamba come gli altri su tutte e due» (Andersen, 1970, p. 175). Prima di attraversare tutte le peripezie dalle quali – destino beffardo – si salverà per poi finire nella stufa, vede la ballerina di carta di cui si innamora illudendosi di una comunanza corporea: «La fanciulla aveva le braccia alzate, perché era una ballerina, e teneva una gamba sollevata in aria, tanto in alto che il soldatino di stagno, non riuscendo a vederla, pensò che anche lei avesse una gamba sola, come lui» (Andersen, 1970, p. 176). Dolcissimo sentimento, l'incompiuto legame tra soldatino e ballerina si celebra nel fuoco di una stufa, quale tragico e sdegnato superamento di pregiudizi e discriminazioni. Ma rimane un affondo potente, da parte di un Andersen più cupo e intenso, a buonismi e ipocrisia, a finali dolci e rassicuranti prospettive.

Recuperando la chiave interpretativa che prima si utilizzava per l'anatroccolo, potremmo affermare che Andersen, a volte, ricorda a tutti che la storia, quando non si nasce cigni ma "diversi davvero", può finire in modo molto differente; e tutto ciò che rimane, solo per chi sa scavare nella cenere della vita, è un piccolo cuore di stagno: «era tutto quello che restava di lui; della ballerina rimaneva invece solo il lustrino, ma tutto bruciacchiato e nero come il carbone» (Andersen, 1970, p. 178).

3. *Gozzano e la poetica degli opposti*

Guido Gozzano dal 1909 inizia a pubblicare, sul *Corriere dei piccoli* e su *Adolescenza*, una serie di fiabe che lasceranno un segno indelebile nella storia della letteratura italiana per l'infanzia. La consistenza di questo segno è legata alla consapevolezza dello scrittore, che non concepisce mai il rapporto tra scrittura e infanzia come qualcosa di superficiale, tanto è vero che ci arriva da autore già compiuto e strutturato: «Gozzano, infatti, inizia a pubblicare fiabe nella sua piena maturità di scrittore e di poeta. [...] questo "desiderio di fiaba" presiede sin dall'inizio il racconto poetico gozzaniano e che, in fondo, la sua vocazione di "favolista" ha avuto una lunga latenza» (Sebastiani, 1994, p. 15).

E la sua prima fiaba, guarda caso, “incrocia” proprio la rotta che stiamo tracciando in queste note: *Piumadoro e Piombofino*, infatti, è una storia in cui la corporeità dei protagonisti risulta essenziale; le caratteristiche dei protagonisti sono i fulcri sui quali è “centrata” la narrazione. Gli opposti fisici divengono snodi di senso e destinazione: Piumadoro così leggera da volar via con un alito di vento; Piombofino così pesante da sprofondare nel pavimento senza possibilità di muoversi. L’incantesimo che per tanto tempo li condanna, di fatto, sembra anche “destinarli” e “completarli”, in una sorta di complementarità elettiva: prima condanna, poi felicità. Piumadoro, orfana, perde anche il nonno ed entra in una sorta di simbiosi con la natura ed i suoi elementi più eterei ed evanescenti: «Erano la farfalla, la cetonia ed il soffione. – Il vento ci porta con te, Piumadoro. Ti seguiremo e ti aiuteremo nel tuo destino» (Gozzano, 1994, p. 72). La piccola protagonista viene scortata, così, fin dalla Fata dell’Adolescenza, depositaria di saggezza e dispensatrice di incantesimi riparatori. I tre chicchi di grano che la fata regala a Piumadoro (Prudenza, Bontà e Saggezza) le consentono di smascherare le adulazioni e le tentazioni di altrettanti regni truffaldini e malvagi, con streghe e perfide entità travestite da attraenti dame e cavalieri. Il corredo di nobili qualità di cui si avvale Piumadoro, quindi, le consente di scoprire e scegliere al di là del pregiudizio, e quando appare al cospetto del Reuccio Piombofino i due si riconoscono e, appunto, si completano: in un finale al contempo canonico e “invertito” «Piombofino, ricevuto il primo bacio di lei, si riebbe come di un sogno, e balzò in piedi libero e sfatato, tra le grida di gioia della Corte esultante. [...] E otto giorni dopo Piumadoro la carbonaia sposava il Reuccio delle Isole Fortunate» (Ivi, p. 77). Impossibile non notare, nella narrazione, anche un’evidente specularità d’aspirazione e condizione sociale: la carbonaia che vola in alto si unisce al nobile che sprofondava; ma a noi qui interessa più sottolineare quanto il dato corporeo entri, nel testo, a delineare l’essenza dei significati; ed a restituire, innegabilmente, una prospettiva di grande suggestione valoriale e sentimentale.

L’altra fiaba che qui si affronta ha uno spessore letterario ed una proiezione metaforica molto significativi e, forse, ancora superiori. Il corpo, in una dinamica degli opposti elevata quasi a *poetica*, diviene la struggente e magica narrazione della *condizione* degli uomini. Nevina, figlia di GENAIO, abita le gelide terre d’inverno, permeata di linfa glaciale e parte essa stessa del freddo che il suo regno rappresenta. Fiordaprile la incontra sul confine che separa la primavera colorata della vita dal candore algido dei territori innevati. La consistenza fisica dei due personaggi ne determina – a priori – una separazione crudele quanto inequivocabile. Eppure, i due ragazzi si riconoscono nella speranza di un incontro che entrambi vorrebbero protrarre contro tutto e tutti:

– Fiordaprile lasciami avanzare! Mi fermerò poco. Voglio toccare quella neve azzurra, verde, rossa, violetta che chiamate fiori, voglio immergere le mie dita in quel cielo capovolto che è il mare!

Fiordaprile la guardò sorridendo; assenti col capo: – Andiamo, dunque. Ti farò vedere tutto il mio regno.

Proseguirono insieme, tenendosi per mano, fissandosi negli occhi, estasiati e felici. Ma via via che Nevina avanzava, una zona bigia offuscava l'azzurro del cielo [...]

– Nevina, ti voglio sposare! (Gozzano, 1994, pp. 47-48)

Al passaggio dei due il gelo invade cose e persone, ma l'innocenza infantile del sentimento va oltre circostanze ed evidenze, almeno fino all'inevitabile: Nevina cerca, inutilmente, altra neve nella sua cornucopia, quella neve che le garantiva – sorta di glaciale ossigeno – la sopravvivenza in un territorio mai esplorato. Ma non ne trova più e perde i sensi tra le braccia del disperato Fiordaprile. Questi cerca invano di proteggerla dal tepore col suo mantello, si precipita nella valle per riconsegnarla al suo regno ed al clima che la salverebbe, ma

Quando sollevò il mantello Nevina non c'era più. Fiordaprile si guardò intorno smarrito, pallido, tremante. Dov'era? L'aveva perduta per via? Alzò le mani al volto, in atto disperato; poi il suo sguardo s'illuminò. Vide Nevina dall'altra parte della valle che salutava con la mano protesa in un addio sorridente.

Un suo vecchio precettore: il vento di tramontana, la spingeva per sentieri nevosi, verso il ghiaccio eterno, verso il regno inaccessibile del padre Gennaio. (Ivi, p. 48)

Due corpi, le cui consistenze condannano a distanza incolmabile, rivelano una fisicità che prende il sopravvento su interiorità e sentimenti. Ma non per questo non si ritrova, nella traccia profonda del testo, un orizzonte pedagogico presente e avvertibile: quell'accettata irrealizzabilità, consegnata ad un saluto lontano, sorridente, struggente e malinconico si ascrive al registro della dignità più che della sconfitta, e la rinuncia diviene fondamento di una "cura" necessaria. Nevina è viva. Lontana ma viva. Gozzano affida alla delicatezza di una prosa raffinata la semplicità di un messaggio che l'infanzia custodisce agilmente: l'amore è anche rinuncia in nome della salvezza; lo sguardo lontano dei giovani amanti diviene maturo compimento, sofferta rinuncia, esemplare sacrificio.

Il sentimento che li lega si rivela, così, il nuovo *corpo* che entrambi li accoglie, al confine di mondi distanti.

Bibliografia

- Abbiati D. (2015). Lo strano caso di Andersen, il genio delle fiabe che visse triste e scontento. *Il Giornale*, 29/11/2015, 24-25.
- Acone L. (2019). *La fiaba come ponte letterario del Terzo Millennio*, in A. Articoni, A. Cagnolati (a cura di), *La fiaba nel terzo millennio. Metafore, intrecci, dinamiche*. Salamanca: FahrenHouse, 19-24.
- Acone L. (2020). “*Corpus in fabula*” *Children’s literature between embodiment and interdisciplinarity*. In F. Gomez Paloma (a cura di), *Embodiment & School*. Lecce: Pensa Multimedia, 165-171.
- Acone L. (a cura di) (2020). *Racconti, Origini, Orizzonti. La letteratura per l’infanzia come strumento di dialogo interculturale*. Avellino: Edizioni Sinestesia.
- Albano M.L. (a cura di), *Hijab e Maccaturi. L’altro “svelato” dai ragazzi ai ragazzi*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Andersen H.C. (1970). *Fiabe. Scelte e presentate da Gianni Rodari*. Torino: Einaudi.
- Andersen H.C. (2015). *La fiaba della mia vita*. Roma: Donzelli.
- Andersen, H.C. (2013). *Fiabe*. Hillsborough St.: Aonia.
- Barsotti S., Cantatore L. (a cura di) (2019). *Letteratura per l’infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*. Roma: Carocci.
- Barthes R. (1975). *Il piacere del testo*. Torino: Einaudi.
- Beseghi E. (a cura di) (2008). *Infanzia e racconto. Il libro, le figure, la voce, lo sguardo*. Bologna: Bononia University Press.
- Goethe J.W. (2003). *Faust e Urfaust*. Milano: Feltrinelli.
- Gozzano G. (1994). *Fiabe e novelline*. Palermo: Sellerio.
- Grilli G. (2016). Andersen. Io figlio del calzolaio tra fama e disprezzo. *Alias*, 10/01/2016, 5-7.
- Guglielminetti M. (1993). *Introduzione a Gozzano*, Roma-Bari: Laterza.
- Nobile A. (2015). *Letteratura giovanile. Da Pinocchio a Peppa Pig*. Brescia: Editrice La Scuola.
- Ricoeur P. (1994). *Tempo e racconto*. Milano: Jaca Book.
- Rodari G. (1970). *Presentazione*. In H.C. Andersen, *Fiabe*. Torino: Einaudi.
- Sebastiani G. (1994). *Gozzano e le fiabe*. In G. Gozzano, *Fiabe e novelline*. Palermo: Sellerio.
- Segala A.M. (2010). *Fiaba e modernità in Hans Christian Andersen*. Roma: Bulzoni.

PARTE II
TRA LETTURA E SCRITTURA

1.

La lettura come formazione della persona. Pagina scritta, orizzonti virtuali e connessioni testo-immagine¹

Abstract: La pagina scritta si rivela luogo di esplorazione e crescita della personalità, del vissuto, dell'esperienza. Non si può prescindere, nei tempi difficili e veloci che percorriamo, da un rapporto con la narrazione, con le storie, col senso del racconto. Il saggio, partendo da una premessa relativa ai complessi rapporti tra cultura e nuovi media, mette in evidenza la necessità di individuare strategie tendenti a rivalutare il ruolo della lettura nel percorso strutturante la personalità di giovani e adulti, nell'auspicio di una società contemporanea capace di recuperare un rapporto profondo, consapevole e maturo con il testo scritto, e di evitare una omologazione comunicativa che si distanzia sempre più dalla cultura intesa come nutrimento.

A tal proposito la lettura viene inquadrata come attività formativa centrale, e vengono analizzate prospettive di natura interdisciplinare tra testo scritto ed altre forme di espressione – come l'illustrazione – capaci di arricchirne ed avvalorarne ulteriormente lo spettro educativo.

Parole chiave: Lettura; Infanzia; Graphic Novel; Illustrazione; Carattere.

Abstract: The written page is a place of exploration and growth of personality, witness of life experiences. A close relationship with narration as well as with stories and their ultimate goal cannot be ignored in these difficult, swiftly passing by years we are experiencing. This essay, starting from a premise on the complex relationships between culture and new media highlights the need to identify strategies aiming at re-evaluating the role of Reading in the development of personality structure in young people as well as in adults. This in the hope that contemporary society will be able to recover a deep, mature and better conscious relationship with the written text, thus avoiding a communicative homologation, getting more and more distant from the concept of culture as nourishment.

In this regard, reading is considered as a central training activity, and interdisciplinary perspectives between written texts and other forms of expression – such as the illustration – capable of enriching and further enhancing the educational spectrum, are analyzed.

Keywords: Reading; Childhood, Graphic Novel, Illustration, Character.

¹ In LLL. Lifelong Lifewide Learning – 2017 – VOL 13 – N. 29, pp. 1-12.

Premessa

La velocità, la capillarità e l'immediatezza di fruizione che contraddistinguono i moderni mezzi di comunicazione di massa aggiungono un elemento di imprescindibile rilevanza alla riflessione sulla lettura, intesa come principale forma di relazione culturale ed informativa.

L'utilizzo di piattaforme e terminali sui quali leggere brevi informazioni ha avuto e sta avendo, da un lato, un impatto positivo sulla alfabetizzazione di base, grazie ad una facilitazione di tutte le pratiche formative e della vera e propria 'frequentazione' della pagina – o meglio della parola – scritta; d'altro canto sta generando, però, una maggiore divaricazione tra due forme di lettura che sembrano, inevitabilmente, distanziarsi per contenuti, correttezza di forma, cura e finalità.

Importante, in fase introduttiva, sottolineare che ci riferiamo, qui ed oltre, non alla differenza/distanza tra lettura tradizionale e lettura digitale, su cui si rimanda ad altri approfondimenti e percorsi di ricerca (Piper, 2013; Baron, 2015, Cucci, 2016), ma alla frattura tra lettura in senso lato – che sia su supporto cartaceo tradizionale o su piattaforma/terminale telematico-digitale – ed altre forme di comunicazione che presuppongono una modalità di letto-scrittura impoverita, come la galassia relazionale dei social network (Facebook, WhatsApp, Twitter etc...) che riduce la modalità relazionale in strettoie e stringatezze da SMS.

Tale precisazione risulta doverosa nella misura in cui il *focus* che qui si inquadra pone al centro della formazione un necessario ed urgente riequilibrio tra le vere e proprie pratiche culturali (di cui la lettura, di qualsiasi tipologia, dovrebbe essere principale testimonianza) e le forme di scarna e invasiva comunicazione mediatica veicolate dalla rete.

Partendo, come presupposto, dalla differenza che Nicholas Carr individua tra "lettura approfondita" – particolarmente esercitabile su supporto cartaceo/tradizionale e, spesso, anche sui terminali tecnicamente destinati alla lettura come gli e-book – e quella inquadrabile come lettura superficiale – con sovraccarico cognitivo e scarsa capacità di approfondimento, riflessione ed elaborazione – che prende vita durante le ore di navigazione in internet (Carr, 2011), ci si rivolge, in queste note, alla altrettanto grande differenza di natura contenutistica riferibile ai testi, e tendente ad evidenziare la distanza di spessore culturale tra ciò che, di fatto, si rivela arricchimento culturale – o, comunque, di conoscenza – e ciò che si restringe in mera e sterile 'pratica comunicativa'.

La società contemporanea, contraddistinta da uno sguardo distratto e deviato che, purtroppo, non riguarda la curvatura introspettiva dell'interiorità, ma gli occhi che sempre più frequentemente si distolgono dalle

attività quotidiane elementari per andare a posizionarsi – in maniera pericolosa – sugli schermi di tablet e smartphone, sembra una società della lettura; o, quanto meno, una società dell’osservazione; a tutti i costi. Si legge in autobus, si legge alla guida dell’auto, addirittura si scrive, mentre si svolgono attività che non concederebbero spazio alla ‘divergenza attenta’ riferibile allo spettro della lettura e della elaborazione comunicativa. La pervasività mediatica di queste nuove comunicazioni – nelle sue forme più esasperate – finisce per generare un nuovo codice di letto-scrittura, un canale che fa dell’immediatezza il parametro ineludibile – e purtroppo quasi esclusivo – della comunicazione stessa, che finisce per depauperarsi in termini di forma e contenuto per appiattirsi su una schematicità omologata e omologante. Interessanti, a tal proposito, le riflessioni di Tiziana Iaquina e Anna Salvo nel libro *Generazione TVB*, in merito alla modalità comunicativa veicolante i sentimenti delle nuove, giovanissime generazioni di adolescenti, i rapporti intergenerazionali e la gamma intera delle relazioni interpersonali che si poggiano su consonanti e suoni duri, sintesi troppo ridotte di sentimenti che avrebbero – spesso – bisogno di ben altro respiro (Iaquina & Salvo, 2017). La pratica comunicativa può essere osservata, di conseguenza, dal punto di vista della operatività del gesto che utilizza la scrittura e la lettura come ‘funzioni’ esistenziali ridotte, e che testimonia quanto prima affermato sul fatto che molti ragazzi leggono e scrivono, paradossalmente, più di prima, ma lo fanno mediante un codice che poco ha a che vedere con la ‘lettura’ intesa quale approvvigionamento culturale e formazione del proprio profilo interiore. Prescindendo dalla esecrabile pericolosità di alcune ‘divergenze’, meritevoli della più ferma e indiscutibile stigmatizzazione soprattutto in alcune situazioni ‘concrete’ (basti pensare ai ragazzi che scrivono – e leggono – messaggi mentre guidano auto e addirittura mezzi a due ruote), l’osservazione di tali nuove e imprevedute pratiche di frequentazione della parola scritta obbliga ad una riflessione più attenta su quale possa essere, oggi, il senso più pieno della lettura, intesa quale attività di arricchimento dello spettro complessivo della persona. Consapevoli, tra l’altro, che la lettura, nell’accezione più ampia riferibile al termine, si rivela quale possibilità prima della permanenza educativa: leggere e leggersi divengono, in tal senso, tragitti di consapevolezza che attraversano l’intero percorso della vita; dall’impostazione della prima formazione, alla realizzazione di un vero e proprio compimento esistenziale.

La lettura e la formazione del carattere

In uno dei più importanti romanzi per l'infanzia di fine Ottocento, *Cuore* di Edmondo De Amicis, troviamo un personaggio che si distingue dagli altri per una categorizzazione che lo scrittore elabora operando uno scarto dalla norma della *fictio* narrativa regolare; fino a quel momento, infatti, De Amicis può tranquillamente, da grande 'ritrattista d'infanzia' qual è, delineare sagome e profili con una grande abilità e con schematica corrispondenza: Derossi intelligenza e generosità, Votini invidia, Nobis spocchia e altezzosità, Garrone bontà, Franti devianza, Precossi e Coretti laboriosità, etc etc... In una carrellata di *tipi* che manifestano, da un lato, la già citata abilità descrittiva dell'autore; dall'altro la possibilità di individuare, mediante uno scavo psicologico senza precedenti nella realtà e nella gamma sentimentale/comportamentale dei bambini (almeno per la narrativa italiana del tempo), tutto lo spettro esistenziale dell'infanzia. La 'felice anomalia', rispetto a tale consolidata corrispondenza descrittiva, avviene allorquando De Amicis intende delineare un ulteriore profilo; un profilo fatto di volontà, tempra, decisione e forza interiore; un profilo, in fin dei conti, più complesso rispetto alla 'semplificazione' individuabile nelle 'coppie' sopra citate, tutte facilmente comprensibili e decifrabili soprattutto immaginando una fruizione del testo da parte dell'infanzia. La complicazione, più facilmente osservabile da un lettore adulto, riguarda il personaggio di Stardi, per il quale De Amicis si preoccupa di operare un vero e proprio 'innesto' narrativo: egli infatti amplia la già variegata gamma di pregi, difetti e caratteristiche sopra elencati, con una ulteriore 'qualità dell'animo' potenzialmente presente in bambini e ragazzi, e rafforzandola con il sentimento ed il legame che da essa possono scaturire.

Stardi è, infatti, il bambino di maggior *carattere*. Qualità nuova e liminare rispetto ad una adultizzazione soltanto accennata, ma che basta ad ampliare il ventaglio dell'orizzonte presente nel testo: "Io lo dissi poi a mio padre, a casa: «Non capisco: Stardi non ha ingegno, non ha belle maniere, è una figura quasi buffa; eppure mi mette soggezione». E mio padre rispose: «È perché ha carattere»" (De Amicis, 2011, p. 75). Il sentimento immediatamente conseguente viene cristallizzato, dallo scrittore, con la stessa dose di efficacia dialogico-narrativa: "Ed io soggiunsi: «In un'ora che son stato con lui, non ha pronunciato cinquanta parole, non m'ha mostrato un giocattolo, non ha riso una volta; eppure ci son stato volentieri». E mio padre rispose: «È perché lo stimi»" (Ibid.). La stima deriva dal carattere, ed è peculiarità immediatamente riconoscibile, nel 'cucciolo d'uomo' Stardi, a dimostrazione di una tempra che già lo distingue. Ma qual è l'elemento che determina l'ammirazione del coetaneo Enrico? Quale la 'stranezza' che

rivela una nuova consistenza al metro di giudizio? Si tratta proprio della lettura e dei libri. Stardi, di tutti i numerosi scolari della classe di Enrico, è quello che ha con i libri il rapporto più vero, più rispettoso, più autentico. Li rilega, li cura, li osserva e li ripone. Li sfoglia con cura, eseguendo gesti che ricompongono una sorta di prossimità ‘tattile’, confidenziale; quella stessa che riconosciamo quale plusvalore ‘di riserva’ quando anche oggi ci troviamo a confrontare, ad esempio, libro cartaceo ed e-book (senza che tale riserva ridimensioni le grandi potenzialità che la lettura ha ricevuto dai supporti digitali); e che, qualche anno fa, faceva dichiarare al compianto Umberto Eco che difficilmente ci saremmo, anche in un futuro remoto, “liberati dei libri” (Carrière & Eco, 2011).

La celebrazione composta della lettura assume, nel romanzo di De Amicis, le tinte della descrizione infantile: “Per lui, ad ogni nuovo libro che compera, è una festa a lasciarlo, a metterlo a posto e a riprenderlo per guardarlo per tutti i versi e a covarselo come un tesoro. Non m’ha fatto veder altro in un’ora. Aveva male agli occhi dal gran leggere” (De Amicis, 2011, p. 74). Lungi dal sospetto di una sorta di maniacalità collezionistica priva di sostegno effettivamente culturale, lo scrittore è attento a fornire un contenuto di concreta verificabilità (male agli occhi dal gran leggere...) alla forma della ‘cura’ dedicata al manufatto cartaceo (o, al giorno d’oggi, telematico, come nel caso degli e-book).

La lettura, i libri, il rispetto nei confronti della pagina scritta si rivelano, nelle belle pagine deamicisiane, testimonianza del carattere più vero ed trasparente; meritevole di stima e trasporto sinceri; quelli che solo i bambini sanno concepire, al contempo, con candore e oculatezza, poiché lontani da dinamiche utilitaristiche che, come ci insegna Pascoli, subentrano col divenire adulti.

La lettura tra derive digitali e recupero di senso

Nel mondo contemporaneo, vorticoso ed accelerato, 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, evanescenti.

Peter Bichsel, nel 1982 scriveva: “sostengo pure che senza scrittura non ci sono storie, e che è stata la scrittura a rendere l’uomo un narratore” (Bichsel, 1982/2012, p. 8), e da una così illuminante posizione, la collocazione del discorso nel contesto a noi contemporaneo ci conduce al ‘paradosso di facebook’, social network all’interno del quale ognuno si sente libero

di scrivere qualcosa, poiché la struttura stessa della piattaforma fornisce una potenziale platea di lettori, di fruitori, di passeggeri e distratti interlocutori. Risultato: tutti scrivono, o vorrebbero; magari leggendo poco o non leggendo affatto; e la divaricazione impietosa racconta una inversione proporzionale che investe il dato culturale travolgendolo, poiché meno si legge e più si scrive; in una illusione collettiva che, ovviamente, omologa e standardizza la stragrande maggioranza dei contenuti comunicati, spesso frettolosi e sgrammaticati. La comunicazione, di fatto, finisce per avere la meglio sul dato da comunicare, che cede la propria centralità in nome di una trasmissione fine a se stessa: l'importante è che si possa scrivere qualcosa, e che qualcuno (chiunque) prima o poi la legga, in un livellamento contenutistico la cui inversione proporzionale prima ricordata ovviamente rivela il fatto che meno è complesso il contenuto, meno è significativo, più potrà raggiungere un numero maggiore di persone, in nome di un livellamento che, abbassando la pretesa di condivisione su quanto si comunica, arriva agli aforismi 'copia e incolla' fino agli estremi del tipo: "buongiorno mondo".

Rispetto a tale distorsione del rapporto tra scrittura e lettura, la società contemporanea ci offre anche uno spaccato di più attendibile osservazione, e ci invita ad una lucida analisi sulla lettura – intesa come attività formativa e culturale – attraverso le diverse fasce d'età. Gli ultimi dati a nostra disposizione ci consegnano un'editoria per ragazzi in lieve calo ma comunque in salute, e ci indicano una statistica relativa ai "Lettori di almeno un libro non scolastico nei 12 mesi precedenti (2016): 2-5 anni: 63,3%; 6-10 anni: 44,2%; 11-14 anni: 51,1%; 15-17 anni: 47,1%; 18-19 anni: 48,2%; Media Italia: 40,5%" (Associazione Italiana Editori, 2017). Sicuramente si tratta di una informazione relativa al dato minimo, ovvero della lettura di "almeno un libro" nell'anno precedente, ma già mette in evidenza la possibilità di una 'risposta' effettiva, da parte della lettura 'vera', alla galassia elettronica che sembra pervadere l'esistenza dei ragazzi. In particolare, riferendoci ai bambini molto piccoli (dato percentuale più elevato sopra riportato), possiamo richiamare quanto afferma Silvia Blezza Picherle (2013): "Un dato senz'altro *positivo*, nonostante le lamentele dei genitori (spesso i primi 'non lettori'), è che i *bambini italiani*, soprattutto in età prescolare e della scolarità primaria, amano sentir leggere e *leggono* con piacere, senz'altro più degli adulti. Anche se, è bene sottolinearlo, siamo lontani dagli standard europei" (p. 21). Percorrendo i tragitti adolescenziali e giovanili si osserva ancora un lieve calo, anche se la percentuale di lettori dai 2 ai 19 anni resta complessivamente superiore alla media generale che tiene conto di tutte le fasce d'età, e questo è un dato che, se da un lato fa ben sperare, dall'altro

preoccupa e già preoccupava oltre dieci anni fa (De Mauro, 2004). La ‘dispersione’ nei confronti della lettura, individuabile nelle fasce di età più avanzate, ci obbliga alla rivalutazione della lettura quale canale formativo ed atto educante capace di accompagnare gli uomini lungo l’intero arco della vita e in tutti i contesti esistenziali, professionali e sociali.

Sulle problematiche legate a quello che Roland Barthes definiva *Il Piacere del testo* (1973/1975), si sono accesi, nel tempo, dibattiti, discussioni, scontri più o meno ideologici che hanno visto scendere in campo grandi intellettuali, tutti impegnati – magari partendo da posizioni differenti se non opposte – nella difficile difesa dello ‘spazio narrante’ che la lettura dovrebbe rappresentare nell’universo della persona, arricchendolo di senso e consapevolezza. A partire da Gianni Rodari che, nel 1964, ci metteva ironicamente in guardia rispetto alla impossibilità di una imposizione della lettura come ‘doverosa’ attività formativa (Rodari, 1964/1992), fino alle riflessioni di Ermanno Detti, che alla fine degli anni Ottanta del secolo scorso rivendicava la centralità del ‘piacere’ e del godimento estetico nell’atto del leggere (E. Detti, 1987/2002), in contrasto con alcune derive di didatticismo e scomposizione del testo (efficacissime, in ambito scolastico, a far detestare i libri), si sviluppava una corrente di pensiero tendente a riposizionare i libri al centro di un rapporto estetico-formativo riscoperto come irrinunciabile, all’interno della dinamica di fruizione di un testo: “Avevano semplicemente dimenticato che cos’era un libro, cos’aveva da offrire. Avevano dimenticato, per esempio, che un romanzo racconta prima di tutto una storia. Non sapevano che un romanzo deve essere letto come un romanzo: placare prima di tutto la nostra sete di racconto” (D. Pennac, 1993, p. 45). Le illuminanti parole di Daniel Pennac, che si pone quale intellettuale di riferimento rispetto alle riflessioni che stiamo seguendo, consolidano l’apertura di una prospettiva differente, una prospettiva che intende ‘liberare’ il piacere della lettura dalle strettoie di una continua ricollocazione nelle diverse utilità (didattiche, educative, ludico-ricreative quando non commerciali) (Blezza Picherle, 2013), per riscoprirlo quale canale confidenziale con la fantasia, con l’immaginario, con il consolidamento di vissuti che si intrecciano tra realtà ed immaginazione.

Evitando il rischio di banalizzare il messaggio di Pennac in una semplificazione estremizzata della lettura e, conseguentemente, della letteratura (Blezza Picherle, 2008), osserviamo quanto tali premesse teoriche e tali moti di rivendicazione di autenticità, tutti riferibili al ‘momento’ della lettura, precedano l’ancor più complessa fase storica che vede affacciarsi, nel mondo della comunicazione letteraria e non, la generazione dei *nativi digitali*.

È come se ci si fosse accorti giusto in tempo, in un percorso arrivato fino alla soglia degli anni Novanta del secolo scorso, della necessità di rivalutare il rapporto con la pagina scritta; per evitare che, con l'avvento dell'universo telematico della rete, tale rapporto venisse ad estinguersi *naturaliter*.

Del resto, la necessità di considerare l'atto stesso del leggere come un momento di catartica astrazione dal quotidiano (e dalle sue piatte consuetudini), passa attraverso le riflessioni e gli scritti di autori dello spessore di Calvino: "Rilassati. Raccogliti. Allontana da te ogni altro pensiero... Prendi la posizione più comoda", fino alla 'cura' dei gesti più accorti: "Regola la luce in modo che non ti stanchi la vista" (Calvino, 1994, p. 3); nelle prime pagine di *Se una notte d'inverno un viaggiatore* il grande scrittore pone l'accento su una lettura attenta, posata, sorta di varco dimensionale cui ci si dedica corpo e mente. Ovviamente questa, magistralmente narrata da Calvino, non è la lettura che, nella maggior parte dei casi, è possibile praticare; o, quanto meno, non è quella su cui puntare in maniera esclusiva in un auspicabile sforzo di promozione della lettura stessa, da incentivare, appunto, a prescindere da supporti, contesti e ideali collocazioni del 'gesto'; ma serve a riconoscere, al rapporto col testo, l'*aura* di un ampliamento interiore che risiede nel rapporto privilegiato che si instaura con il libro; con le storie che contiene; con i vissuti che da esso scaturiscono.

Si tratta di un'*aura* che impone un ulteriore, doveroso riferimento a Marcel Proust, quando individua, nella lettura, la vera e sola possibilità di aprire "la porta di dimore in cui non avremmo saputo penetrare da soli" (Proust, 1998), e che ci consente di chiudere questa ampliata e panoramica prospettiva sull'universo-lettura, con le belle – e più recenti – parole di Erri De Luca, quando scrive che "La letteratura agisce sulle fibre nervose di chi s'imbatte nel fortunoso incontro tra un libro e la propria vita" (De Luca, 2015, p. 15).

La riflessione fin qui condotta coglie un innegabile e profondo 'avvaloramento' della lettura, intesa quale sfera dell'ampliamento di sé mediante un privilegiato canale comunicativo con il testo da leggere e ri-leggere; con il quale stabilire una pratica di elaborazione del reale che, inesausta *fictio*, ne amplifichi lo spettro fino a significarne altri orizzonti, vivi e nuovi: "leggere significa *anche* tornare sui propri passi, *rileggere* ciò che abbiamo letto: ogni volta il libro letto appare come un libro nuovo. Alla seconda lettura i libri rivelano nuove sfumature espressive e stilistiche, e sembrano perfezionare i caratteri dei personaggi. Nel corso degli anni noi cambiamo, non siamo più gli stessi, e ogni volta ci capita di vedere in un libro, già noto, cose nuove che prima non c'eravamo accorti che ci fossero. Dunque: la voglia di rileggere come criterio di valore" (Laneve, 2016, p. 110).

E, nel caso del libro cartaceo tradizionale, il rapporto col testo diviene anche fisico, tattile, intenso nella materialità della pagina che fa compagnia, che accoglie gesti istintivi e piccole, adorabili manie: “Il libro non è solo affidato ai rituali del raccoglimento ma spesso è manipolato, spiegazzato, forzato, fatto proprio nei modi più diversi. Capricciose e non prevedibili incursioni nel libro trasformano le pagine scritte in esistenza partecipata” (Beseghi, 2008, p. 11).

La lettura ad alta voce, in particolare, si rivela una delle migliori ‘versioni esperienziali’ del rapporto lettore-narratore-fruitori, e si pone quale punto di partenza di una visione della lettura che possa attraversare l’intera esistenza (Valentino Merletti, 1996). La condivisione a voce alta, l’atto narrante, il sistema d’ascolto all’interno del quale si stipula il patto tra testo, narratore e uditori (Brook, 2001) conduce in direzione di quell’*Altrove* tanto capace di catalizzare sguardi, desideri, vissuti; realtà *altra*, realtà di incantamento e felice sospensione: “Nel ‘qui e ora’ dell’evento teatrale il tempo e lo spazio, inseparabili, subiscono uno spostamento verso l’attesa e un decentramento verso l’Altrove: la pausa illusoria della finzione, separando il tempo reale dal tempo narrativo, trattiene quest’ultimo fra le parentesi fluttuanti dell’incantamento” (Bernardi, 2008, p. 48).

La narrazione diviene ponte di passaggio dal *qui* all’*altrove*, inteso come prospettiva aperta, come storia ampliata.

La lettura come osservazione: tra graphic novel e immagine narrante

E l’ampliamento riguarda, soprattutto, la possibilità che la lettura e la narrazione, nelle loro accezioni più late, possano rivelarsi foriere di una felice pervasività riferibile ad ogni fase della vita, ad ogni contesto e ad ogni età. Per divenire tale, però, la lettura non deve soltanto sottendere tale allargamento semantico-prospettico; deve necessariamente operarne uno ulteriore di natura artistica ed estetica, nel dialogo con le altre arti e nella creazione di un meta-linguaggio narrante che renda lettura – oltre all’atto del leggere in sé – anche l’ascolto di una storia, l’ascolto di una musica capace di narrare – come nella tradizione del *Poema sinfonico* ottocentesco e, più in generale, delle trasposizioni artistiche (Maione, 2002) –, l’osservazione di una illustrazione in grado di raccontare.

Commistione artistica e pluriprospektivismo estetico divengono, così, nuovo paradigma narrativo. E in termini pratici ampliano a dismisura il potenziale di fruizione insito in questa nuova ed aperta forma di ‘lettura interdisciplinare’.

Ci troviamo di fronte ad una sorta di meta-lettura educante che, proprio in virtù di uno spettro formale, contenutistico e semantico tanto allargato, dimostra una maggiore efficacia ed una più elevata capacità di fascinazione.

L'arte grafico-pittorica, che 'si fa' narrazione, vive di registri comunicativi nuovi, di grande immediatezza emotiva e libertà interpretativa, pur tenendo fermi i fruitori all'ineludibile rapporto con l'immagine, con la tavola, con quanto rappresentato.

E a volte, ciò che si ritrova nel disegno, apre orizzonti insperati 'riempiendo' ogni tratto di significati espliciti e potenziali; di racconti e meta-racconti, di tragitti misteriosi fino ai confini della lettura e della osservazione.

Ci pare utile riportare, come esempio emblematico dell'intersezione letteratura-immagine, il graphic novel/silent book *The Arrival* di Shaun Tan, pubblicato nel 2006. Si tratta, ci pare di poter dire, di un vero e proprio capolavoro, frutto di un magistrale lavoro di elaborazione grafica, e testimonianza di una poliedrica capacità – di narratore e disegnatore – che si sostanzia in una storia senza tempo; valida e coerente per bambini e adulti; attraverso il viaggio antico e lontano che l'uomo compie, tra mille difficoltà, prima di *approdare*, per poi sentirsi ancora straniero. Quanta lettura della realtà che ci circonda è possibile riscontrare mediante la fruizione del libro di Tan? Un libro di sole immagini impone al lettore di creare una propria narrazione; di andare a cercare in ogni sfumatura visibile il corredo mediante il quale elaborare un racconto, una direzione, un senso. *The Arrival* porta il lettore, tavola dopo tavola e pagina dopo pagina, verso una meta mai definitiva, verso un compimento sempre in divenire: un *Approdo* (titolo italiano del testo) che non rappresenta la statica fine di un viaggio, ma l'inizio di un nuovo percorso più complesso e difficile; e che aprirà ad una ciclicità generazionale nel ricongiungimento a tutti i viaggi – e agli approdi – che si verificheranno ad ogni età, e in ogni fase della storia.

Il disorientante attracco della nave (enorme per gli uomini e minuscola di fronte alla natura) ricuce la tessitura di trame lontane nel tempo e nello spazio, e richiama alla memoria tanti viaggi di speranza e disperazione: dalle migrazioni per lavoro ai barconi delle illusioni; dall'America lontana alla mitologia di traversate antiche. Sullo sfondo un unico universale messaggio: si arriva da stranieri; e il vero viaggio – che comincia, di fatto, dopo l'approdo – è quello che porta dall'essere estraneo, altro, alieno, al divenire parte di un luogo o, più in profondità, dell'umanità che tutti i luoghi dovrebbe abitare: "Riuscendo a mescolare con grande coerenza stilistica ed efficacia visiva un immaginario popolare ampiamente condiviso, legato al fenomeno dell'emigrazione, a una dimensione fortemente onirica, surreale e al tempo stesso ampiamente metaforica, Tan libera il tema affrontato da

ogni sorta di contingenza geografica e temporale, rendendo il protagonista del suo racconto «figura» della condizione umana *tout court*, la condizione dello straniero, di colui che è capitato in un mondo sconosciuto, lontano da casa e lo guarda con paura, ma anche – e soprattutto – con curiosità, stupore, speranza” (Negri, 2012, p. 169). Nelle parole di Martino Negri ritroviamo il grande potenziale comunicativo e semantico insito nelle pagine di Tan che, ricordiamo, non utilizza nessun testo scritto a corredo delle sue tavole. Questa scelta gli consente di catapultare il lettore in una lettura-osservazione che si fa, a sua volta, specchio di quel ‘vagare’. Il lettore deve orientarsi come uno straniero appena arrivato; tra simboli, segnali, codici e significati cui deve sforzarsi di dare senso: “Tan rinuncia all’impiego di una forma qualsivoglia di testo verbale: trovandosi costretto a decifrare le immagini senza l’aiuto delle parole, il lettore è così invitato a muoversi nello spazio dell’immaginario con la stessa attenzione curiosa e circospetta dell’emigrante, il quale, catapultato in una terra straniera, non è ancora in grado di attribuire un significato certo alle cose che vede e dunque le scruta con particolare attenzione” (Ibid.).

La lettura ‘dinamica’, che scaturisce da un rapporto tanto serrato con la pagina, si rivela lettura potenzialmente permanente, aperta ai diversi livelli di possibile codifica che, di volta in volta, le differenti età e i diversi contesti possono esercitare su immagini e simboli. I bambini osservano i viaggi di Tan con occhi sinceri e sorpresi, mentre gli adulti possono cogliere il riverbero di una più serrata dialettica con la cronaca del mondo che li circonda; con le storie che si trovano intorno; con tanti e troppi significati irrisolti.

L’opera di Tan si consegna, così, come testo polivalente e poliedrico, ricco della propria polisemia e proiettato a catturare interesse e domande; interferenze molteplici e sguardi trasversali: “Tan dunque rivendica l’apertura semantica delle sue immagini ponendo il lettore al centro del processo ermeneutico: fino a rivalutare un tipo di comprensione che va ben al di là di una comprensione puramente razionale, collocandosi piuttosto nell’ambito di una intuizione che ha a che fare con la sfera dell’emotività, della risonanza interiore che alcune immagini sono capaci di attivare” (Negri, 2009, p. 60).

The Arrival riposiziona lettori e lettura in uno spazio narrativo molto ampio, e rappresenta quindi un potenziale allargamento di prospettive del fecondo rapporto libro/lettore, nella costruzione di una storia che le immagini, potenti, suggeriscono e sollecitano.

Conferme e prospettive di lettura

Nel 2016, dieci anni dopo il grande capolavoro di Tan, quasi in una sorta di ritualità confermativa, un disegnatore messicano, Juan Palomino, vince il Premio Internazionale di Illustrazione della Fiera del libro di Bologna, Fondazione SM, con il libro *Antes del primer día*. Si tratta di un libro interamente basato sul *Popul Vuh*, l'antico testo che contiene i miti, la storia e le radici della civiltà Maya precolombiana (Craveri, 2006). Juan Palomino narra quasi esclusivamente con le immagini, a sostegno delle quali colloca passi essenziali di narrazione scritta che ben guidano il lettore (Palomino, 2017). La suggestione è calibrata alla perfezione, e il testo diviene una sorta di didascalico supporto ad illustrazioni che vanno ben oltre la stringata – quanto efficace – descrizione delle parole. Un bambino ha bisogno di quelle parole perché siano di confortevole supporto ad immagini capaci, a volte, anche di intimorire. Un adulto può spaziare in un continuo andirivieni interpretativo, anche grazie alla profonda, suggestiva tematica del libro che, ampliata metaforicamente all'esistenza tutta, diviene spunto di riflessione sulle origini, sulla strada degli esseri umani, e sul senso dell'essere al mondo.

La creazione degli uomini, della terra, delle storie che, mutevoli, inesatte e cangianti vi si avvicendano, sono l'ancestrale ed enigmatico nucleo narrativo del testo. Un testo che conferma, aprendo nuove prospettive, l'enorme potenzialità della letteratura e della lettura che si affidano a mezzi artistici differenti, che navigano le rotte della contaminazione, che riempiono esteticamente la semantica delle pagine.

La lettura che ne scaturisce, grazie all'incontro tra diverse forme d'espressione, fornisce anche una pluralità di punti di contatto con il mondo circostante, con i contesti esistenziali che, prossimi o distanti, divengono la cronaca e la narrazione della vita e della società che ci circondano.

Bibliografia

- Associazione Italiana Editori (2017). *L'editoria per ragazzi in sintesi*. Disponibile da www.aie.it/Portals/_default/Skede/Allegati/Skeda105
- Baron, N.S., (2015). *Words Onscreen. The Fate of Reading on Digital Word*. New York: Oxford University Press.
- Barthes, R. (1975). *Il piacere del testo* (L. Lonzi trad.). Torino: Einaudi. (I pubbl. 1973).
- Bernardi, M. (2008). Il tappeto dell'Altrove, in E. Beseghi (cur.), *Infanzia e racconto* (pp. 43-68). Bologna: BUP.

- Beseghi, E. (2008). La passione secondo Montag, in E. Beseghi (cur.), *Infanzia e racconto* (pp. 1-21). Bologna: BUP.
- Bichsel, P. (2012). *Il lettore, il narrare* (A. Ruchat trad.). Bologna: Comma 22. (I pubbl. 1982).
- Blezza Picherle, S. (2013). *Formare lettori, Promuovere la lettura*. Milano: Franco Angeli.
- Brook, P. (2001). *I fili del tempo* (I. Imperiali trad.). Milano: Feltrinelli.
- Calvino, I. (1994). *Se una notte d'inverno un viaggiatore*. Milano: Mondadori. (I pubbl. 1979).
- Carr, N. (2011). *Internet ci rende stupidi? Come la rete sta cambiando il nostro cervello* (S. Garassini trad.). Milano: Raffaello Cortina editore.
- Carrière, J.-C. & Eco, U. (2011). *Non sperate di liberarvi dei libri*. Milano: Bompiani.
- Craveri, M. (2006). *Miti e simboli del Popul Vuh*. Bologna: Jaca Book.
- Cucci, G. (2016). *Internet e cultura. Nuove opportunità e nuove insidie*. Milano: Ancora editrice.
- De Amicis, E. (2011). *Cuore*. Firenze: Giunti Junior.
- De Luca, E. (2015). *La parola contraria*. Milano: Feltrinelli.
- De Mauro, T. (2004). *La cultura degli italiani*. Roma-Bari: Laterza.
- Detti, E. (2002). *Il piacere di leggere*. Milano: La Nuova Italia. (I pubbl. 1987).
- Iaquinta, T. & Salvo, A. (2017). *Generazione TVB*. Bologna: Il Mulino.
- Laneve, C. (2016). *Scrivere tra desiderio e sorpresa*. Brescia: La Scuola.
- Maione, R. (2002) *Il poema sinfonico. La musica come categoria poetica (Da Berlioz a Respighi)*. Milano: Ricordi.
- Negri, M. (2009). Tha arrival: raccontare oltre la parola, in *LG Argomenti*, n. 1, Gennaio-Marzo 2009, pp. 53-63.
- Negri, M. (2012). *Lo spazio della pagina, l'esperienza del lettore*. Trento: Erickson.
- Palomino, J. (2017). *Antes del primer dia*. Madrid: SM.
- Pennac, D. (1992). *Comme un roman*. Paris, Gallimard.
- Piper, A. (2013) *Il libro era lì. La lettura nell'era digitale*. Milano: Franco Angeli.
- Rodari, G. (1964). Nove modi per insegnare ai ragazzi a odiare la lettura. *Giornale dei Genitori* 64, n. 10/00. Disponibile da www.ilpiaceredileggere.it
- Rodari, G. (1992). *Scuola di fantasia* (C. De Luca cur.). Roma: Editori Riuniti.
- Tan, S. (2006). *The Arrival*. Londra: Hodder & Stoughton.
- Valentino Merletti, R. (1996). *Leggere ad alta voce*. Milano: Mondadori.

2.

Di padre in figlio. Spazi, tempi e suoni della scrittura¹

La pratica della scrittura, per chi si occupa di educazione, si rivela una fucina di senso. Il desiderio che da ogni pagina debba trapelare un orizzonte valoriale, una direzione di natura formativa ed un indirizzo esistenziale volto al ‘compimento’ della persona permea ogni singolo foglio, guida il posizionamento di ogni parola.

Questa scrittura che vive, al contempo, come ricerca e profezia, come studio e pedagogica postura mette al centro una esigenza semantica e comunicativa insormontabile: il testo che viene fuori veicola contenuti che devono avere un profondo significato. Donare senso a quanto scriviamo risale, come intenzione primigenia e archetipica, alla felice necessità di ritrovare senso in tutto ciò che leggiamo, ascoltiamo, esperiamo e viviamo; di cui siamo interpreti e latori; che sedimentiamo e significiamo attraverso nuovi filtri e multiformi inquadramenti. Al contempo, però, la scrittura a sua volta dona senso a *quanto viviamo*: ci pare, a volte, che l’unico modo per *significare* le pagine di un quotidiano enigmatico e monocorde sia riconducibile alla possibilità stessa di scrivere qualcosa; di affrontare una de-scrittura di un *grado qualunque*, per dirla con Barthes², o di declinare, come direbbe Bichsel, una *versione narrata* del vivere che ci salvi dalla unidimensionalità di una vita soltanto vissuta e mai raccontata, e che ricollochi nel *tempo* un racconto importante almeno quanto la vita stessa: la scrittura come modalità di salvezza rispetto all’inesorabile scorrere dei giorni e degli anni, poiché scrivere significa, in fondo, “che noi viviamo la nostra vita in quanto tempo e, se viviamo la nostra vita come tempo, è perché la nostra vita ha una scadenza, come ce l’ha anche la vita dei nostri amici”³; in questo senso la narrazione e la scrittura – di sé e di quanto ci

¹ In QDS. Quaderni di Didattica della Scrittura – Anno XVI – n. 32 – Dicembre 2019, pp. 23-33.

² Cfr. R. Barthes, *Il grado zero della scrittura – Nuovi Saggi critici*, Einaudi, Torino 2003.

³ P. Bichsel, *Il lettore il narrare*, Comma 22, Bologna 2012, p. 6.

circonda – divengono la sublimazione di una vita che assume significato in quanto *de-scritta*: “Chi si abbandona al narrare non lo fa per salvarsi la vita, lo fa per viverla”⁴.

La logica proiettiva custodita in questa duplice visione appartiene al re-tagging che, di padre in figlio, non si eredita; si custodisce e, nella migliore delle ipotesi, si cerca di trasmettere a chi verrà dopo, talvolta inconsapevolmente. Senza sforzo.

Infatti, mentre annoto queste rapide riflessioni sul senso stesso di un gesto che, scrivendo, compio anche in questo momento, mi tornano in mente alcune parole che leggevo, tempo fa come ieri, in un saggio struggente e acutissimo, che in realtà saggio non era: mio padre, Giuseppe Acone, scriveva all’amico e collega Mino Laneve una lettera-articolo-riflessione sulla sconcertante condizione di una scrittura profonda – intesa come narrazione dolente ed antica del vivere – in una situazione di *marginalità* esistenziale e geografica. *Scrivere ad Eboli*, questo il titolo del breve scritto, rivelava una condizione intellettuale atipica e tradizionale al contempo: scrittura come raffinata elaborazione di una *fictio* cui la condizione stessa di perifericità può relegare; scrittura come ultima frontiera di un’esistenza intesa come perenne disincanto, tra cicale, caldo insopportabile, suggestioni fuggevoli e una dolce, insanabile dialettica tra rimpianti e speranze: “Voglio dire, caro Mino, che, comunque, non è una *passeggiata* scrivere a Eboli; ma, se riesci a battere la sofferenza che ti mozza il respiro, alla lunga riesci a scrivere (persino cose vere), perché così batti anche la ricorrente tentazione della *resa incondizionata al non-senso che avanza*. [...] A volte, tale *non-senso* ha il volto dell’estate interminabile e vuota di Eboli, in cui scrivo questa nota. A volte ha la cadenza del lugubre e monotono canto delle cicale. A volte essa ha lo stridore delle betoniere [...] A volte ha il richiamo giovanile del tempo in cui Eboli appariva, a noi della campagna, come dice un celebre motivo di una canzonetta [...] come una *nuova frontiera*, più viva, più moderna, con tante belle ragazze più aperte al sorriso rispetto a quelle “campagnole””⁵.

Mio padre giocava con sottile eleganza tra la tinta amichevole della lettera/confessione e la piena consapevolezza di uno sforzo enorme: lo sforzo di un intellettuale le cui semplici origini non possono impedire idee e slanci elevatissimi, ma lo costringono a riflettere su solitudine, *lontananza*, estraneità rispetto al contesto.

⁴ Ivi, p. 71.

⁵ G. Acone, *Scrivere ad Eboli*, in Quaderni di didattica della scrittura, n. 9, Carocci, Milano 2008. p. 110.

Rileggendo quelle pagine, però, mi rendo conto di aver avuto un ruolo, in quella scrittura; e ricostruisco un'alchimia che, in direzione opposta, ha costituito il nutrimento per alimentare, dentro di me, la necessità di studiare, scrivere, esprimermi a mia volta.

1. *Un salone, un pianoforte, una Olivetti 32*

Mio padre *scriveva ad Eboli* provando – leopardianamente – a ritrovare evanescenti stille d'infinito nella geometrica prospettiva di un modesto salotto. Il *finito* delle nostre quattro mura – dolcissime d'affetto, di famiglia e d'amore, amare per la disillusione dell'intellettuale *lontano* – diveniva, nelle riflessioni paterne, un potente amplificatore caleidoscopico, e dal rischio di *finire* nella limitatezza spaziale di una 'casa-isola' si allargava ed *in-finiva* in una vena di grande respiro e profonda consapevolezza filosofica, esistenziale e culturale. In tal senso egli recuperava quel *surplus* di stimolo che, paradossalmente, rendeva la scrittura addirittura più facile, perché memore (ed alla ricerca) di una *bellezza* e di uno scenario che solo nei limiti del finito circostante sempre trovano profondo potenziale immaginativo per compiersi, *fingersi* e realizzarsi: “dicevo prima che *scrivere* a Eboli è (almeno per me) più *facile* e più *difficile*. Io, a Eboli, sono vissuto per quasi trent'anni quasi completamente *da solo* (ho avuto molto tempo per *pensare*) [...] Un po' come [...] nell'*Infinito* di Leopardi, in cui la siepe «che da tanta parte dell'ultimo orizzonte il guardo esclude» implica dolorosa separazione e necessario ostacolo dialettico per lanciare lo sguardo dell'immaginazione negli spazi infiniti”⁶.

Oggi D'Avenia ci racconta, in apprezzabili righe *a difesa dell'Infinito* del sublime recanatese, che è “la bellezza a fare l'artista e la bellezza raggiunse Leopardi nel suo angolo di mondo. E questo può valere per tutti, non solo per chi ha doti artistiche: solo la bellezza fa scaturire il «sempre nuovo» dal e nel «sempre uguale»”⁷.

Io ho fatto parte di quel 'sempre nuovo' che mio padre ricomponeva mediante l'inchiostro della sua macchina; nella fibra della carta e nelle parole dei suoi scritti. Ne ho fatto parte e non lo sapevo, o forse fingevo di non accorgermene, sottilmente consapevole di quanto quell'*aura* narrativa stesse nutrendo la mia stessa struttura di giovane studioso e di futuro – timido – *scrivente*. Quell'*aura* andava oltre la cifra dolente delle sue riflessioni, superandola e sublimandola in un'intesa che restituiva bellezza anche al

⁶ Ivi, p. 109.

⁷ A. D'Avenia, *In difesa dell'infinito*, Corriere della Sera, 3 Giugno 2019.

limite, all'insufficienza del contesto, alla *lontananza* di una periferia culturale poco consona al profilo dello studioso.

Ora, nel tempo dell'assenza e nei giorni in cui mi manca, riscopro il mio inconsapevole ruolo in una crescita condivisa che si faceva, e continua a farsi, scrittura e racconto.

Nel salone della casa di Eboli in cui vivevo da ragazzo – ovviamente con i miei – c'erano due postazioni: la prima era un tavolo di quelli da pranzo, rotondo, letteralmente ricoperto di libri che componevano ardite torri di carta in precario equilibrio; al centro del tavolo una Olivetti 32 con la vernice un po' scrostata e la carta copiativa accanto. C'era sempre un foglio dentro, spesso sgualcito da qualche libro utile a quanto si scriveva, e che prepotente reclamava il suo spazio nella complicata geometria di superfici caotiche e ordinatissime al contempo. L'altra postazione era il mio pianoforte a coda; uno strumento enorme che giganteggiava occupando mansueto un'intera parete o quasi, come un animale preistorico antico e docile; più domestico di quanto le sue dimensioni non potessero far sperare. I versi di quell'animale erano le note della mia musica, dei miei esercizi, di una tecnica reiterata e rinnovata, a volte fin troppo percussiva ed ostinata. Non ricordo qual è stato il pomeriggio, ma ricordo la singola ed unica sensazione di 'quel' pomeriggio in cui mio padre, ricoprendo nello stesso momento sia il ruolo di genitore/educatore che di scrittore/studioso in cerca di ispirazione, mi chiese con una certa ansia: "perché hai smesso?" Il flusso delle mie note viaggiava di pari passo al ticchettare delle sue dita sulla macchina; egli tentò invano di travestire da monito genitoriale (forse era anche quello, ma non soltanto e non soprattutto) una esternazione dettata da un'esigenza interiore che mi fece capire tutto: eravamo lì, insieme, a suonare, a scrivere, a fare pause, a leggere, a capire e correggere. Tutto quanto facevamo scriveva; un tutto foriero di parole, di contenuti, di senso. Il nostro stare insieme in un *finito* che apriva milioni di prospettive finiva – o *in-finiva* – per scrivere e liberare ogni istanza di comunicazione. Il suono del mio piano si faceva parola perché ne veicolava libertà e sostanza. Le parole degli scritti paterni si fermavano nelle pause calme di un riposo centellinato; rari interstizi in ritmi giovanili che – sebbene frenetici – a volte pretendevano di sedersi a leggere e pensare.

Il quel salone la scrittura si è sempre esercitata come forma ambivalente: da un lato come "impulso immediato" dell'anima, "urgenza di un sentimento che occorre vivere trascrivendolo", per dirla con Laneve; dall'altro, nella scia dello stesso studioso, come "elaborazione, dispiegamento, ricerca [...] il farsi di qualcosa che si vuol dire"⁸.

⁸ C. Laneve, *Scrivere tra desiderio e sorpresa*, La Scuola, Brescia 2016, pp. 61-63.

2. Scrivere dal contenuto

Queste due prospettive hanno nutrito un dialogo che si è costruito anch'esso su un costante flusso in perenne andirivieni: la scrittura di mio padre 'ascoltava' la mia musica per compiersi; la mia musica sembrava attendere le pause in cui capire, leggere, fare una battuta senza senso. L'educatore che scriveva mi stava formando in una *latenza pedagogica* in cui, partendo dai profondi contenuti – sofferti interiormente e discussi insieme – cresceva, man mano, una implicita acquisizione di modi, tempi, stili, azioni mentali.

Penso, in fondo, di aver cominciato a scrivere senza scrivere. Di aver cominciato dalla profonda e sempre più sedimentata consapevolezza di *poter* scrivere qualora ne avessi sentito l'esigenza, forte di una *scrittura interiore* ed *interna* che, in quanto tale, partiva dai contenuti e non dalla forma. Una scrittura che sembrava la musica di Chopin, in cui la forma si genera a partire dal contenuto emotivo e dal clima sentimentale che il genio polacco intendeva narrare musicalmente, e mai da una regola formale precostituita.

La scrittura di mio padre e, di conseguenza, la scrittura che spero di aver ereditato si configurano come *scritture interne*, che narrano un'esigenza formativa e comunicativa mentre si consegnano quali testimonianze di una storia dolcissima e ormai remota.

Il *sensu* del nostro stare insieme, divenuto racconto inconsapevole e spontaneo, e severa inclinazione scientifica rispetto ad incessanti studi e ricerche, mi ha restituito quella possibilità di scrivere, sulle tracce di Louis Lavelle, come intenzione libera e creativa, partendo da un nucleo contenutistico che diviene parola e si sostanzia sulla pagina⁹.

Una scrittura di tal fatta non si relega in una direzionalità univoca: anche quando procede dall'interno lo fa dopo aver immagazzinato tutto ciò che dall'esterno proviene; potremmo parlare di una *negoziante di senso* (altro concetto caro a mio padre ed ai suoi scritti) tra interno ed esterno, tra intenzioni e proiezioni, tra entusiasmo e malinconico disincanto; tra ciò di cui ci occupiamo e ciò di cui ci *pre-occupiamo*: “Sono molti infatti a sostenere che lo scrittore, scrivendo, si libera, che la scrittura gli permette, per esempio, di scrollarsi di dosso le preoccupazioni. Di solito però è vero il contrario: lo scrittore scrivendo si cuce addosso le preoccupazioni [...] Scrivere è anche un modo per prendere possesso. Di ciò che si è scritto non ci si libera più”¹⁰.

⁹ Cfr. Louis Lavelle, *La parola e la scrittura*, Marsilio, Venezia 2004.

¹⁰ P. Bichsel, *op. cit.*, p. 52.

3. *Studi, scritti, sorrisi e silenzi*

E allora ciò che rimane – la fibra di un tessuto d'affetto e di ricerca – si intride di ricordi che hanno il sapore dell'accenno; se non mi riguardasse in prima persona oserei dire che parliamo di una *poetica dell'accenno*, dove la riconoscibilità di un processo e di una *postura* cede immediatamente il passo ad una modalità differente e successiva: lo studio – lettura costante, lenta, meditata – lasciava spazio a una fulminea intuizione che rivendicava e prendeva il suo spazio su pagine ansiose di divenirne depositarie; il tempo di un foglio, di un titolo, di un prosieguo appuntato tra le note del mio pianoforte e poi tutto lasciava, a sua volta, il posto ai sorrisi.

Il discorso sui *sorrisi che scrivono* è più complesso, e devo tentarne una decodifica.

Mio padre ha sempre vissuto una bidimensionalità (il dialogo già accennato tra un *fuori* dolente e disincantato e un *dentro* foriero di spunti ed intuizioni) che ha consegnato a gesti, smorfie, espressioni e... sorrisi. Lo faceva mentre leggeva, spesso, commentando sarcastico in mente uno scritto, o compiacendosi per un contenuto da condividere; lo faceva ancor più spesso mentre scriveva, forse felice per aver dato forma ad un'idea che, troppo veloce, rischiava di non rimanere imbrigliata negli ingranaggi della Olivetti 32.

Sono stati quelli i momenti, credo, in cui ho iniziato – almeno interiormente – a scrivere; in cui ho capito cosa facesse entrare in empatica intersezione lo studio, la teorizzazione, l'esigenza *narrativo*-comunicativa e una profonda partecipazione. Sono stati i momenti in cui iniziavo a chiedere a mio padre perché sorridesse; come potessero lo studio, la ricerca, la riflessione e lo slancio dell'inventiva fare da *gioioso* contraltare ad una vita cui non sono mai mancate vene dolenti e orizzonti disillusi (e posso parlarne per personale testimonianza, facendo appello allo scritto già citato e, ovviamente, facendo riferimento alla *curvatura* – gigantesca per sostegno teorico e per geniali slanci intuitivi – delle sue grandi opere degli anni Ottanta e Novanta¹¹).

Prima di insegnarmi a scrivere (ma forse non lo ha mai fatto, almeno volontariamente), mio padre mi ha insegnato a sorridere mentre si studiava e si scriveva. Le mie domande sui suoi sorrisi si sono rivelate il viatico per condividere una strada lunga e bellissima: Mozart, Beethoven, Liszt,

¹¹ Basti pensare alla *narrazione* filosofica e socio-pedagogica consegnata a testi come *L'ultima frontiera dell'educazione*, La Scuola, Brescia 1986 e *Declino dell'educazione e tramonto d'epoca*, La Scuola, Brescia 1994.

Dante, Manzoni, Montale, Kant, Maritain e tanto, tanto Hegel; le discussioni su Marx e l'incomparabile serenità aggrappata alla sospensione di un preludio di Bach; la problematica lettura di una spiritualità così profonda da chiudersi a fatica nel ristretto sistema di un impianto religioso; una visione del *soggetto-persona* della cui 'umana dignità' qualunque educatore, diceva, doveva sentire il dovere di scrivere.

Accanto a tutto ciò preziosi, dilatati silenzi, pause nelle quali entrambi facevamo riposare gesti e pensieri in un confortevole riparo: un quotidiano (in casa mia ce n'erano sempre un paio), un saggio dei miei corsi all'università, una canzone 'leggera' strimpellata al piano prima di ricominciare. I silenzi sono stati importanti, nella scrittura che ho ereditato da mio padre; sono stati i momenti di *cura* e di consapevolezza; non avrei mai capito di poter (e di saper) scrivere se non fossi rimasto, a volte, in silenzio accanto a mio padre. Penso a quei silenzi come all'atmosfera descritta da Lavelle, nella quale "il silenzio è tanto ricco di significato da abolire la parola, non solo perché la rende inutile ma anche perché la parola dissiperebbe, dividendola e riversandola all'esterno, l'essenza troppo fine che ha in sé, senza consentirci per così dire di toccarla. Il silenzio è un omaggio che la parola rende allo spirito. Perciò la parola di Dio, alla quale nulla manca e che è una rivelazione totale, non si distingue dal perfetto silenzio"¹².

Sorridemmo insieme, anni fa, quando descrissi a mio padre il silenzio della musica di John Cage. Dopo il sorriso si fece serio. Mi disse che mai un silenzio aveva 'preteso' tanta riflessione; gli interminabili *4'33"* del grande compositore¹³ erano un contenitore assolutamente infinito, mentale, quasi esistenziale.

I nostri silenzi, prima di scrivere o di riprendere a farlo, erano un po' così; erano un po' *à la Cage*.

4. *La strada delle pagine*

La scrittura 'ereditata' (o, almeno, la voglia di scrivere che mi è rimasta addosso per costituzione e *formazione*) si è nutrita, senza dubbio alcuno, anche della profonda *libertà* di scelta di cui mio padre mi ha fatto dono. Musica, storia dell'arte, letteratura, estetica: mi piace pensare che mi abbia 'proiettato' in tutti quei campi d'arte e conoscenza che egli amava ma che, "un po' per vivere e un po' per non morire", come usava dire riferendosi

¹² L. Lavelle, op. cit., p. 87

¹³ J. Cage, *4'33"*, 1952.

con ingiustificata modestia al suo ruolo di professore, non aveva potuto frequentare come avrebbe voluto (o almeno così diceva).

Quando però, dopo i primi anni universitari, ho cominciato ad avvicinarmi – timido e sfacciato al contempo – alla pagina, l’ho fatto come un ragazzo che si era nutrito di tutte quelle *materie* ma, soprattutto, dell’*aura* di quel meraviglioso salotto. Tutto diveniva – sistematicamente e meravigliosamente – consiglio, esempio, suggerimento.

Le pagine di Sant’Agostino, l’Italiano di Manzoni, il rapporto semiologico di Eco, le rivelazioni di Goleman appena arrivate in Italia, la parola assoluta di Ungaretti. Spunti, intuizioni che si tramutavano, a volte, nel più scolastico e sacrosanto dei consigli: «non allungare i periodi, poiché ci sarà tempo per farlo»; altre in una direzione che si faceva orizzonte largo, mai imbrigliato in una guida delimitata: “Costruisci con la logica dei maestri latini, secondo una visione della tua scrittura che possa catturare l’attenzione del lettore senza mai smarrire l’immediatezza del *senso*”. Mio padre ha ‘osservato’ la mia scrittura riuscendo a coniugare il rigore di uno studioso con volontà e tenacia inesauribili (leggere 1000 per scrivere 10) e la libertà che sperava io potessi sviluppare con un’apertura di vedute mai prossima alla composizione erudita, sterile e stanca.

Ricordo uno dei suoi più grandi insegnamenti sull’arte della scrittura, secondo il quale scrivere significa assumersi la responsabilità di quanto si scrive; la consapevolezza di avere qualcosa da dire, qualcosa che sia meritevole di restare nella dimensione dello scritto che, in quanto tale, si sottrae alle coordinate spazio-temporali del normale avvicendamento dei giorni e *rimane*. Come nelle parole di Lavelle, quando ci ricorda che la “responsabilità dello scrittore consiste in questo passaggio dall’istante alla durata. Proprio della responsabilità, in questo caso come in tutti, è impegnare l’intero avvenire. Un avvenire sempre sconosciuto, come i lettori lontani che non incontrerò mai e con i quali non intratterò mai un dialogo reale, mobile e impreveduto, che cambia il pensiero sia di chi parla sia di chi ascolta”¹⁴. Mio padre mi ha ripetuto centinaia di volte che c’è gente, nel mondo della cultura (o presunta tale), che ha scritto migliaia di pagine e, in tutta la vita, non ha prodotto una sola idea. Il concetto che la scrittura, in uno stile e in una forma inappuntabili, dovesse veicolare un’idea degna di nota ed un pensiero che avesse, come prima prerogativa, il carattere dell’originalità, ha sostenuto da sempre tutto ciò che ho umilmente messo su carta fino ad oggi. Come tutti gli insegnamenti particolarmente significativi anche que-

¹⁴ L. Lavelle, *op. cit.*, p. 101.

sto ha avuto, da subito, una doppia valenza: da un lato mi ha messo in guardia rispetto alla dilagante ‘faciloneria’ con la quale, nei nostri *accelerati* tempi, si scrive (a volte senza riguardo alcuno per forma, per contenuto o per entrambi!); dall’altro è stata una potente iniezione di coraggio e di smarcamento rispetto ad obsolete e superate ‘regole’ di avvicinamento ad autori e argomenti. “Avendo un’idea puoi affrontare anche i grandi classici, senza alcuna paura”: me lo disse quando, giovane ricercatore, gli comunicai che avevo sviluppato un pensiero tutto mio sulle immagini letterarie dell’infanzia in Collodi e Pascoli; provenivo da una scuola di Italianistica abbastanza ‘ingessata’, in cui le tappe devono essere uguali per tutti e per sempre. Portai a mio padre il libro già stampato. Non lo corresse mai. Lo lesse finito. “Scrivi in maniera molto diversa da me”, disse, “ma vorrei averlo firmato io”.

Non penso la mia carriera – piccola o grande che sarà – potrà mai darmi ancora il brivido che quelle parole regalarono al mio impegno di giovane scrittore.

5. *Dei versi necessari*

Il sentimento muove la scrittura. Mio padre ha scritto anche e soprattutto perché mosso da una profonda introspezione che, in fondo, mi ha trasmesso. La scrittura che veicola un’intensità più vibrante non riesce ad ‘accomodarla’ nella pagina elaborata, nella teoresi del discorso, nella prosa (quand’anche impegnata e sofferta). Deve divenire poesia. Deve farsi verso. Si può non essere poeti, ma quando si scrive denudandosi c’è un momento in cui la propria scrittura *chiede* di divenire poesia.

Abbiamo letto, insieme, canti di Leopardi rimanendo disorientati e ‘sperduti’; abbiamo letto versi di Montale che raccontavano il dolore dell’assenza più di quanto non fossero capaci le lacrime.

Solo dopo che se n’è andato ho scoperto quanti versi avesse scritto mio padre. Non tantissimi. Ma abbastanza da farmi capire quanto la sua scrittura fosse una soltanto; quanto i versi in cui condensava i suoi stati d’animo fossero complementari alle pagine dello studioso e del prestigioso docente. Quanto la fragilità dell’uomo divenisse spessore umano sostanziandosi nella potente parola poetica, e facesse da nobile contraltare alla grandezza del maestro.

Soltanto dopo la sua scomparsa ho capito perché qualche mia piccola dedica in versi (nascosta nel pudore dell’anonimato) abbia suscitato così tanto entusiasmo in lui: egli concepiva la poesia come l’elemento di connessione tra auroralità infantile, profonda elaborazione semantica e possibilità di una

educazione estetica tramite la musicalità *pedagogica* del verso. In alcune riflessioni di Paolone scopriamo quanto Kenneth Koch¹⁵, con il suo ‘doppio talento’ poetico e pedagogico, sarebbe stato in totale sintonia con questa concezione: “la *parola di poesia* ricomponne una originaria frattura interna all’uomo moderno, una sorta di ‘peccato originale’ della modernità, per cui lo strapotere della razionalità, fomentato da un uso meccanico e scienziato del linguaggio e dei simboli, crea un eccesso di astrazione che aliena l’uomo e lo allontana dalla sua vera natura. Solo attraverso la poesia questa frattura può essere lenita, ricomposta”¹⁶.

Accostando le riflessioni cui giungono le disordinate note fin qui proposte alle parole che mio padre scriveva, qualche anno fa, al professore Laneve, ritrovo ancora Bichsel sul concetto di finitudine e tristezza: “naturalmente la paura di questa finitudine si può superare: religione e filosofia ci offrono gli strumenti per farlo. Ciò che resta è la tristezza dovuta alla finitudine. La tristezza non si può superare. [...] La naturale tristezza del vivere trasforma l’essere umano in un narratore di storie. Chi non tende alla tristezza non può occuparsi di letteratura”¹⁷. Tale *meravigliosa*, “naturale tristezza” si riversa nel ‘potenziale poeta’; nello scrittore che scruta i versi, osa avventurarsi nel giardino della poesia consapevole che ogni parola diverrà depositaria di un *senso altro*, remoto e consistente.

La scrittura che ho vissuto, fino ad ora, vive di queste *tensioni*, di questa poliedrica struttura narrante che non risponde a regole o rigide impostazioni e che mi consente, oggi, di confondere felicemente la dimensione del racconto e del saggio, della critica e della cronaca; dello studio e dell’arte.

6. *Ricordi, immagini, prospettive*

L’arte ha cullato, guidato ed accolto l’esercizio della scrittura che, di padre in figlio, ha dimorato in quel salotto. Oggi non riesco a scrivere nulla senza immaginare quell’atmosfera. Mi sforzo, ad ogni frase, di pensare a come sarebbe fermarsi, chiedere, discutere, sorridere. Andare *oltre* l’asciutta sostanza dell’argomento è stato il latente insegnamento che ci siamo

¹⁵ Cfr. K. Koch, *Wishes, Lies and Dreams: Teaching Childrens to Write Poetry*, Chelsea House, New York 1970.

¹⁶ A.R. Paolone, *Crescere e vivere con la poesia. Spunti dal modello educativo di Kenneth Koch*, Edizioni ETS, Pisa 2018, p. 17.

¹⁷ P. Bichsel, *op. cit.*, p. 6.

reciprocamente ‘concessi’; è stato il dono più grande che in una storia di pagine e libri si potesse ricevere.

E se l’arte, soprattutto nella sua forma più elevata (quella musicale, almeno inseguendo l’estetica di Schopenhauer), si rivela come inesausta fonte di ispirazione e poetica intenzione, quella “straordinaria importanza che può svolgere l’*ascolto della musica*”¹⁸ rivive nel ricordo di quando ero ragazzo, nella prospettiva di note, giornali, spartiti, libri, appunti e matite; di quando, in quel salotto, nella *nostra* scrittura c’era la musica che suonavo.

In questo lungo pomeriggio d’estate mi manca la musica che mio padre *non* suonava per me; ma era come se lo facesse, perché era anche sua.

E adesso, proprio mentre scrivo, cerco di farlo pensando a lui che mi legge.

¹⁸ M. Laneve, *op. cit.*, p. 105.

PARTE III
“NOTE” PEDAGOGICHE.
LETTERATURA, MUSICA, INFANZIA



Il video che introduce questo capitolo è stato pubblicato insieme ad un saggio in MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni – ANNO VI – Numero 2 – Dicembre 2016, pp. 114-120.

1.

I suoni attraverso lo specchio. Orizzonti coreutico-musicali di Alice¹

Abstract: This essay aims at investigating the sounds and the musical spectrum contained in the two novels by Lewis Carroll. For this purpose two complementary yet distinct research directions will be followed, also considering the great number of solicitations these texts offer. On one hand an analysis of music and sounds inside the narration, identified as key elements within the relationship reality/imagination, will be carried out. On the other the focus will be on those composers who have transformed, in the years, Alice's wonderful adventures into music masterpieces such as operas, ballets, orchestral suites and instrumental songs.

Keywords: Alice; Music; Transposition; Childhood; Wonders.

1. *I suoni meravigliosi del mondo di Alice*

Nei due romanzi di Lewis Carroll non è semplice decifrare il ruolo e la presenza del registro sonoro-musicale. La musica c'è; le sollecitazioni acustiche anche; ma non sono molte, e sono abilmente centellate dallo scrittore che sembra voler tenere costantemente, sullo sfondo della sua narrazione, un alone di riconoscibilità – sorta di velata, accennata 'colonna sonora' – ma lo fa collocando immediatamente *l'aura musicale* del testo nella medesima evanescenza che costituisce la principale prerogativa dell'orizzonte di Alice. L'indefinitezza, la felice ambiguità tra reale ed ir-reale, il *nonsense* divenuto 'abito' narrativo ed esistenziale di scrittore e protagonisti, si adagiano confortevolmente in un tessuto sonoro labile e trasparente che, in quanto poco percepibile secondo le codificate e rigide leggi del reale, si rivela forse – nel rispetto delle 'regole capovolte' care a Carroll – quale elemento tra i più significativi ed importanti del racconto.

I primi spunti che incontriamo nel testo sono piccoli riferimenti a rumori accennati, come il «grugnito» emesso dal Topo ed il «fruscio di piccoli

¹ In Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education – Vol. 20 No. 2 (2017): Anno XX, 2-2017, pp. 61-71.

passi in lontananza» del Coniglio Bianco²; o ancora il «Sibilo» del piccione che vola.

Man mano che si avanza nel racconto, Alice ‘accetta’, senza timore alcuno, di ritrovarsi in un ‘di là’ meraviglioso, nel senso più ampio del termine³, e tale accettazione trova una sorprendente corrispondenza in termini di ‘ampliamento’ sonoro. Un ampliamento che arriva a compiersi nella prima manifestazione di natura ‘musicale’, in un percorso che sembra rispettare l’evoluzione stessa della dimensione acustica (e del corrispondente spettro emotivo): dal rumore al suono; dal suono alla musica. Alice, infatti, arrivata presso la dimora della Duchessa, percepisce il baccano infernale di quell’interno domestico surreale mediante tonfi, grida, starnuti e tutti i rumori/suoni che sembrano costruire un moto vorticoso, febbrile e folle, culminante nella assurda e bislacca *ninna nanna* con tanto di coro a sostegno armonico delle incredibili strofe:

Trattalo male il tuo bambino E se starnuta, dagliete sode: Lo fa soltanto, il birichino, Perché di dar fastidio gode.

CORO

(al quale si univano la cuoca e il bambino)

Uau! Uau! Uau!

Io tratto male il mio bambino, Quando starnuta gliete do sode:

È infatti segno che il suino

Mangia il suo pepe, e non mi ode

CORO

*Uau! Uau! Uau!*⁴

² Quando non indicato diversamente, per i testi dei due romanzi di Carroll si fa riferimento a L. Carroll, *Le avventure di Alice nel paese delle meraviglie e Attraverso lo specchio*, trad. it. di Masolino D’Amico, Milano, Mondadori, 2014 (1978).

³ E ricordiamo che ‘meraviglioso’ si riferisce, in una ricostruzione puntuale della etimologia e del significato lato del termine, a tutto quanto genera meraviglia e, comunque, si trova in diretta connessione con il sorprendente, l’innaturale, l’arcano e l’imprevedibile. Non lontano, quindi, da un registro prossimo anche al ‘perturbante’ che gli si rivela — ed Alice ne è felice testimonianza — contesto narrativo ed emotivo di indubitabile vicinanza. A tal proposito cfr. M. Meslin (a cura di), *Il Meraviglioso. Misteri e simboli dell’immaginario occidentale*, Milano, Mursia, 1988; C. Radia, A. Radia, *L’evoluzione del meraviglioso: dal mito alla fiaba moderna*, Napoli, Liguori, 2012.

⁴ L. Carroll, *Le avventure di Alice nel paese delle meraviglie*, cit., pp. 58-59. Si riporta, per completezza, anche il testo originale (p. 132), che restituisce una più

È il primo testo cantato del romanzo, e fa seguito ai versi – soltanto recitati, in quel caso – che avevano contraddistinto l'incontro tra Alice e il Bruco, non meno surreale e 'liberatorio' rispetto a consequenzialità logiche e 'strette' di norme e prassi consolidate e 'opportune'. *Babbo William* apre la via alla decostruzione semantica della parola che, in quanto processo di felice ribaltamento del 'comunemente accettato e verificabile', diviene la prima porta di accesso verso un mondo che Carroll edifica proprio in virtù della sospensione di tutte le coordinate certificate possibili: spaziali, temporali, lessicali e semantiche.

La sonorità musicale avanza, nel testo, insieme al progressivo 'svuotamento di senso opportuno'; si delinea, così, un 'senso di fondo', classificabile letterariamente – e riduttivamente – come *nonsense*, che forse diviene *altro senso*, nella misura in cui si fa generatore di alterità assoluta; codificatore di universi paralleli; vero e proprio propulsore di alternativa esistenziale, non relegabile nella sfera dell'ironico scombussolamento delle regole precostituite e quindi nel 'semplice' registro del 'senza senso'⁵.

La musica, per quanto resti sullo sfondo in un paradossale 'accenno costante', si eleva a categoria ricostruttiva di questo *altro* senso. Presente ma defilata, in 'narrativo agguato'; in significativa e scenografica postura rispetto al tessuto stesso della narrazione.

E, nella narrazione, la musica torna in termini più definiti grazie al dialogo tra Alice, la Finta Tartaruga e il Grifone; e diviene oggetto di discussione, di ricordo, di racconto. Tra le materie studiate dalla Finta Tartaruga compare una sola disciplina (o, al massimo, un paio) che non ha bisogno di essere stravolta nella sua essenza e nella sostanza: tra lezioni (ovviamente nel senso punitivo del termine, che quindi andavano lentamente e finalmente a diminuire) che, a seconda delle diverse traduzioni, potremmo intendere come di «Scoria», «Mistero», «Ambizione, Distrazione, Mortificazione e Brutificazione», «Spreco e Catino», «Riso e Cruccio», restano coerentemente fedeli alla loro origine soltanto le lezioni di «francese» e di «musica».

adeguata e suggestiva impressione dell'elemento musicale che tale *ninnananna* rappresenta: *Speak roughly to your little boy, / And beat him when he sneezes: / He only does it to annoy, / Because he knows it teases. / CHORUS Wow! wow! wow! / I speak severely to my boy, / And beat him when he sneezes: / Por he can thoroughly enjoy / The pepper when he pleases! / CHORUS Wow! wow! wow!*

⁵ Cfr. C. Palaia, *Alice tra nonsense e realtà: la potenza creativa nella letteratura vittoriana*, Firenze, Athena Editoriale, 2011.

Ad una prima occhiata pare evidente quanto le due materie vadano irrisse, nella meccanica narrativa di Carroll, proprio per ciò che rappresentano, ovvero il perfetto corredo di una ben-educata bambina vittoriana; e quindi perché storpiarne la forma se siamo fermamente intenzionati ad irriderne precisamente il contenuto?

Ma ad una più attenta osservazione ci pare chiaro che la musica viene 'tutelata', nella sua integrità, perché partecipa già con la sua stessa essenza alla pratica trasformativa che investe il mondo di Alice. La musica è parte di entrambi i mondi; forse la presenza nei ricordi di Alice e della Finta Tartaruga dà testimonianza di una asemantività (assoluta prerogativa dell'arte musicale) che la colloca di diritto sul liminare dei mondi carrolliani, senza che ci sia bisogno di intervenire su di essa, anzi riconoscendola quale elemento di avvaloramento e consapevolezza rispetto a tutto quanto Alice vive (e Carroll costruisce).

Ed il ricordo di Alice era già tornato, in precedenza, ai suoi studi musicali quando, al cospetto di una delle compagnie più bislacche e irriverenti che la letteratura possa annoverare, il discorso era caduto sul tempo. Il tempo immobile e ripetuto del Cappellaio, e il tempo ritmato e matematicamente organizzato della musica da 'studiare', si confrontavano nella più infantile e disincantata modalità, in una di quelle elaborazioni che, grazie anche alla musica, finiscono per ampliare gli spazi della realtà 'alternativa' di Carroll:

Alice sospirò, stanca. «Secondo me potreste impiegare meglio il vostro tempo» disse «invece di sprecarlo con indovinelli senza risposta». «Se tu conoscessi il tempo come lo conosco io» disse il Cappellaio «non ne parlesti con tanta confidenza». «Non so cosa vuoi dire» disse Alice. «Certo che non lo sai!» disse il Cappellaio, agitando sprezzante il capo. «Scommetto che non ci hai nemmeno mai parlato, col Tempo!» «Forse no», rispose prudente Alice «ma so che devo batterlo quando ho lezione di musica». «Ah! Questo spiega tutto» disse il Cappellaio. «Non gli va di essere battuto. Se invece ti fossi mantenuta in buoni rapporti con lui, lui farebbe fare al tuo orologio tutto quello che vuoi tu»⁶

E a conferma di quanto sia diretto il legame tra tempo della vita e tempo musicale, il Cappellaio ricorda che i suoi buoni rapporti con tempo ed orologio si sono interrotti proprio in occasione di una 'esecuzione musicale'⁷,

⁶ L. Carroll, *Le avventure di Alice nel paese delle meraviglie*, cit., pp. 68-69.

⁷ Si tratta di *Twinkle, twinkle, little bat!*, parodia della famosa *Twinkle twinkle little star* di Jane Taylor, testo ancora oggi presente nell'immaginario collettivo dell'infanzia.

durante la quale la Regina gli rivolse l'accusa di aver 'assassinato il tempo'⁸, con conseguente – scontata – minaccia di decapitazione.

Nel decimo capitolo la musica, finalmente, incontra la danza, in una prima relazione coreutica che Carroll affida alla Quadriglia delle Aragoste, danza figurata e surreale, che sancisce il realizzarsi della definitiva sospensione di regole logiche certificate: parole senza senso nella canzone, protagonisti zoomorfi privi di qualunque legame (merluzzi e aragoste), passi incerti e piedi pestati; ma, a sostegno di tutto, la musica. Una canzone stonata ed assurda, che trascina personaggi e lettori nell'universo convulsivo di gesti che si 'riempiono' di spessore sonoro; le cui fibre si significano di suono e si ritrovano, alla fine del capitolo, nella 'struggente' melodia di una 'notturna' ed enigmatica *Zuppa di Tartaruga*, cantata tra singhiozzi, con Alice che va via col Grifone, «mentre sempre più indistinte giungevano, trasportate dalla brezza che li seguiva, le malinconiche parole: *zu-uu-uppa noo-oottur-naaa, O bella Zuppa!*»⁹

Il registro malinconico di un crepuscolo notturno accanto alla zuppa che diviene rimpianto; il tutto in una musica che mescola, infastidisce, confonde e sostiene; e che prelude al gran finale, colmo – guarda caso – di rumori e suoni capaci di narrare.

Durante il processo – culmine del capovolgimento di ogni logica causale e consequenziale – Alice non ci sta più; si ribella, protesta, cede alla voglia di reagire di fronte a tanta sfrontata, presuntuosa e prepotente irrazionalità. Ovviamente, quindi, si sveglia. Si sveglia tra le affettuose e premurose braccia della sorella, che sembra riapparire (o apparire, dato il tanto fugace riferimento che Carroll le dedica all'inizio del libro) apposta per ricevere il 'testimone dell'incanto' da un'esausta Alice, che la lascia lì, facendole dono del suo sogno mediante il racconto, adagiandola su un letto di fantasia che, mai come adesso, si rivela come dimensione sonora, e rispetto a cui la musicalità del tessuto narrativo si ritrova quale elemento *medium* tra veglia e sogno; tra reale e immaginario; tra normalità e meraviglia.

La sorella di Alice ascolta il racconto e, rimasta sola, si addormenta a sua volta, 'consegnandosi' *all'aura* dell'incerto; al profilo del magico. Non

⁸ Nel testo Carroll scrive letteralmente «Killing time», espressione polivalente, poiché accanto al classico significato di 'perder tempo' ed 'oziare', collocata in un contesto musicale diviene, ovviamente, anche riferibile al 'maltrattamento' che la musica, quando non studiata ed eseguita a dovere, subisce da chi la esegue in modo maldestro.

⁹ L. Carroll, *Le avventure di Alice nel paese delle meraviglie*, cit., p. 105.

appena compie questo passo onirico, Carroll utilizza un riferimento sensoriale assolutamente preciso, e si tratta di quello acustico e sonoro: la sorella di Alice piomba diretta nel sogno narrato e lo fa grazie a tutto ciò che, del sogno, si 'ascolta':

... e mentre ascoltava, o le pareva di ascoltare, tutto il luogo intorno a lei divenne vivo delle strane creature del sogno della sua sorellina. I lunghi fili d'erba *frusciano* ai suoi piedi per il passaggio frettoloso del Coniglio Bianco... il Topo spaventato *sguazzava* nel vicino laghetto... udiva il *tintinnio* delle tazze della Lepre Marzolina e dei suoi amici seduti al loro pasto interminabile, e la *voce stridula* della Regina che mandava al patibolo i suoi disgraziati ospiti... ancora una volta il porcellino di latte *starnutiva* in braccio alla Duchessa, fra i *tonfi* di pentole e piatti... ancora una volta lo *strillo* del Grifone, lo *stridore* della matita della Lucertola e il *rantolo* dei Porcellini d'India repressi riempirono l'aria, frammisti ai *singhiozzi* lontani dell'infelice Finta Tartaruga¹⁰

A sostegno della dimensione acustica, quasi a protezione di questa incantata scenografia sonora, Carroll utilizza gli occhi e, quindi, la vista. Gli occhi chiusi della sorella di Alice custodiscono il 'contesto meraviglioso del sogno'; le palpebre, serrate, catturano scampoli di immagini ma... no! Non si tratta di immagini: magicamente gli occhi serrati racchiudono suoni; ed il confine tra mondi è affidato al carattere transitorio e trasformazionale che l'orizzonte acustico, sonoro e musicale fornisce al ricordo, al sogno e al racconto; tramite il velo della vista felicemente negata:

Così se ne restò lì ad occhi chiusi, quasi credendosi nel Paese delle Meraviglie, pur sapendo che le sarebbe bastato riaprirli e tutto sarebbe ridiventato la prosaica realtà... l'erba avrebbe *frusciato* smossa soltanto dal vento, e il laghetto si sarebbe *increspato* sotto l'ondeggiare dei giunchi... il *tintinnio* delle tazzine da tè sarebbe ridiventato quello delle *campane* delle pecore, e gli *strilli* acuti della Regina la *voce* del pastorello... e gli *starnuti* del bambino, lo *stridere* del Grifone e tutti gli altri *rumori* sarebbero mutati (lo sapeva) nel *clamore* confuso dell'aia affaccendata... mentre i *muggiti*

¹⁰ Ivi, p. 122. I corsivi, volutamente aggiunti, evidenziano la presenza di riferimenti acustici e sonori, aumentata esponenzialmente in vista della conclusione della narrazione, laddove il mondo reale e meraviglioso tendono ad incontrarsi e confondersi, tra sogno, ricordo, racconto e memoria. Si è preferito evidenziare, in questa citazione e nella seguente, anche qualche termine non immediatamente riconducibile alla sfera acustica e sonora, ma che sinesteticamente o evocativamente 'tende' ad una sollecitazione di natura sonora.

delle mucche lontane avrebbero sostituito gli accorati *singhiozzi* della Finta Tartaruga¹¹.

La dimensione acustica del sogno diviene, negli ultimi passaggi del romanzo, prossima alla dimensione nostalgica e dolcissima del ricordo; ma al contempo, in un veloce spunto di accelerazione narrativa, il confortevole ‘smarrimento’ sonoro cui la sorella di Alice si abbandona arriva a confinare con un indistinto – e non meno evanescente – futuro, anch’esso raccontato come fosse passato sognante, in una proiezione immaginifica nella quale è Carroll stesso, ormai, a rimpiangere i «felici giorni d’estate»¹² che tanta meraviglia ospitavano.

A partire dal consapevole e voluto ‘slontanamento’ del sogno, fino ad arrivare alla ‘porta’ sonora capace di mettere in connessione dimensioni e mondi paralleli e diversi, ci pare ineludibile l’accostamento ad un testo poetico che sembra tanto distante dai romanzi di Carroll ma che, in realtà, rivela palesi elementi di corrispondenza. Parliamo de *L’infinito*, di Giacomo Leopardi, dove ritroviamo il *dolce naufragio* quale unica possibile via di fuga esistenziale, in uno ‘smarrimento auspicato’ cui sembra accostabile *l’immaginazione* conclusiva del romanzo carrolliano di quasi mezzo secolo dopo; un’immaginazione che si fa *fictio*, nel senso dantesco prima e leopardiano poi, divenendo pura ‘poiesi’ generatrice di racconto o, addirittura, costruttrice di realtà¹³.

E cosa immaginava, a sua volta, Leopardi? O meglio, cosa ‘si fingeva’ nel pensiero? Quale canale permetteva di connettersi alla dimensione ‘altra’ del rapporto col mondo e con le sue creature? Col tempo, lo spazio, il passato e il presente? Guarda caso un canale ed un ‘ponte’ di natura prettamente acustica e sonora, introdotti, anche lì, da una ‘intercessione’ di natura ‘visiva’: «sedendo e mirando, interminati / Spazi di là da quella» e capace poi di ‘aprire’ alla dimensione sonora per creare le coordinate di un *infinito* parallelo: «sovrumani Silenzi, e profondissima quiete / Io nel pensier mi fingo»¹⁴. In questa sorta di ‘avvicendamento sensoriale’, Leopardi sembra passare dalla possibilità di iniziare a vedere – mediante la vista – alla capacità di ‘cogliere il senso’ mediante suoni, rumori e *voci*. E ciò risulta tanto più verificabile quanto più ci si addentra nei versi

¹¹ Ivi, pp. 122-123.

¹² Ivi, p. 123.

¹³ Cfr. G. Paparelli, *Fictio. La definizione dantesca della poesia*, in “Filologia Romanza”, vol. VII, fase. 3-4, 1960.

¹⁴ G. Leopardi, *L’infinito*, in Id., *Canti*, Milano, RCS, 2004, p. 52.

descrittivi di questo – ormai aperto – confronto tra realtà viva, presente, ‘imminente’, e dimensione sfumata del passato, del ricordo, di indefinità mista a smarrimento, frutto di pura *fictio*. Tale confronto resta, infatti, rigorosamente – e poeticamente – confinato nella sfera del *sonoro*: «E come il vento / Odo stormir tra queste piante, io quello / Infinito silenzio a questa voce / Vo comparando»¹⁵, dove pare ormai evidente che negli immortali versi del recanatese si verificava quanto si sarebbe confermato, quasi cinquant’anni dopo, nell’epilogo del primo dei due romanzi dedicati ad Alice Liddell.

Le piante di Leopardi sono la voce della realtà contrapposta alla multidimensionalità del ‘felice naufragio’¹⁶; dal fruscio di una erba tanto simile – attraverso la metamorfosi di tutti gli altri rumori – la realtà di Alice si ‘ripresenta’, serena e consapevole, alle orecchie della sorella sognante.

Nel secondo romanzo Carroll si affida ad un elemento più ‘comodamente’ identificabile come ‘portale’: lo *specchio*, infatti, rasserena la coerenza tematica del concetto stesso di ‘passaggio’.

Il rapporto del testo con la musica ed i suoni, però, si conferma; quasi si libera; forse proprio grazie al fatto che, essendoci lo *specchio* a fare da porta definita e definitiva, la dimensione acustica può legarsi più liberamente alle vicende di Alice.

Il primo passaggio di rilievo, in termini sonori, diviene già testimonianza di una forte potenzialità emotiva e sentimentale del registro acustico; la neve, con un rumore soffuso e tenue, sembra *baciare* tutto ciò su cui si posa, comprese le finestre: «La senti la neve contro i vetri, Kitty? Che rumore dolce e soffice! Proprio come se fuori ci fosse qualcuno che bacia tutte le finestre. Chissà se la neve gli vuole bene, ai campi e agli alberi, ché li bacia con tanto affetto? E poi li copre ben bene e li mette al calduccio sotto una coperta bianca»¹⁷.

La neve bacia finestre, campi, alberi e prati e sembra somigliare – in maniera speculare – a quella neve che, negli anni Sessanta del secolo successivo, Italo Calvino collocherà quale candido manto a coprire vorticosità metropolitane, grigiori dell’anima, e tutti i rumori che, nel *Marcovaldo*

¹⁵ *Ibidem*.

¹⁶ Cfr. S. Natoli, *Malati d’infinito. Storia del genere umano*, in M. Dell’Aquila (a cura di), *Lecture leopardiane*, III Ciclo, Roma, Fondazione Piazza Ita, 1997; G.C. D’Adamo, *Giacomo Leopardi*, Firenze, Le Monnier, 1985.

¹⁷ L. Carroll, *Attraverso lo Specchio e quello che Alice vi trovò*, cit., p. 150.

ovvero le stagioni in città¹⁸, diverranno la ‘voce’ di smarrimenti e ‘marginalità’ sociale¹⁹.

Tornando ad Alice, tra un bisbiglio e l’altro arriviamo al Giardino dei Fiori Parlanti, dove la *possibilità* stessa di parlare certifica l’innalzamento dei fiori allo *status* di personaggio, e la ‘vocalità’ della loro modalità comunicativa si pone quale misura relazionale nei confronti della piccola protagonista: «“E tutti i fiori sanno parlare?”. “Parlano come te” disse il Giglio Tigrato. “Anzi più forte?”²⁰; e forte cominciano a gridare anche le petulanti margherite: «E a questo punto le margherite si misero a strillare tutte insieme, finché l’aria non parve piena delle loro vocette stridule»²¹.

Avanzando nel racconto, la ‘fluidità’ del registro sonoro aumenta, e consente una commistione semantica all’interno della quale i fattori emotivi, sentimentali, psicologici e comportamentali dei protagonisti restano costantemente legati a un dato di natura sonora e musicale: tanti sono i *cori* che partecipano ai discorsi, enfatizzano, dialogano, contrastano o complicano: «“Su! Fa’ vedere il biglietto, bambina!” continuò il Controllore (...) E moltissime voci dissero tutte insieme (“come il coro di una canzone” pensò Alice): “Non farlo aspettare, bambina!”(...) “Terno di non averlo”, disse Alice in tono spaventato»²². E quando non basta la decifrazione del contenuto si va nel meta-registro della sonorità negata, significativa quanto quella affermata, in un vuoto di suoni che nulla ha da invidiare alla ‘non musica’ di John Cage²³: «Alice pensò: “Allora non serve a niente parlare”. Le voci [del coro] non risuonarono questa volta, dato che non aveva parlato, ma, con sua grande sorpresa, *pensarono* tutte in coro (spero che voi comprendiate cosa vuol dire *pensare in coro* – perché io debbo confessare che non lo comprendo)»²⁴. Carroll si smarrisce felicemente in un *nonsense* che va al di là del registro linguistico e semantico, ma che si eleva alla aleatorietà pura tra detto, non detto e pensato, dove non c’è più definita – o definibile – corrispondenza tra atto da compiere (parola, espressione, pensiero) e contenuto dell’atto stesso.

¹⁸ I. Calvino, *Marcavaldo ovvero Le stagioni in città*, Milano, RCS Editori, 2003.

¹⁹ L. Acone, *Territori, margini e infanzie di periferia. La lezione del XX secolo nel Marcavaldo di Italo Calvino*, in M. Tomarchio, S. Ulivieri (a cura di), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, Pisa, Edizioni ETS, 2015.

²⁰ L. Carroll, *Attraverso lo Specchio e quello che Alice vi trovò*, cit., p. 63.

²¹ Ivi, p. 164.

²² Ivi, p. 175.

²³ Ci si riferisce, ovviamente, alla composizione ‘silente’ di John Cage 4’33”.

²⁴ L. Carroll, *Attraverso lo Specchio e quello che Alice vi trovò*, cit., pp. 175-176.

L'incontro con Tweedledum e Tweedledee è letteralmente 'permeato' di musica, e a più livelli: inizia con bislacche vocine provenienti dai due strani esseri, e continua con la vecchia canzone che torna alla mente di Alice e che, altro esempio di *nursery rhyme*, viene utilizzata come gioco linguistico privo, ancora, di senso. L'episodio culmina coreuticamente, in una danza che coinvolge i due fratelli e la protagonista, e che si regge su una vera e propria musica generata dalla natura: «lei non si sorprese quando sentì della musica, che pareva provenire dall'albero sotto il quale ballavano. La musica era prodotta (a quanto poté giudicare Alice) dai rami che si strofinavano l'uno contro l'altro, come archetti e violini»²⁵.

Tra rumori e grida, canzoni e poesie, il racconto arriva alla malinconica ballata del Cavaliere Bianco – che sfuma nel tenue registro interiore della separazione – per poi toccare una elaborazione più complessa dell'elemento musicale quando Alice, in compagnia delle due regine, passa dalla musica della ninna nanna al sordo rumore del 'regale russare', per poi assistere alla magica metamorfosi sonora, laddove «Quel russare si faceva più distinto a ogni momento, sempre di più assomigliando a un'aria musicale»²⁶; aria musicale che prelude a cori e canzoni a sostegno dei brindisi per la novella Regina Alice.

Il risveglio è ormai imminente, e la meraviglia si sublima, come nel primo romanzo, nella dimensione del sogno e del ricordo; sfuma magistralmente con un testo poetico dello stesso Carroll, nel quale egli riversa la struggente e commossa malinconia proiettata sull'immagine della 'sua', vera, Alice, che infatti compare nelle iniziali dei versi (acrostici) in tutta la sua 'anagrafica' presenza: Alice Pleasance Liddell.

Il testo va a chiudere un cerchio lirico e musicale che Carroll aveva aperto con la poesia dedicatoria del primo romanzo, e narrativamente ricolloca l'autore in quei dolci pomeriggi, in gita, ma in un senso di allontanamento e finitudine chiaramente 'conclusivo'.

2. *Alice tra musica e danza*

E proprio l'ultima poesia di *Attraverso lo specchio* 'apre' la riflessione sulla musica che può derivare, potenzialmente, dai romanzi di Carroll: non si tratta – ci chiediamo – di una letteratura particolarmente 'adatta a divenire musica'?

²⁵ Ivi, p. 189.

²⁶ Ivi, p. 268.

Ed è quanto si è chiesto, evidentemente, un compositore contemporaneo come David Del Tredici, che ha dedicato oltre un quarto di secolo a comporre brani ispirati ad Alice²⁷. Una sorta di letterario, artistico ed istintivo ‘innamoramento’ che Del Tredici ha vissuto mediante un avanzamento ‘confidenziale’ ed estetico nei confronti dei romanzi di Carroll.

Due gli elementi di rilievo che ci paiono determinanti: il primo riguarda la varietà musicale che va dalla musica lirica alla sinfonica; dal canto allo strumento solo.

È un dato importante soprattutto osservando il vero e proprio processo di graduale ‘trasposizione artistica’²⁸ che Del Tredici, come grandissimi compositori prima di lui, mette in campo a sostegno di una vera ‘trasformazione’ del mezzo artistico nel rispetto della stessa aura emotiva di partenza; della stessa impressione sentimentale che scaturisce da personaggi e narrazione e, in un ampliamento di potenziale estetico, ‘si fa’ musica mediante la capacità rielaborativa di chi traspone. Il processo passa attraverso due fasi ben individuabili: prima il compositore trova un tema che si sposa in maniera assolutamente ‘adeguata’ al riverbero emotivo e sentimentale del testo; dopo, una volta che musica e testo divengono aspetti dello stesso spettro contenutistico, la *fluidità* – peculiarità paradigmatica dell’interdisciplinarietà – consente di permeare del medesimo contenuto d’arte – e delle impressioni ed emozioni da esso scaturenti – testo e musica indifferentemente. La musica, prima legata ai versi e alle parole, può ormai felicemente ‘slegarsi’ dal dato linguistico avendone, intanto, acquisito senso ed essenza. Del Tredici fa lo stesso ispirandosi proprio ad *Acrostic song*, che diviene, al contempo, canto su musica e musica pura. Il tema è lo stesso, i brani sostanziano una ‘abitudine d’ascolto’ che rende ‘prossime’ lettere e note; e *Acrostic song*, dalla successione di versi di Carroll, arriva a diventare ‘compiutamente’ la successione di note, armonie e melodie di Del Tredici.

²⁷ Dal 1968 al 1995 Del Tredici ha composto, in successione, *Pop-Pourri; An Alice Symphony; Illustrated Alice; In Wonderland; The Lobster Quadrille; Adventures Underground; Vintage Alice; Fina! Alice; Child Alice; In Memory of a Summer Day; Triumphant Alice; Interlude and Ecstatic Alice; Happy Voices; Quaint Events; All in the Golden Afternoon; Acrostic Paraphrase; Virtuoso Alice; Haddock's Eyes; Heavy Meta! Alice; Cella Acrostic; Cabbages and Kings; Dum Dee Tweedle*, spaziando dall’Opera al Musical, dalla musica da camera ai virtuosismi per strumento solo.

²⁸ Per una lucida, semplice e significativa analisi del concetto di trasposizione artistica cfr. C.S. Brown, *Musica e Letteratura. Una comparazione delle arti*, Roma, Lithos Editrice, 1996.

Il secondo elemento distintivo dell'arte rielaborativa di Del Tredici apre ad ulteriori confortevoli connessioni e riguarda lo stile compositivo in senso stretto. Del Tredici proviene da studi musicali allargati e, sebbene vanta esperienze anche nel campo della musica seriale e dodecafonica, egli utilizza, per tutto il lunghissimo 'ciclo' di Alice, una cifra musicale 'neoromantica', tendente a ricollocare la narrazione musicale in un alveo di diretta derivazione romantica²⁹. Questa considerazione diviene illuminante se accostiamo la produzione di Del Tredici alla letteratura che, nella storia della musica, ha visto le più importanti rielaborazioni di storie, racconti, romanzi e fiabe per bambini e ragazzi, ivi comprese le altre versioni dei capolavori di Carroll, nelle quali si sono cimentati diversi musicisti.

La 'misura' di questo stile musicale è senz'altro riconducibile, come figura di riferimento, a Pëtr Il'jč Čajkovskij, compositore capace di 'rivisitare' il Romanticismo in un *Tardo Romanticismo* mai imitativo; sempre in grado di rielaborare la struttura espositiva e la codificazione sentimentale e contenutistica. Čajkovskij diventa doppiamente importante, poi, quando coglie, della narrazione musicale, una potenzialità ulteriore: l'orizzonte coreutico.

Ricordiamo i tre grandi balletti del russo: *Lo Schiaccianoci*, *Il Lago dei Cigni* e *La bella addormentata*. Sono capolavori senza tempo derivanti da narrazioni letterarie che Čajkovskij ripercorre con la sua musica. Musica che, a sua volta, sostiene la grazia e la leggiadria di gesti sapienti, organizzati, eleganti; musica che, indubbiamente, apre la strada ad una consapevolezza – tardo e neo romantica – che si ritroverà quale *topos* musicale e narrativo in seguito.

Walter Slaughter³⁰, Ursuk Chin³¹, Alan John³², Danny Elfman³³, Jobi Talbot³⁴ sono solo alcuni degli importanti ed affermati musicisti che, dalla

²⁹ David Del Tredici è uno dei maggiori esponenti del *Neoromanticismo* musicale del XX secolo, che va a completare una sorta di *fil rouge* che, dalle declinazioni pure del Romanticismo ottocentesco, si rinnova nel *Tardo romanticismo* e si 'compie' nel *Neoromanticismo* degli anni e dei compositori a noi più vicini.

³⁰ *Alice in Wonderland*, musical, parole di H. Saville Clarç, 1886.

³¹ *Alice in Wonderland*, opera lirica, 2007.

³² *Through the looking glass*, opera lirica, 2008.

³³ *Alice in Wonderland*, colonna sonora per l'omonimo film di Tim Burton, 2010.

³⁴ *Alice's Adventures in Wonderland*, balletto, 2010; *Alice's Adventures in Wonderland*, suite, 2012.

fine del secolo XIX fino ai nostri giorni, hanno affrontato il personaggio di Alice e le meravigliose storie di Carroll. Si tratta di musical, opere liriche, suites, colonne sonore cinematografiche e, ovviamente, balletti.

E in tutte le *trame sonore* di questi musicisti ritroviamo, intatta, la cifra di un *Neoromanticismo* che si conferma, attraverso epoche e autori, *leitmotiv* stilistico-musicale della narrazione fiabesca. Čajkovskij sembra aver tracciato una linea dalla direzione certa e ineludibile; una traiettoria musicale dai confini delineati quanto fluttuanti, che ritrovano nella certezza della ‘melodia’, e nella sua rassicurante riconoscibilità, il riferimento più affidabile.

Ci pare possibile, così, isolare degli elementi di ‘rifrazione’ artistica relativa ad *Alice* che, da Čajkovskij in poi, sono individuabili, da un lato, nel ‘tipo’ di musica più idoneo alla narrazione musicale – ovvero il canone Tardo-Neo-romantico –; dall’altro, in un ‘potenziale artistico’ che non si esaurisce nella dimensione della ‘sola’ musica, ma si amplia al ‘gesto’ sonoro e musicale per eccellenza: il gesto della danza.

L’orizzonte coreutico-musicale che si apre, così, nella rilettura dei romanzi di Carroll, parte dalla considerazione dello stesso Čajkovskij di poter creare una sorta di «clima emotivo» a supporto della grazia dei movimenti in scena. Il grande musicista non ha mai composto ispirandosi direttamente a Carroll, ma la sua ‘impronta’ musicale è talmente forte da essersi imposta quale paradigma musicale rielaborativo.

Troviamo conferma di ciò in una sorprendente operazione artistica che, negli anni Novanta del secolo appena trascorso, il compositore americano Carl Davis ha messo in piedi, sfruttando tutte le potenzialità di quanto fin qui descritto. Gli viene commissionato da Derek Deane un balletto su Alice, ma la richiesta – a nostro avviso illuminata – include una specifica indicazione musicale: Deane vuole che la base musicale sia elaborata su musiche di Čajkovskij, e non su partiture nuove e originali. Arriva, così, una sorta di ‘certificazione’ che coglie, nella musica del compositore russo, una specie di funzione ‘archetipica’ direttamente collegata, da un lato, ad una corrispondenza con elementi letterari che ciclicamente ritornano e si confermano (quasi proppiane – e riutilizzabili – ‘funzioni’ musicali); dall’altro, alla dimensione coreutica. Ciò consente al musicista di scomporre alcuni temi da composizioni di diversa natura (pianistiche, sinfoniche, strumentali) per poterli poi ricomporre in un sostegno narrativo riferibile alla storia di Alice e ad una sua rappresentazione danzata. Davis, del resto, si trova di fronte alla produzione di un autore che, durante tutti gli anni della sua vita, si è confrontato con la letteratura di ogni tempo e luogo passando, con balletti, opere, musiche di scena e sinfonie, da Hoffmann a Shakespeare, da Perrault

a Puškin, da Tolstoj a Gogol³⁵. Davis riesce a creare, così, una 'scenografia musicale' intrisa di letteratura, nella quale la 'storia' di *Alice* si accomoda con conforto e coerenza tematica.

E ancora, a 'parziale completamento' di una panoramica relativa alle trasposizioni musicali dei romanzi di Carroll, Jobi Talbot, il più giovane dei compositori sopra citati, nato nel 1971, si fa testimone di questa linea di 'ricostruzione' narrativa, musicale e coreutica, e infatti nel 2010 compone le musiche per un balletto di grande successo.

A distanza di soli due anni, in una direzione inversa a quella fin qui analizzata, ma altrettanto valida in termini di spessore artistico, estrapola dal balletto la sola musica, sottraendola al gesto danzato, per sublimare in pura essenza sonora l'incanto dell'universo di Alice. La *Suite* del 2012, infatti, si nutre degli stessi temi del balletto, ma narra mediante la sole note musicali.

Musica, danza, rumori, suoni e bisbigli; tutto proviene da *Alice* e tutto vi torna, per rinascere con ritmi, melodie, armonie, passi e volute ancora e sempre nuovi; come se ad ogni pagina sfogliata potesse aprirsi uno scrigno, prezioso, di suoni; una riserva di poiesi antica e bellissima, senza delimitazioni di sorta; un letteratura così bella da stare 'stretta' nei soli confini dei fogli scritti, per quanto connaturati ad essa.

E ad ogni pagina, allora, la musica viene fuori da lettere e parole e, disobbediente, filtra 'di qua' dal testo; come Alice, una volta ancora, si affaccia 'di là', tra sonore meraviglie.

Bibliografia

- Acone L., *Le mille e una nota. Letteratura, musica, infanzia. Orizzonti interdisciplinari e pedagogici*, Lecce, Pensa Multimedia, 2015.
- Acone L., *Territori, margini e infanzie di periferia. La lezione del XX secolo nel Marcovaldo di Italo Calvino*, in Tomarchio M., Ulivieri S. (a cura di), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, Pisa, Edizioni ETS, 2015.
- Avanzini A., *Il viaggio di Alice. Una sfida controcorrente*, Milano, Franco Angeli, 2011.
- Brown C.S., *Musica e Letteratura. Una comparazione delle arti*, Roma, Lithos Editrice, 1996.
- Calvino I., *Marcovaldo ovvero Le stagioni in città*, Milano, RCS Editori, 2003.

³⁵ Sulla produzione di Čajkovskij e sulle derivazioni letterarie cfr. D. Brown, Čajkovskij, in *Dizionario Enciclopedico Universale della Musica e dei Musicisti*, Vol. II, Torino, Utet, 1997; C. Casini, M. Delogu, Čajkovskij, Milano, Rusconi, 1993.

- Carroll L., *Le avventure di Alice nel paese delle meraviglie e Attraverso lo specchio*, trad. it. di M. D'Amico, Milano, Mondadori, 2014 (1978).
- Carroll L., *Alice nel paese delle meraviglie*, trad. it. di D. Ziliotto e *Alice nello specchio*, trad. it. di A. Lugli, Salani, Milano 2015.
- Casini C., Delogu M., *Čajkovskij*, Milano, Rusconi, 1993.
- D'Adamo G.C., *Giacomo Leopardi*, Firenze, Le Monnier, 1985.
- D'Amico M. (a cura di), *Il mondo di Alice*, Milano, BUR, 2006.
- Dell'Aquila M. (a cura di), *Lecture leopardiane*, III Ciclo, Roma, Fondazione Piazzolla, 1997.
- Giglio T., *Alice nel mondo dello specchio*, Milano, Universale Economica, 1952.
- Gardner M., *The annotated Alice*, Milano, Longanesi, 1972.
- Givone S., *Ermeneutica e romanticismo*, Milano, Mursia, 1983.
- Leopardi G., *L'infinito*, in Id., *Canti*, Milano, RCS, 2004.
- Meslin M. (a cura di), *Il Meraviglioso. Misteri e simboli dell'immaginario occidentale*, Milano, Mursia, 1988.
- Palaia C., *Alice tra nonsense e realtà: la potenza creativa nella letteratura vittoriana*, Firenze, Athena Editoriale, 2011.
- Paparelli G., *Fictio. La definizione dantesca della poesia*, in "Filologia Romanza", vol. VII, fase. 3-4, 1960.
- Pirrotta N., *Poesia e musica e altri saggi*, Firenze, La Nuova Italia, 1994.
- Rodia C., Rodia A., *L'evoluzione del meraviglioso: dal mito alla fiaba moderna*, Napoli, Liguori, 2012.
- Ruwet N., *Linguaggio, Musica, Poesia*, Torino, Einaudi, 1983.

2.

Infanzia di un tempo e infanzia di sempre. Orizzonti educativi tra letteratura e musica¹

Abstract: Il saggio esplora un campo di studi piuttosto innovativo, che tiene insieme i rapporti e le correlazioni formative ed estetiche tra letteratura, musica e infanzia. Dalle prime percezioni sonore del mondo, che i bambini condividono con la figura materna, fino al ‘canto-incanto’ che si fa premura, accudimento e racconto. Si passano in rassegna, poi, le differenti modalità di rappresentazione, descrizione e narrazione musicale del mondo per arrivare, grazie a grandi compositori come Robert Schumann, ad una vera e propria stretta intersezione tra musica dell’infanzia e infanzia nella musica, aperta alla prospettiva pedagogica che pone l’interdisciplinarietà al centro del proprio farsi educativo.

Abstract: This essay analyses a rather innovative field of study which combines the relations with the formative and aesthetic correlations linking literature, music and childhood, starting from the earliest sound perceptions children share with their mother up to the “song-enchantment” transformed into a process of taking care and narration. Then the different ways of representing, describing and narrating world in music are examined thus arriving to discover, through the work of great composers such as Robert Schumann, the close intersection between childhood music and childhood in music, based on a pedagogical approach which considers interdisciplinarity the center of its educational process.

L’infanzia non viene qui considerata soltanto come ‘età’, ma come *regione* della vita e *categoria* narrativo-esistenziale. In quanto tale risulta, di per sé, interdisciplinare. Lo è nella misura in cui si stacca felicemente dalla gabbia delle definizioni, delle recinzioni e delle separazioni disciplinari, e si colloca in quella indefinitezza che si rivela, guarda caso, prerogativa essenziale della narrazione fiabesca; del racconto incantato.

Potremmo dire che l’infanzia *c’era una volta*, c’è sempre e ci sarà nel reiterato miracolo della nascita di ogni bambino; così come l’infanzia è ‘qui’ e in ogni luogo lontano, in una paradigmatica ubiquità di innocente

¹ In Nuova Secondaria Ricerca – n. 1 – settembre 2018 – Anno XXXVI – pp. 21-28.

comunanza che rende – forse unico sincero elemento trasversale – tutti gli esseri umani veramente uguali (in quanto un tempo bambini); ed ancora l'infanzia esiste (e r-esiste) attraverso le arti e i racconti, poiché non si accomoda né si sistema in una rigida modalità comunicativa, estetica e narrativa, ma fluttua nella felice obliquità della natura *fluida* e sinestetica che le è tanto più congeniale.

Parimenti la letteratura che “se ne fa carico”, in una osmosi tra regione letteraria e regione infantile del vivere (entrambi spazi carichi d'evanescenza), si rivela narrazione incontaminata, non relegabile nella forzata categorizzazione di generi e correnti; addirittura non classificabile attraverso la sola modalità espressiva riferibile alle lettere, ma aperta a contaminazioni e correlazioni che ampliano semanticamente il concetto stesso di narrazione, apprendone i confini alle immagini, ai suoni, alla musica.

Emy Beseghi, in un passo che non mi stanco di richiamare, ci ricorda quanto nei confronti dei rapporti tra letteratura “e” infanzia sia doveroso «il riconoscimento di categorie che innegabilmente le sono proprie. Innanzitutto la *problematicità* e la *complessità* per cui non è possibile la riduzione di questa letteratura a un genere letterario, considerato “marginale” o “minore” [...] La problematicità diffida di comode classificazioni, sollecita un'ottica fluida e aperta a diversi punti di vista, che rimandano a un'altra categoria: l'*interdisciplinarietà*, cioè l'uso di un ampio sistema di riferimenti capace di collegare e connettere ciò che i testi racchiudono»².

L'infanzia e il suo antico racconto, ci rivela la studiosa, sono gli elementi meno classificabili del creato; racchiudono un mistero che si fa canto, incanto, racconto e melodia; che travalica confini e discipline, perché i bambini fuggono steccati e recinzioni, così come fa l'arte che di loro si occupa.

L'arte per l'infanzia, così inquadrata, è ‘sempre’ racconto; allo stesso modo l'estetica fanciulla va al di là del fattore ‘ricreativo’ e giunge ad un dato poetico che tutto eleva, in virtù di una assoluta purezza. Basti pensare, in questi termini, al *fanciullino* di Pascoli, musicista e creatore, unico capace di cogliere il senso profondo delle cose del mondo; di reinventarle e viverle come pura essenza d'arte e di “gloria”³.

² E. Beseghi, *La mappa e il tesoro. Percorsi nella letteratura per l'infanzia*, in E. Beseghi – G. Grilli (a cura di), *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*, Carocci, Roma 2011, p. 59.

³ G. Pascoli, *Il fanciullino*, in Id., *Poesie e prose scelte*, a cura di C. Garboli, Mondadori, Milano 2002.

Il suono fanciullo del mondo

Quando è ancora nel grembo materno, l'essere umano ha una percezione del mondo di natura esclusivamente sonora, e filtra l'esistente attraverso i suoni che provengono dall'esterno, e che si fanno 'voce' in un interno che è luogo d'attesa, di custodia e già, forse, di conoscenza. Il passaggio tra un interno – che, per dirla con Recalcati, ancora è un non-essere – e un esterno che rappresenta lo stare al mondo, è ancora una volta affidato ad una gradualità confidenziale che attraversa lo spettro sonoro e comunicativo del rapporto madre-figlio: antico, ancestrale, ferino e meravigliosamente infantile.

Il suono e la voce, in questo senso, sfidano il mistero, e si fanno modello di racconto assoluto; narrazione strutturata su binari di pura fiducia; che non possono che nutrirsi d'attesa: «l'atteso, chi è atteso, chi deve venire da noi, chi viene al mondo, non è ancora davvero di questo mondo. Il suo corpo – il corpo del figlio – pur essendo contenuto nel corpo della madre, nella gravidanza è ancora fuori dal mondo»⁴.

È un passaggio collocato nell'indeterminatezza dell'assenza sensoriale: non c'è luce, non c'è tatto, non c'è altro; soltanto suono, rumore, voce materna e sussulto emotivo. In questo passaggio arcano e lievissimo il suono diviene 'narrazione' di un mondo del quale ancora non si è parte.

Il suono è l'introduzione al mondo; il corredo melodico di un divenire che si evolve da potenza ad essenza, compiendosi come vita: «nell'attesa della gravidanza il figlio può essere nel mondo solo attraverso la madre, ma non è ancora nel mondo come soggetto. La madre attende chi già porta con sé, senza sapere chi è e senza sapere com'è, senza averlo mai visto prima. L'attesa della madre è un'attesa senza precedenti [...] Solo la madre può fare esperienza di una *prossimità assolutamente straniera*, di una trascendenza e di un'immanenza assolute»⁵.

E la madre vive questa esperienza di attesa e compimento attraverso il battito cardiaco 'condiviso' – antica ritmica d'amore e simbiosi 'anatomica' – e attraverso canti e racconti che rivolge a se stessa e al proprio grembo/bambino⁶.

⁴ M. Recalcati, *Le mani della madre. Desiderio, fantasmi ed eredità del materno*, Feltrinelli, Milano 2015, p. 26.

⁵ Ivi, pp. 26-27.

⁶ Cfr. G. Persico, *La ninna nanna. Dall'abbraccio materno alla psicofisiologia della relazione umana*, Edizioni EUR, Roma 2012.

La *ninna-nanna*, nella sua espressione di accudimento e di premura, si rende prima forma di storia e di riepilogo in un rapporto d'amore che, prima di nascere, già si racconta; e si racconta mediante il canto e, soprattutto, una elementare e delicata forma di musica.

Dei due elementi strutturanti la *ninna nanna*, parole e musica, il bambino percepisce solo il secondo, come è ovvio che sia. Questo dato ci consente, da un lato, di sottolineare quanto un minuscolo essere umano sia capace di rispondere emotivamente ed 'empaticamente' a sollecitazioni musicali (primi scampoli di narrazione?); dall'altro di comprendere perché la *ninna nanna*, pur provenendo, a volte, da un'antica forma di auto-lamentazione delle donne sul proprio stato di sottomissione ed indignanza, e altre volte da forme di strambo e minatorio *non-sense* moralistico ed esemplare, abbia nei secoli conservato il carattere di cantilena rassicurante, proprio in virtù della sua riconoscibile e manifesta cifra di natura esclusivamente musicale⁷.

Di fatto, la *ninna nanna* si rivela una musica che non ha quasi bisogno di testo, poiché è *testo a sé*, in un'autoreferenzialità che si fa narrazione e racconto: calma, quiete, rasserenamento e premura.

Gli studi sulle risposte pre e post natali ci dimostrano come i bambini siano capaci di discernere suoni, rumori, armonie rassicuranti, contrasti dissonanti, modi maggiori, minori, andamenti cantilenanti e addirittura euforie ritmiche ed incalzanti.

Possiamo persino affermare che con l'età adulta si perde la 'purezza ricettiva' connaturata alle primissime fasi della vita (o della pre-vita) poiché i neonati, ad esempio, reagiscono a cambiamenti sonori che pian piano, crescendo, non siamo più in grado di riconoscere o di individuare⁸. La *ninna nanna*, pur avendo nature e provenienze variegiate (essendo, in ciò, semanticamente polifonica come la fiaba), trova coerenza proprio in questo 'accomodamento emotivo' di natura musicale, e culla, accudisce, custodisce il riposo e il riparo, fin dalla notte dei tempi⁹.

⁷ Cfr. R. Durante, *La donna nel canto popolare: la ninna nanna*, Volume 1, Edizioni Scientifiche, Napoli 2002.

⁸ Cfr. G. Soldera, *Conoscere il carattere del bambino prima che nasca*, Bonomi, Pavia 1995; R.N. Aslin, R.H. Hunt, "Development, plasticity, and learning in the auditory system", in C.A. Nelson – M. Luciana (eds.), *Handbook of Developmental Cognitive Neuroscience*, MIT Press, Cambridge 2001; A. Patel, *Music, Language and the Brain*, Oxford University Press, New York 2008.

⁹ Cfr. T. Saffioti, *Le ninne nanne italiane*, Besa, Nardò 2013.

La musica racconta

Nel 1854 Eduard Hanslick scrisse *Il bello musicale*, testo in cui teorizzò l'assoluta autoreferenzialità della musica intesa come arte dei puri suoni. La musica, nella teoria di Hanslick, non avrebbe mai potuto assumere significati o rimandi differenti dalla assoluta asemanticità della sua stessa sostanza sonora; la musica, in altre parole, non potrebbe né dovrebbe significare nulla di diverso da sé¹⁰.

Facendo salva la sempre suggestiva esaltazione della *asemanticità* musicale, nei termini che possiamo ricondurre direttamente alla classificazione delle arti di Arthur Schopenhauer – laddove la musica si innalzava nelle più alte sfere dell'estetica proprio in virtù di un totale distacco da ogni forma di *immanenza*, come unica arte capace di sospendere i rigidi rapporti tra significante e significato –, tale annosa questione è stata superata attraverso gradi di evoluzione artistica che vanno a ricongiungersi direttamente all'immaginario infantile prima inquadrato. Già nel grande filosofo, per la verità, l'asemanticità dell'arte dei suoni non si rivelava parametro di scarsa rappresentabilità del reale ma, in una elevatissima intuizione di natura estetica, la musica si rendeva capace di cogliere – come e più delle altre espressioni artistiche – l'essenza più vera del reale, sebbene *trasfigurata* attraverso l'evanescenza e l'*inconsistenza* dei suoni: «l'arte concepisce con la pura contemplazione, e riproduce, poi, le idee eterne, cioè quello che vi è di essenziale e di permanente in tutti i fenomeni del mondo; a seconda della materia che impiega per questa riproduzione, prende il nome di arte figurativa (o plastica), di poesia e di musica»¹¹.

I successivi stadi del superamento cui facevamo riferimento riguardano, in primo luogo, la grande stagione del poema sinfonico: un periodo storico (nel cuore dell'Ottocento romantico) in cui alcuni tra i più grandi compositori viventi, nella scia dei *pionieri* Franz Liszt e Hector Berlioz, hanno *trasposto* in musica (esclusivamente strumentale) grandi capolavori della letteratura di ogni tempo, da Dante a Shakespeare, da Schiller a Hugo, inseguendo la possibilità di ricreare un 'clima emotivo' comune alle due differenti modalità artistiche. Si trattava di non inseguire la pedissequa imitazione onomatopeica in direzione di una descrittività di natura sonora fine a se stessa, ma neanche di pretendere che la musica potesse narrare eventi,

¹⁰ Cfr. E. Hanslick, *Il bello musicale*, Giunti-Martello, Firenze 1978.

¹¹ Cfr. A. Schopenhauer, *Il mondo come volontà e rappresentazione*, Mondadori, Milano 1989.

personaggi o situazioni con una precisione o una attendibilità condivisa che non le sono connaturate; si trattava invece – e si tratta tutt’oggi – di delegare alla musica la possibilità di creare nel fruitore, mediante una ‘ricostruzione narrativa musicale’, la stessa risposta emotiva e sentimentale dell’opera letteraria; lo stesso spettro di emozioni; la stessa ‘affidabilità’. Lettore e ascoltatore uniti da un riverbero che, testo o musica, alimenta le stesse vibrazioni; le stesse risposte interiori¹².

Stiamo parlando, a ben vedere, di una fase di totale rivalutazione del concetto di musica *a programma*, nel senso più esteticamente puntuale del termine ‘programma’, laddove si intende un contenuto che può riproporsi, in termini appunto di clima emotivo¹³, attraverso diversi mezzi e forme d’espressione: «in musica la rappresentazione altro non rappresenta se non l’espressione dei sentimenti [...] un moto di ‘programma’ è sempre intrinseco ad essa; ed è proprio questo moto, questo stimolo la condizione prima che sveglia e muove l’interiore coscienza inventiva del compositore. Il programma è genetico alla musica, pur se il mondo reale sfugge alla sua natura»¹⁴.

Se in primo luogo il riferimento alla grande produzione artistica ottocentesca diventa incontestabile e granitico fondamento per una rivalutazione del potenziale evocativo e narrativo della musica, lo *stadio costante* di natura sonora e musicale riferibile all’infanzia ne diventa reiterata e incantevole conferma. L’infanzia che sorride, si esalta, si impaurisce o si agita ascoltando diversi suoni o differenti successioni musicali nulla sa di estetica e cultura; di descrizioni e narrazioni; di semantica e a-semantica; semplicemente reagisce, sollecitata, ad un messaggio che percepisce come evocativo di qualcosa che, nella memoria, nell’incontaminato *habitat* interiore, produce e ri-produce un determinato sentimento, una specifica pulsione.

¹² Cfr. C.S. Brown, *Musica e Letteratura. Una comparazione delle arti*, Lithos, Roma 1996; L. Acone, *Le mille e una nota. Letteratura, musica, infanzia. Orizzonti interdisciplinari e pedagogici*, Pensa Multimedia, Lecce 2015.

¹³ Clima emotivo è espressione direttamente riconducibile a Čajkovskij, musicista che ha operato trasposizioni artistiche attraversando il registro musicale e coreutico; basti pensare a balletti come *Il lago dei Cigni*, *La bella addormentata nel bosco* e *Lo schiaccianoci*, tutte opere in cui il grande musicista russo, alla fine dell’Ottocento, ha cercato appunto di ricreare, mediante suono musicale e gesto danzante, il clima sentimentale, passionale ed emotivo proveniente dai testi letterari. Cfr. D. Brown, *Čajkovskij, Pëtr Il’ič*, in *Dizionario Enciclopedico Universale della Musica e dei Musicisti, Le Biografie*, vol. II, Utet, Torino 1997.

¹⁴ R. Maione, *Il Poema Sinfonico. La musica come categoria poetica*, Ricordi, Roma 2002, p. 12.

Tanto basta – in uno spettro che adesso ci si presenta così ampio da tenere insieme lullazioni, ninne nanne, suoni minimali, sinfonie, poemi sinfonici e opere letterarie – per superare l'*impasse* relativo alla capacità della musica di rappresentare *altro da sé*.

L'infanzia nella musica. La musica dell'infanzia

E il più meraviglioso *altro da sé* che la musica può avvicinare riguarda la sfera dello stupore e dell'incanto, ponendosi in una circolarità triadica con la narrazione e l'infanzia.

L'incontaminata ricezione infantile, sensibile ed attenta alla sfera di ogni racconto, consente il riposizionamento del fatto artistico. L'arte diviene così atto rigenerato e creativo, in una apertura poetica che sfrutta tale 'regressione positiva'. Si tratta proprio di quel *fanciullo musicista* di pascoliana memoria, cui veniva demandato il compito di declinare una nuova – e migliore – versione del mondo attraverso arte e bellezza.

Volendo rintracciare questo sforzo di felice regressione e di privilegiata narrazione anche in ambito musicale, risulta ineludibile il riferimento a quello che, in questi termini, si rivela una sorta di 'Pascoli musicale': Robert Schumann.

Il grande musicista tedesco, attivo durante il periodo più vivo e fecondo del Romanticismo europeo, permea di infanzia la sua narrazione musicale del mondo. Retrocede ed osserva, incantato, attraverso il filtro della memoria e della rielaborazione, fino a testimoniare, più di ogni altro, la possibilità di mettere in felice correlazione la letteratura, la musica e l'infanzia.

Tale riscoperta avviene per gradi, e parte da un'osservazione dell'infanzia che Schumann proietta nel passato in termini di retrospettiva e di scoperta: retrospettiva rispetto ad un dato autobiografico che egli recupera e ritrova; scoperta rispetto ad una analisi psicologica dell'infanzia che si rivela illuminante e sorprendente. Schumann inquadra e rivive il mondo infantile tema dopo tema, *topos* dopo *topos* e, cosa ancor più centrale rispetto a quanto andiamo elaborando, di tali elementi costruisce una narrazione. L'infanzia tutta, per Schumann, è costituita da alcuni elementi portanti – il sonno, il sogno, la speranza, il desiderio, la paura, la meraviglia, il gioco, la nostalgia... – che vanno a sostanziare una 'costellazione' esistenziale, passeggera e tanto più magica nella sua transitorietà. Questa costellazione diviene, nel secondo ed ancor più importante 'momento' della poetica schumanniana, oggetto della narrazione di bambini e ragazzi di sempre.

Di fatto la musica riesce ad assolutizzare la *storia* dell'infanzia sottraendola al fluire del tempo e della 'Storia', in virtù della felice asemanticità prima richiamata. Più racconto di ogni racconto, la musica strumentale evoca l'infanzia e i suoi sistemi, ne enuclea periodi e sintassi, ne rende classica l'essenza. Fuori dal tempo; in ogni tempo.

Scene di un tempo e di sempre

Nel 1838 Schumann compone le *Kinderszenen* (Scene infantili o d'infanzia), nelle quali sostanzia il racconto a partire dalla propria essenza fanciullesca: le Scene – scrive Schumann alla moglie Clara – sono «eco delle parole che mi hai scritto una volta, che “a volte ti sembro un bambino” – in breve mi sentivo un fanciullo e ho scritto circa trenta coserelline spassose, ne ho scelte dodici e le ho chiamate *Kinderszenen*»¹⁵.

“Mi sentivo un fanciullo” si rivela espressione centrale: sentirsi un fanciullo è uno *status*, in realtà, che si pone come oggetto e soggetto della narrazione musicale. Schumann, infatti, narra la propria infanzia musicandola; al contempo, però, sembra comporre sotto la dettatura di un *fanciullo* interiore che, evidentemente, viene fuori con tutta la sua carica poetica e creatrice.

Il risultato sorprendente è che l'infanzia, narrata musicalmente, si assolutizza e diviene l'infanzia di un tempo e di sempre. Il musicista tedesco la reinventa rendendola *classica*. Per farlo deve, contemporaneamente, musicarla (per astrarla dall'immanenza di contesti e tempi) e raccontarla nel registro che maggiormente gli consente una indeterminatezza spaziotemporale prossima al mito: la *fiaba*.

Il primo brano delle *Scene*, infatti, si intitola *Da genti e paesi lontani* ed è, semplicemente, una riproposizione del più famoso e indefinibile *incipit* letterario: *C'era una volta*. Schumann introduce, mediante questo piccolo brano, tutta una serie di quadri, scene, descrizioni psicologiche ed ambientazioni che si rivelano precise, attendibili e al contempo evanescenti e prossime alla cifra del sogno e del ricordo¹⁶. La dimostrazione che si tratta di una narrazione – sorta di *fiaba musicale* dell'infanzia – arriva alla fine

¹⁵ R. Schumann, *Jugendbriefe. Nach den Originalen mitgeteilt von Clara Schumann*, Breitkopf und Härtel, Leipzig 1914, p. 280; in A. Edler, *Robert Schumann und Seine Zeit*, Laaber-Verlag, Laaber 1982; trad. it. di L. Dallapiccola, *Schumann e il suo tempo*, EDT, Torino 2008, p. 102.

¹⁶ Cfr. R. Schumann, *Kinderszenen, Op. 15*, Henle Verlag, München 1977.

della raccolta, quando il musicista, dopo aver passato in rassegna emozioni, giochi, interni familiari, 'ritorna' al riferimento letterario più manifesto e intitola l'ultimo brano *Parla il poeta*, sorta di commiato teatrale in cui il latente narratore della fanciullezza saluta ed esce di scena. In realtà, sembra dirci Schumann, è stato tutto un racconto; una storia antica come le storie attorno al fuoco, e perciò tanto più vera¹⁷.

Letteratura (musicale) per l'infanzia

Dopo dieci lunghi anni, nel 1848 Schumann riposiziona la 'gioventù' al centro della propria ispirazione musicale. Nel frattempo è diventato padre, ha scritto un taccuino di ricordi, appunti e scene di vita familiare con i suoi bambini, ha continuato a comporre. L'uomo che, dieci anni prima, aveva 'liberato' il fanciullo nelle *Kinderszenen*, qui ritorna adulto e dona all'infanzia uno sguardo che si volta indietro più da lontano. Il racconto e la retrospettiva, però, questa volta alimentano un'intenzione proiettiva e didattica. Robert Schumann compone *Album für die Jugend* (Album per la Gioventù), una raccolta pensata, in tutti i sensi, 'per' l'infanzia¹⁸.

La raccolta, infatti, è composta perché i bambini stessi possano eseguirla al piano, e l'impegno di natura educativa e narrativa qui si amplia ad una visione veramente esaustiva, improntata al più pedagogico dei principi di gradualità: la difficoltà tecnica dei brani aumenta con l'avvicendamento dei piccoli pezzi; il contenuto – extra musicale – pian piano passa dalla totale autoreferenzialità musicale alle piccole descrizioni, per poi arrivare al sostanziale compimento estetico con la vera e propria narrazione di personaggi e storie della letteratura.

Il musicista riesce così a strutturare un grafico compositivo che attraversa i seguenti stadi descrittivi: musica assoluta – primi personaggi – stati d'animo – sentimenti – narrazione su e per l'infanzia.

Come si può notare si tratta di un'evoluzione precisa, che si può sovrapporre a quella di natura tecnico-esecutiva rendendo l'idea di quanto a Schumann interessasse veramente raccontare il 'tragitto' dell'infanzia; l'attraversamento dell'età incantata mediante tutte le sue sfumature e i riverberi di senso.

¹⁷ Cfr. S. Bianchi, *Le Kinderszenen di Robert Schumann. Proposta per un percorso analitico*, Diastema, Treviso 1995.

¹⁸ Cfr. R. Schumann, *Album per la gioventù. Op. 68*, Ricordi, Milano 1983.

Seguendo rapidamente la successione tematica sopra esposta troviamo, ad esempio, *Knecht Ruprecht*, ovvero l'aiutante, oscuro e misterioso, del più bonario San Nicola dispensatore di doni e giocattoli. Una figura poco decifrata e decifrabile, un personaggio *border line* che si colloca tra positività del ruolo funzionale e negatività condita di capriccio e oscurità: aiutante quanto basta, demone quando occorre; presenza auspicata e spiritello maligno. Un personaggio prossimo all'infanzia di ogni tempo.

Ci sono stati d'animo e sentimenti come *Prima perdita*, brano nel quale Schumann riesce a cristallizzare, in una pulita ed essenziale linea melodica, la sostanza di un dolore fanciullo: accennato, lieve, che non può complicarsi nella 'disperazione' adulta.

Sempre in merito alla possibilità di narrare musicalmente i sentimenti, il brano *Rimembranza*, dedicato alla prematura scomparsa di Felix Mendelssohn, avvenuta il 14 Novembre del 1847, si fa testimonianza di un ampliamento contenutistico, poiché ci sono riferimenti al piccolo figlioletto di Schumann, morto nello stesso anno, che rimandano alla rappresentazione più malinconica e struggente della tristezza di adulti e fanciulli.

Brani come questi – che pure si trovano accanto a pezzi di ispirazione più gaia e giocosa – hanno spinto una brillante studiosa dell'*Album* come Elisabeth Green a nutrire dubbi sulla coerenza della destinazione *per l'infanzia*: "Is Schumann's *Album for the Young* really for the young?"¹⁹. Rispetto alla comprensibile domanda potremmo dire che la risposta è duplice, poiché l'*Album* è come un capolavoro letterario che però non si esaurisce mai nella limitante 'destinazione d'uso' ('per l'infanzia'), ma che risulta, in realtà, talmente avvincente, ben scritto e foriero di significati da risultare enormemente significativo per adulti e bambini, a seconda del registro di fruizione, studio ed ascolto. D'altro canto è innegabile che, in direzione pedagogica, la possibilità di raccontare anche la faccia meno felice del vivere può rappresentare un orizzonte educativo preciso, tendente a non edulcorare a tutti i costi l'immagine da fornire alle nuove generazioni.

Arriviamo, avanzando di brano in brano nell'*Album*, alla possibilità di cogliere con la musica l'essenza stessa di personaggi e narrazioni provenienti dalla vera e propria letteratura. Ne prendiamo ad esempio due poiché rappresentano, l'uno, la letteratura per l'infanzia nella sua origine quasi archetipica; l'altro la presenza dell'infanzia 'nella' letteratura, come

¹⁹ E. Green, *Is Schumann's Album for the Young really for the young?*, Proceedings of the 9th Australasian Piano Pedagogy Conference *Expanding Musical Thinking*, The King's School, North Parramatta Sydney, July 13-17, 2009.

riscoperta della melanconica delicatezza che solo un profilo fanciullo può consegnare alle pagine scritte e musicate.

Sheherazade è la protagonista de *Le mille e una notte*, storia di tutte le storie; racconto antico e mai domo; testimonianza di una letteratura *salvifica* che si riattualizza, come messaggio pedagogico e formativo, nella necessità di ritrovare il senso antico e sempre vivo del racconto, dell'auto-narrazione e della cultura. Sheherazade sa che per sopravvivere – e per salvare la vita di altre donne – deve continuare imperterrita a narrare; deve generare una *fictio* più forte della realtà crudele e impietosa; sa che le sue *storie* possono essere – e lo saranno – più potenti della *storia* terribile cui non può e non vuole sottoporsi. Schumann coglie il senso di tutto ciò e lo rende musica. Un tema semplice e lineare (la voce di Sheherazade cui forse fa corrispondere la sua al basso – in questo confermandosi narratore a sua volta –) viene 'attorniato' da una serie di cicliche volute musicali che si ripetono, sostengono e, soprattutto, non si interrompono mai. Il flusso sonoro procede incessante a sostegno della narrazione tematica principale, e ci dà la netta sensazione di una musica costruita in maniera tale da non potersi interrompere; da poter ricominciare sempre; in un perenne e *salvifico* ritornello.

Infine *Mignon* è un piccolo brano che prende il nome da uno dei più significativi personaggi del *Wilhelm Meister* di Goethe, pubblicato tra 1795 e 1796. Una bambina indifesa, fragile, destinata alla sconfitta ma possente nel coraggio della sua dignità. La musica del compositore tedesco si incunea tra infanzia, innocenza, legame paterno, malinconia e dolore; e delinea, in maniera forse ancor più efficace della parola scritta, un ritratto psicologico di assoluta efficacia ed attendibilità. Il testo poetico della piccola Mignon ha passaggi di rara eleganza: «Conosci tu la casa? Sulle colonne il tetto posa, / La grande sala splende, scintillano le stanze, / Alte mi guardano le marmoree effigi: / Che ti hanno fatto, o mia povera bambina? / La conosci tu? / Laggiù! Laggiù! / O mio protettore, con te vorrei andare»²⁰. Schumann li attraversa con altrettanta eleganza, e in una sola pagina di musica semplice e intensa al contempo 'ritrae', al piano, una figura esile e riconoscibile, struggente e coraggiosa nella sua linearità melodica e poetica. Poche frasi, magistralmente strutturate in una scrittura agile e pensata, ci propongono una Mignon viva, vicina, presente, che dalla pagina di Goethe arriva al pentagramma di Schumann senza perdere nulla in termini di coerenza e potenzialità narrativa.

²⁰ Traduzione di A. Rho e E. Castellani in J.W. Goethe, *Wilhelm Meister. Gli anni di apprendistato*, Adelphi, Milano 1974.

Bambini, musica e avvenire

Schumann scrisse, riferendosi alle composizioni dell'*Album per la gioventù*, che «sono assolutamente diverse dalle *Kinderszenen*. Queste rispecchiano ricordi del passato di una persona adulta per adulti, il *Weihnachtsalbum* [come Schumann preferiva chiamarlo in principio] invece contiene piuttosto anticipazioni, premonizioni di momenti futuri per i più giovani»²¹.

Il grande musicista tedesco si rivela, così, premonitore d'incanto; artista educatore; ritrattista di sogni.

L'immagine della giovinezza che viene fuori dalla relazione triadica letteratura-musica-infanzia si nutre, nella sua circolarità interdisciplinare, di intuizioni e visioni geniali e anticipatorie come quelle appena descritte.

Tale direzione troverà ulteriore compimento in tante altre trasposizioni e commistioni artistiche della seconda metà dell'Ottocento, fino a compiersi definitivamente in una 'totalità pedagogica dell'arte' che, dal ventesimo secolo, comincerà a nutrirsi di musica, pittura, immagini, danza, letteratura ed altro. Per nuove forme narrative; per rinnovati orizzonti formativi.

Questa dimensione pedagogica, grazie a tali feconde commistioni, può trovare agile compimento anche in contesti educativi contemporanei: la circolarità dell'arte e delle *storie* può e deve essere posta al centro di molteplici possibilità formative. Da un lato, infatti, la ricostruzione storica delle intersezioni sopra osservate testimonia l'inesausta capacità delle arti di intercettare le fasi della vita più ricettive e di arricchire, quindi, l'infanzia di un tempo e di sempre; dall'altro l'interdisciplinarietà può divenire una metodologia di potenziamento contenutistico ed estetico che utilizza, di volta in volta, una forma d'arte per *mediarne* un'altra e renderle entrambe più accessibili e permeabili. Bambini e ragazzi si avvicinano, così, ad un racconto, ad una storia, ad un'opera d'arte, e si smarriscono felicemente nelle differenti *versioni* che, dallo stesso artistico contenuto, si riverberano in immagini, suoni, parole ed *incanti*.

²¹ R. Schumann, *Briefe. Neue Folge*, p. 290, in A. Edler, *Schumann e il suo tempo*, cit., p. 154.

Riferimenti bibliografici

- Acone L., *Le mille e una nota. Letteratura, musica, infanzia. Orizzonti interdisciplinari e pedagogici*, Pensa Multimedia, Lecce 2015.
- Beseghi E. – Grilli G. (a cura di), *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*, Carocci, Roma 2011.
- Bianchi S., *Le Kinderszenen di Robert Schumann. Proposta per un percorso analitico*, Diastema, Treviso 1995.
- Boulez, P. – Changeux, J.P. – Manoury, P., *I neuroni magici. Musica e cervello*. Carocci, Roma 2016.
- Brown C.S., *Musica e Letteratura. Una comparazione delle arti*, Lithos, Roma 1996.
- Brown D., *Čajkovskij, Pëtr Il'jč*, in Dizionario Enciclopedico Universale della Musica e dei Musicisti, *Le Biografie*, vol. II, Utet, Torino 1997.
- Durante R., *La donna nel canto popolare: la ninna nanna, Volume I*, Edizioni Scientifiche, Napoli 2002.
- Edler A., *Robert Schumann und Seine Zeit*, Laaber-Verlag, Laaber 1982; trad. it. di L. Dallapiccola, *Schumann e il suo tempo*, EDT, Torino 2008.
- Goethe J.W., *Wilhelm Meister. Gli anni di apprendistato*, Adelphi, Milano 1974.
- Green E., *Is Schumann's Album for the Young really for the young?*, Proceedings of the 9th Australasian Piano Pedagogy Conference *Expanding Musical Thinking*, The King's School, North Parramatta Sydney, July 13-17, 2009.
- Hanslick E., *Il bello musicale*, Giunti-Martello, Firenze 1978.
- Imberty M., *Suoni Emozioni Significati. Per una semantica psicologica della musica*, Clueb, Bologna 1986.
- Maione, *Il Poema Sinfonico. La musica come categoria poetica*, Ricordi, Roma 2002.
- Nelson C.A. – Luciana M. (eds.), *Handbook of Developmental Cognitive Neuroscience*, MIT Press, Cambridge 2001.
- Pascoli G., *Poesie e prose scelte*, a cura di C. Garboli, Mondadori, Milano 2002.
- Patel A., *Music, Language and the Brain*, Oxford University Press, New York 2008.
- Persico G., *La ninna nanna. Dall'abbraccio materno alla psicofisiologia della relazione umana*, Edizioni EUR, Roma 2012.
- Recalcati M., *Le mani della madre. Desiderio, fantasmi ed eredità del materno*, Feltrinelli, Milano 2015.
- Rosen C., *La generazione romantica*, Adelphi, Milano 1997.
- Ruwet N., *Linguaggio, Musica, Poesia*, Torino, Einaudi 1983.
- Saffioti T., *Le ninne nanne italiane*, Nardò, Besa 2013.
- Schopenhauer A., *Il mondo come volontà e rappresentazione*, Mondadori, Milano 1989.

- Schumann R., *Album per la gioventù. Op. 68*, Ricordi, Milano 1983.
- Schumann R., *Jugendbriefe. Nach den Originalen mitgeteilt von Clara Schumann*, Breitkopf und Härtel, Leipzig 1914.
- Schumann R., *Kinderszenen, Op. 15*, Henle Verlag, München 1977.
- Soldera G., *Conoscere il carattere del bambino prima che nasca*, Bonomi, Pavia 1995.

PARTE IV
LA SCUOLA TRA EDUCAZIONE
E NARRAZIONE

1.

Eccentrica autonomia.

Le traiettorie interrotte della scuola italiana¹

Abstract: Una sana e compiuta autonomia dovrebbe essere derivazione e conseguenza di un *sano centralismo*, visto non soltanto come fulcro governativo, ma come *nuova politica* responsabile di un equilibrio formativo e scolastico a livello nazionale prima, locale dopo. A tal proposito si passano in rassegna i punti di debolezza di un'autonomia sviluppata, a volte, su vuoti progetti e frenetici aggiornamenti tecnologici, a fronte di un depauperamento di contenuti culturali che dovrebbero essere, pur sempre, corredo indispensabile dell'attività scolastica e dell'educazione delle nuove generazioni.

Keywords: Scuola; Autonomia; Centralismo; Incompiutezza; Insegnamento.

Abstract: Complete autonomy should be the result and the consequence of a *positive centralism*, which is not only the focal point of government, but a *new policy* responsible for the balance of local and national education. In this regard, the aim of the essay is to analyze the weaknesses of autonomy, sometimes built around empty projects and frenetic technological updates. This leads to a depletion of cultural content that should always be an indispensable part of school activities and education of new generations.

Keywords: School; Autonomy; Centralism; Incompleteness; Teaching.

1. *La delegittimazione scolastica*

La prima doverosa riflessione introduttiva in merito al complesso rapporto centralismo-autonomia riguarda, senza dubbio alcuno, la fin troppo evidente delegittimazione della scuola da parte della politica. Non si tratta, qui, di utilizzare abusate categorie d'analisi sociale; ci teniamo ben lontani da stanche rivisitazioni e reinterpretazioni di una aleatoria ed anonima *politica* da prendere quale capro espiatorio per ognuno dei settori che la nostra società lascia, purtroppo, alla deriva. Qui si tratta dell'intenzione politica di fondo, ovvero di quella degenerazione educativa che riguarda tutti ed

¹ In Nuova Secondaria Ricerca – n. 10, giugno 2020 – Anno XXXVII – pp. 142-151.

all'interno della quale la 'Politica' – intesa come *cosa pubblica* e riferibile pur sempre alla *polis* – esprime alcuni degli aspetti più negativi dell'intero sistema sociale (del quale tutti siamo parte).

Se da un lato, quindi, facciamo bene a notare quanto tale politica – considerata quale insieme di soggetti delegati dalla comunità a prendere decisioni – abbia trascurato e mortificato l'unica agenzia proiettivo-generazionale, dall'altro non possiamo esimerci dal ruolo di controllo che ogni cittadino dovrebbe avere nella consapevolezza che, trascurando e ridimensionando la formazione di bambini e ragazzi (ovvero del mondo di domani), si lascia la società in balia di una degenerazione valoriale complessiva, da tutti ipocritamente concessa in nome di un'ipotetica alternativa tecnocratica che *supera* l'uomo non esaltandolo, ma semplicemente accantonandolo rispetto a quello stesso *divenire* di cui dovrebbe, invece, essere protagonista.

Assistiamo, quindi, ad una delegittimazione/mortificazione della scuola, ad un'ambigua pratica che, da un lato, la relega a responsabile di processi comportamentali deviati, e dall'altro non le riconosce autorevolezza ed autorità nell'intervento educativo. Tutti questi vettori determinano proprio un'inversione riferita ai concetti stessi di *paideia* e di *humanitas*: dal potenziale pericolo di un *superuomo* di totalitaristica deriva novecentesca approdiamo, con il rifiuto di una corretta considerazione della scuola quale primaria agenzia educativa, al *superamento dell'uomo*; superamento che si riduce, pian piano, all'appiattimento in un sistema di stimoli/risposte omologato ed uniformato ad una società telematica e tecnocratica.

Occorre – in questa fase introduttiva – sgombrare subito il campo dal sospetto di uno sguardo retrogrado ed incapace di cogliere le indubitabili trasformazioni comunicative e strutturali che ormai sono il nuovo *canone* socio-culturale di riferimento, con tutti i vantaggi in termini di immediatezza e di approvvigionamento che gli enormi mezzi della rete mettono a disposizione. Qui si tratta di individuare quanto questo innegabile cambio di paradigma possa, però, portare con sé – in una sorta di strascico culturale – una serie di conseguenze preoccupanti in termini di consapevolezza e di relazione educativa: se la *postura* da assumere nei confronti dell'appena richiamato cambio di paradigma non può e non deve rifiutare il futuro, l'intersezione con l'*asse del nuovo* non dovrebbe mai rifiutare il passato, riconoscendolo quale preziosa sacca di sedimentazione culturale e formativa; in caso contrario, proprio a causa dell'accelerata e convulsiva natura di un approvvigionamento dati *usa e getta*, si finirebbe – come si sta facendo, soprattutto in ambito scolastico – per operare uno svuotamento contenutistico assai preoccupante. Pochi mesi or sono è venuto a mancare Harold Bloom,

mente brillante e provocatrice, che nel 1994 aveva scompaginato il mondo culturale statunitense ed europeo con l'elaborazione di un *Canone occidentale* che si proponeva quale linea di confine e demarcazione territoriale di una tradizione². Quel *canone*, nelle pagine di Bloom, assumeva i contorni di una *difesa*, di un presidio rispetto all'avanzare dell'*alternativo* ad ogni costo, della controtendenza intesa a minare le fondamenta di un millenario edificio letterario e culturale. Oggi, parafrasando Bloom in senso assai lato e ricollocandone i brillanti spunti di riflessione in ambito educativo, possiamo chiederci se non sia il caso di rimettere al centro di una corretta analisi dell'*universo* scuola un canone educativo e pedagogico capace di posizionarsi e resistere senza eccessive oscillazioni in quel delicato equilibrio tra tradizione, innovazione, contenuti e galassia elettronica; e, soprattutto, in grado di riguadagnare uno spazio di centralità nella struttura stessa della società.

2. *La categoria dell'incompiutezza tra progresso tecnologico e regresso scolastico*

Questo *scollamento* cui viene sottoposta la scuola (nell'espletamento delle sue canoniche funzioni ed oltre) si intreccia in maniera evidente ad una categoria socio-culturale che ormai impregna il tessuto formativo della nostra nazione: quella dell'*incompiutezza*.

Il ragionamento deriva in maniera lineare da quanto accennato in premessa: lo svuotamento culturale di fondo e l'inaccettabile superamento (o peggio rifiuto) del passato come deposito di conoscenza riposizionano la funzione scolastica in una convulsiva rincorsa all'adeguamento tecnologico con un conseguente frenetico rinnovarsi di apparecchiature e sistemi nel disperato tentativo di stare al passo con l'universo telematico (universo che, al contrario, dovrebbe essere 'al servizio' della scuola). La disordinata ricollocazione delle coordinate scolastiche, unita al deprecabile rifiuto della tradizione culturale appena richiamato, porta a compimento, quindi, un evidente scollamento tra funzione scolastica propriamente intesa e prospettiva culturale riconoscibile come tale.

Il paradosso che si genera, e che ottiene come risultato l'esatto contrario di tanti miopi auspici di accelerazione strutturale, risulta evidente dall'osservazione di un'equazione: quanto più si punta esclusivamente sulla *rincorsa*

² Cfr. H. Bloom, *Il canone occidentale*, RCS libri, Milano 2008; Id., *Cosa resta della letteratura*, RCS Mediagroup, Milano 2015.

tecnologica tanto più si mette in evidenza una totale incoerenza dei vettori che dovrebbero collegare centralismo e autonomie. L'incompiutezza di un sano rapporto tra centro 'ministeriale' e sedi locali si evidenzia nel surreale rimbalzo di determinazioni tra astrusi ed astratti proclami 'governativi' ed immensi ritardi di alcune, più disagiate, realtà periferiche.

Va sottolineato, poi, che l'indebolimento di un sostrato culturale di fondo cui ancorare le prospettive della scuola si innesta su una fragilità congenita già evidente nel tessuto della nazione: la frammentazione (non soltanto culturale) riferibile ad un territorio che ha stentato – e stenta ancora troppo nel terzo millennio – a riconoscersi come *unicum* storico-sociale. Ripercorrere le pagine ottocentesche di studiosi e scrittori di primo piano come Francesco de Sanctis, Biagio Miraglia, Edmondo De Amicis può restituire il polso di una enorme distanza tra la encomiabile ed indispensabile *visione* dell'Italia risorgimentale e l'Italia con cui ci si è trovati a fare i conti nel tentativo di *formare* generazioni e generazioni di neo-Italiani prima e di Italiani dopo.

Da ciò risulta evidente anche il costante contrasto, in diversi momenti della nostra storia nazionale, tra una funzione scolastica istruttiva e trasmisiva ed una funzione dedita all'educazione complessiva ed alla formazione del soggetto. Senza addentrarsi troppo in questioni di natura prettamente pedagogica, basterà qui ricordare che, a prescindere da posizioni di natura conservatrice o progressista, di destra o di sinistra, spesso il paradosso di delegare alla scuola una funzione *sociale-formativa* più ampia di quella relativa all'istruzione dei bambini e dei ragazzi, a fronte di una intenzione sicuramente lodevole nella sua prospettiva di ampia natura, si è rivelata un *boomerang* che vede, come deriva ultima, le macroscopiche disuguaglianze in termini di disponibilità, sovvenzioni, finanziamenti ed attrezzature tecnologiche di cui sopra si accennava.

L'incompiutezza di un'autonomia scolastica intesa quale auspicabile de-centralizzazione e come migliore presa in carico delle esigenze e delle prerogative di luoghi e contesti nelle loro specificità e caratteristiche deriva, in gran parte, da un centralismo che ha rinunciato a riconoscere se stesso in una dimensione storico-culturale-nazionale dalla quale sarebbe potuta derivare, invece, una compiuta autonomia forte di quel centro propulsore storicamente riconoscibile e riconosciuto. La debolezza di una dimensione nazionale non poggiata su una solidità di tradizioni e contenuti ha generato un corrispondente centralismo debole che, in quanto tale, non ha potuto rappresentare, man mano che le riforme dettavano spinte sempre più avveniristiche (e a volte ottusamente propulsive), il nucleo di riferimento dal quale potessero distribuirsi le diverse ramificazioni utili nei differenti contesti e territori.

Un centralismo debole siffatto, in sintesi, ha spostato l'asse della scuola in direzione di una sorta di modernismo sociale che, travestito da novità, ha rappresentato, troppo spesso, la delega di funzioni e ruoli rispetto ai quali la politica ha preferito abdicare scaricandoli in direzione periferica.

Quando le periferie di un centro così distratto, però, sono tanto diverse le une dalle altre, il rischio di una già evocata incompiutezza si porta dietro il rischio di una concatenazione viziata che genera ritardi irrimediabili. Se si rinuncia, infatti, alla concezione di una certa idea culturale dell'Italia, riconoscibile almeno come *contenitore geografico* fulcro di storia, cultura e civiltà condivise, è ovvio che si slitta su una inconsistenza di fondo che tenta un impossibile recupero solo sulla *sovrastruttura* di natura tecnologica, in precario equilibrio perché non poggiata su di una *struttura* d'impianto culturale. Giova qui ripetere che non si tratta della stanca argomentazione retrograda da 'apocalittici informatici': la rete internet e la galassia elettronica possono essere – e lo sono per tutta una serie di prospettive – una risorsa di dimensioni sorprendenti ed una sempre nuova riserva di dati ed approfondimenti. Si tratta di non confondere le potenzialità insite in un *mezzo* tanto ricco con lo 'svuotamento' contenutistico che si verifica allorquando si sposta la progettualità formativa in una dimensione tecnologica fine a se stessa, che ovviamente finisce per assomigliare alla spenta quotidianità di tanti adolescenti di oggi, con schermi colorati in cui riflettono occhi sempre meno vivaci. Studiosi come Nicholas Carr hanno, a più riprese, ribadito il rischio di una *deriva del Web* rispetto ad una corretta struttura dei soggetti, poiché la rete internet «è stata progettata proprio come un sistema di interruzione, una potente macchina di dispersione dell'attenzione»³.

Quando parliamo di *contenitore geografico* facciamo riferimento, qui e altrove, ad un concetto complesso ed elaborato nel suo divenire storico. È lo stesso concetto che Carlo Dionisotti recuperava in una ricognizione storico-geografica delle esperienze letterarie che, a fronte di una realtà multiforme e frammentata, alimentava la discussione su una ipotetica linea rossa di precaria e tenace consistenza, consegnandoci comunque una *Letteratura Italiana* propriamente intesa, a prescindere dalla aleatorietà della stessa definizione 'italiana'⁴.

O, ancora, è la modalità attraverso la quale Ferdinando Bologna – in un insuperato saggio sulla consapevolezza del rapporto tra *fatti artistici*

³ N. Carr, *Internet ci rende stupidi? Come la Rete sta cambiando il nostro cervello*, Raffaello Cortina, Milano 2011, pp. 160-161.

⁴ Cfr. C. Dionisotti, *Geografia e storia della letteratura italiana*, Einaudi, Torino 1999.

verificatisi su di un territorio (che soltanto secoli dopo sarebbe divenuto Italia) e loro riconoscibilità come parti di un *unicum* culturale ed estetico (sebbene in costante divenire) – prendeva in esame lo stesso contenitore geografico, interrogandosi sulla possibilità di trovare dei nessi tra la grandezza delle opere d'arte ed il territorio, i contesti, gli ambienti all'interno dei quali esse prendevano vita⁵.

Proprio a questo *contenitore-contesto* è necessario fare riferimento quando si sviluppa un ragionamento sul rapporto tra centralismo e autonomia; tra riconoscibilità-consapevolezza di fondo e propaggini operativo-funzionali disseminate su un territorio variegato, con enormi differenze di natura storica, economica e sociale.

3. *L'ambiguità centrifuga delle funzioni*

Possiamo, a questo punto, accennare una sorta di schema consequenziale di natura centrifuga che, evidentemente, funziona in maniera più o meno efficace a seconda delle funzioni che vengono individuate quali vettori indispensabili di questo tragitto dal centro alle autonomie locali. Se il centro politico – nella consistenza dei suoi ufficiali organi decisionali – *sposta* l'asse della propulsione formativa iniziale (dalla consapevolezza culturale, tradizionale e nazionale alla estremizzazione sociale-sperimentale-tecnologica) compie il primo azzardato cambio di paradigma; tale cambio, però, si rivela tanto più pericoloso e 'forzato' quando poi lo si riversa – deresponsabilizzandosi – in una delega travestita da solenne investimento e che, di fatto, non nasconde la *delegittimazione* scolastica di cui sopra. Lo *svuotamento* centrale, di per sé, andrebbe già 'negoziato' con un più accorto e consapevole sguardo alla Storia; ma ancora più 'svagato' e pericolosamente 'leggero' appare poi lo *scivolamento* di funzioni che in base a tale spinta centrifuga si riversa sulla scuola.

Una autonomia *compiuta* funziona se, appunto, partendo da una condivisa riconoscibilità di contenuti, questi ultimi vengono affidati ai singoli, periferici soggetti che, nel rispetto delle prerogative e delle caratteristiche dei diversi luoghi e contesti, *utilizzano* le metodologie didattiche, le tecnologie, le traiettorie socio-educative e le pratiche integrative ed inclusive più adeguate ad istruire e educare. La *negoziazione di senso* che ne deriva, in un costante dialogo tra *sapere* di base e dinamica pedagogica capace

⁵ Cfr. F. Bologna, *La coscienza storica dell'arte d'Italia*, Garzanti, Milano 1993.

di veicolare, intercettare e coinvolgere, diventa quanto di più prossimo al concetto classico di *paideia*, dove classico sta, nella accezione più ampia del termine, per qualcosa che si riattualizza ricollocandosi incessantemente nei nuovi contesti nei quali si ripropone con rinnovato slancio e coerente vigore⁶.

Autonomia, quindi, non può significare abdicazione della politica dai ruoli e dai compiti sociali e democratici, poiché in tal modo si indebolisce l'orizzonte formativo in maniera duplice: in primo luogo per la rinuncia culturale di fondo già precedentemente analizzata; in secondo luogo perché la scuola viene investita di una serie di responsabilità che, invece di divenire veicolo e *modalità* privilegiata in un ruolo di proiezione formativa, diviene spesso l'unico *focus* scolastico con una netta prevalenza dell'aspetto *politico* e sociale rispetto ai contenuti.

Delega forzata e depauperamento culturale sono due tra i maggiori pericoli che Ernesto Galli della Loggia individua all'interno della sua severa indagine sul mondo della scuola: «In realtà l'autonomia, la sperimentazione, lo spazio sempre maggiore che entrambe acquistano dal discorso pubblico sulla scuola e della scuola su sé medesima servono a tutt'altro scopo rispetto a quello che appare. Servono a mascherare l'impotenza e la rinuncia della politica. Ed è in ciò che risiede la vera e propria frattura storica che a partire dai decreti delegati colpisce l'istruzione italiana»⁷. Galli della Loggia ricostruisce una traccia che denuncia una cattiva gestione delle pur necessarie innovazioni storiche e delle conquiste in termini di autonomia e democrazia, e lo fa tenendo sempre il faro puntato sull'importanza del dato culturale e contenutistico.

Quando parliamo di contenuti siamo ben consapevoli che non esiste prospettiva sociale, di integrazione, di inclusione, di dialogo e di apertura senza la consapevolezza di legami culturali che, partendo dai *saperi* e dalle discipline, generino cultura e condivisione. Basti pensare all'inflazionato paradigma interculturale che, a fronte di esperienze sviluppate da virtuosi istituti e nell'ambito di encomiabili progetti⁸, troppo spesso si risolve nella sterile riproposizione di formule e pratiche che, senza un 'approfondimento

⁶ Cfr. G. Acone, *La paideia introvabile. Lo sguardo pedagogico sulla post-modernità*, Editrice La Scuola, Brescia 2004.

⁷ E. Galli della Loggia, *L'aula vuota. Come l'Italia ha distrutto la sua scuola*, Marsilio, Venezia 2019, pp. 129-130.

⁸ Cfr. M.L. Albano (a cura di), *Hijab e Maccaturi. L'altro "svelato" dai ragazzi ai ragazzi*. Pensa Multimedia, Lecce 2017; L. Acone (a cura di), *Tra secoli, pagine e continenti. La fiaba dall'interculturalità all'interletteratura*, in A. Articoni – A. Cagnolati (a

culturale' indirizzato dalla propria tradizione verso l'*incontro* con l'altra, finisce soltanto per depauperare in termini di ore ed attività lo studio dell'una e dell'altra cultura. La letteratura, la storia, le arti – e i testi che le veicolano – sono elementi che *generano* corretta tensione pedagogica in contesto scolastico: in questo senso l'autonomia delle scuole dovrebbe essere capace di ritrovare uno smarrito dialogo tra tradizione dei contenuti, visione umanistica della cultura ed ineludibile, utile e propulsiva proiezione sociale e tecnologica verso la modernità⁹.

Si pensi, ancora, ad una delle conseguenze peggiori dovute all'ambiguità della 'delocalizzazione culturale' sopra richiamata: quando il centro delega alla scuola funzioni di natura politica lo fa esaltando e promuovendo (o fingendo di farlo) un aggiornamento delle attrezzature che punta sull'innovazione tecnologica come unico orizzonte formativo possibile; una scuola 2.0 (quando non 3.0) che, partendo dallo scambio tra mezzi e fini (sistemi multimediali, telematici e rete internet che dovrebbero trasmettere ed esaltare contenuti culturali, non sostituirli in maniera autoreferenziale), finisce per consolidare proprio quella incompiutezza derivante da un'autonomia imperfetta: si può pensare, infatti, che un'autonomia cui viene affidato il compito di sviluppare quasi esclusivamente 'progetti' – slegati da una traccia di senso culturale univoca e riconosciuta quale obiettivo formativo *minimo* – e che viene proiettata nella convulsiva competizione tecnologica contemporanea possa non generare – elevati all'ennesima potenza – divari, differenze e sostanziali sperequazioni tra situazioni infinitamente distanti le une dalle altre? La ricognizione storico-scolastica più attenta si rivela, da sempre, attiva in una ricognizione lucida delle innegabili distanze riscontrabili sul territorio nazionale, dalla struttura educativa dei regni pre-unitari fino alla responsabilità delle ultime riforme, allorquando i legislatori hanno dovuto – sempre – fare i conti con situazioni e marginalità ben più complicate dei progetti che avrebbero dovuto ospitare¹⁰. Senza addentrarci in questioni relative all'inaccettabile declassamento che la stessa *storia* – come disciplina e come visione culturale delle cose e del mondo – ha dovuto subire proprio in nome di mal precisate *competenze* contrapposte alla ricostruzione di vicende e saperi, basterà qui riflettere su quanto un'autonomia tecnologica si riveli un'autonomia che esalta e rafforza ciò che il più ampio

cura di), *La fiaba nel terzo millennio. Metafore, Intrecci, Dinamiche*, FahrenHouse, Salamanca 2019.

⁹ Cfr. P. Levvero (a cura di), *Pedagogia della storia*, Il melangolo, Genova 2016.

¹⁰ Cfr. R.S. Di Pol, *La scuola per tutti gli Italiani. L'istruzione di base tra Stato e società dal primo Ottocento ad oggi*, Mondadori Università, Milano 2016.

concetto di autonomia avrebbe dovuto combattere e ridurre: le disuguaglianze più evidenti nel comparto scolastico del territorio nazionale; quelle tra Nord e Sud; quelle tra centri nevralgici e periferie; quelli tra nuclei industrializzati e marginalità rurali.

Questa finta (o imperfetta) autonomia, che genera *allontanamenti* e svantaggia gli istituti più poveri e gli ambienti più ‘difficili’, trova un ultimo baluardo nella *postura eroica* di alcuni, singoli insegnanti; figure che, pur declassate nella loro consistenza culturale (perché sempre più spesso non si chiede loro di studiare e di condividere contenuti) e costretti all’esplicitamento amministrativo di pratiche burocratico-progettuali, ritrovano il senso della scuola nella capacità – tutta personale – di declinare correttamente l’incontro tra studio e progresso, tra contenuti e progetti, tra condivisione, ascolto, accoglienza e recupero¹¹.

Ed agli insegnanti, come altro *focus* di indagine, fa riferimento parte della già citata riflessione di Galli della Loggia; l’autonomia incompiuta, in questo caso, rende i docenti vittime sacrificali di un errore di fondo: impegnati (e spesso premiati) per funzioni che nulla o quasi hanno più a che vedere con la loro preparazione, vivono in prima persona l’incoerenza di uno *sdoppiamento* tra studio e rincorsa funzionale: è solo l’insegnante, scrive Galli della Loggia, «che, grazie alla propria passione e alla propria approfondita conoscenza della disciplina è in grado di mettere l’allievo in contatto con il senso complessivo di questa, e dunque con il portato vitale e simbolico del sapere. [...] È precisamente la rinuncia a questo ruolo – che si può ben definire carismatico-pedagogico, e che è il più alto e significativo a cui chi insegna possa aspirare – il prezzo che i docenti della scuola italiana – i più bravi soprattutto – pagano alla partecipazione, all’autonomia, alla sperimentazione, cioè alla modernità pedagogica e alla democrazia in formato scolastico»¹²

Risulta sconcertante osservare la frattura che si genera tra maldestri tentativi di autonomia e le reali situazioni di povertà educative sempre più evidenti in moltissimi contesti della nostra penisola. Lo stesso Stato che si preoccupa – spesso in maniera esemplare – di tali emergenze dovrebbe ripensare alcune distanze quasi incolmabili che finiscono per alimentare drammaticamente le difficoltà già esistenti.

Il paradosso della presunta scuola 2.0 diventa, quindi, duplice: da un lato, la sterile rincorsa all’equipaggiamento tecnologico – quando questo

¹¹ Cfr. M. Imarisio, *Mal di scuola*, Rizzoli, Milano 2007; G. Floris, *Ultimo banco. Perché insegnanti e studenti possono salvare l’Italia*, Rcs libri, Milano 2018.

¹² E. Galli della Loggia, *L’aula vuota*, p. 142.

rimane fine a se stesso e non viene finalizzato ai contenuti – non fa che rimarcare differenze e disuguaglianze territoriali e sociali; dall’altro, l’esercizio di una didattica telematica finisce per svuotare di senso le narrazioni più ‘lente’, ponderate e *pensate* che, proprio perché prossime ad altri approfondimenti e ad altri ritmi di riflessione, sono in grado di generare *auto-narrazioni* e consapevolezza rispetto al racconto interiore che tutti i ragazzi dovrebbero alimentare e strutturare; racconto, tra l’altro, di cui c’è maggiore bisogno in contesti particolarmente svantaggiati. Giulio Ferroni, in alcune pagine dedicate proprio alla *scuol@ 2.0*, si esprime con estrema lucidità: «la risposta al mondo cambiato non può consistere in un adattamento al pensiero rapido, alle pretese di un’economia e di una tecnologia che chiedono soltanto di “correre”; servirebbe piuttosto la messa in opera di un pensiero “lento” e problematico disposto a intervenire criticamente sul quadro globale. Questo dovrebbe essere in primo luogo il compito della scuola, che dovrà naturalmente confrontarsi in tutti i modi possibili con le forme della comunicazione attuale, ma senza assolutizzarne la funzione, senza ridurre il proprio ambiente alla loro misura, senza affidar loro la gestione e l’organizzazione dei saperi»¹³.

È quanto ci rappresenta, con puntualità e rigore argomentativo, Adolfo Scotto di Luzio quando ci richiama ad una serie di criticità della scuola 2.0. In primo luogo la rincorsa tecnologica, basandosi su approvvigionamenti di attrezzature con alto tasso di obsolescenza, colloca la scuola, come istituzione, in pieno mercato aziendalistico e commerciale: «una scuola dotata delle più moderne attrezzature ci mette poco a trasformarsi in uno scasso per macchine usate» per cui, la qualità della scuola finisce per dipendere «da quello che può spendere e, nei modelli attuali di privatizzazione introdotti ormai anche in Italia, dalle risorse esterne cui può eventualmente attingere»¹⁴. Si può parlare, allora, di una vera e propria *disuguaglianza tecnologica*, richiamando «l’attenzione su una considerazione realistica della disuguaglianza sociale, invece che sulla disuguaglianza tecnologica, che della prima è una mera trascrizione»¹⁵. L’ovvia conseguenza è che, sia a livello di istituti che di contesti, sia di utenti (famiglie) che di ragazzi (e prospettive), si corre il realistico rischio che «a chi più ha, sarà dato; a chi non ha, sarà tolto anche quel poco che ha»¹⁶. Altrove lo stesso studioso aveva

¹³ G. Ferroni, *La scuola impossibile*, Salerno Editrice, Roma 2015, p. 73.

¹⁴ A. Scotto di Luzio, *Senza educazione. I rischi della scuola 2.0*, Il Mulino, Bologna 2015, pp. 42-43.

¹⁵ Ivi, p. 53.

¹⁶ Ivi, p. 44.

paventato tale esecrabile prospettiva definendola «trappola delle condizioni di partenza»¹⁷ ed aveva, nello stesso testo, esteso il ragionamento fino all'indebolimento culturale (qui già affrontato a più riprese) riscoprendo la scuola come *luogo della discendenza* e della consegna, metafora raffinata e profonda di un orizzonte da ritrovare ai fini di uno sguardo pedagogicamente consapevole: «La scuola è, insomma, una istituzione culturale del legame tra le generazioni. L'idea che la sostiene è che non basta essere padri per assicurarsi una discendenza. Il legame naturale deve essere coltivato sul terreno della cultura. Ma per questo ci deve essere qualcosa da trasmettere per trasformare l'estensione di un vincolo in origine biologico in un legame morale»¹⁸

Consequente ed evidente risulta anche il paradossale vantaggio che, da tale situazione, traggono alcuni istituti privati ed alcuni contesti privilegiati; pensare che tale esacerbata differenza di *status* e di possibilità derivi – anche in maniera indiretta – da una direttiva statale (prima centrale e poi locale) restituisce l'immagine di alcune traiettorie piuttosto contorte nel panorama scolastico italiano.

Corriamo allora il rischio che il sistema costituito da una nuova costellazione di costi, attrezzature, mercato elettronico, sistema delle imprese sottragga *senso* all'educazione più profonda, quand'anche non ridotta alla mera trasmissione di saperi. Rischiamo, in termini pedagogici, che le nuove generazioni operino una sorta di *necessario rifiuto culturale* perché schiacciate, da una parte, dalla tecnologia imperante nei sistemi delle competenze; dall'altra da un orizzonte che guarda al mercato del lavoro come unica prospettiva, noncurante della mancata formazione complessiva e del rischio di una «scomparsa dell'educazione come conquista di significati personali»¹⁹.

4. *Convergenze e prospettive*

Ovviamente non è facile proporre, nelle brevi note di riflessione qui delineate, una possibile convergenza rispetto ai vettori osservati ed alle direzioni individuate; sembrano, a volte, viaggiare in direzione opposta, tra spinte convulsivamente proiettate verso la tecnocratica modernizzazione delle

¹⁷ A. Scotto di Luzio, *La scuola che vorrei*, Bruno Mondadori, Pearson Italia, Milano-Torino 2013, p. 21.

¹⁸ Ivi, p. 39.

¹⁹ A. Scotto di Luzio, *Senza educazione. I rischi della scuola 2.0*, p. 78.

funzioni scolastiche e retrograde barricate innalzate a difesa della più ‘ferma’ tradizione. Molto spesso si tratta di posizioni che si generano sull’onda emotiva e politica della reazione esasperata, spesso superiore all’azione che l’ha generata (e molto più estremizzata). Il buon senso di un’analisi coerente e lucida dovrebbe, sempre, tener presenti le istanze dei diversi schieramenti di idee (si spera non di ideologie). Il processo di autonomia scolastica è, di per sé, un fenomeno che parte e si muove su una intenzione di fondo prossima alla speranza educativa più ricca di significato. Ovviamente la prospettiva che si propone in queste note è quella di una obiettiva analisi di questo processo nel rapporto indispensabile ed ineludibile che deve avere con il centro propulsivo da cui muove. La convinzione che ne deriva è che non può esserci una sana e *compiuta* autonomia in assenza di un sano centralismo. Quella che sopra si è individuata come traiettoria *centrifuga* della scuola deve ricalibrarsi in termini di deleghe pedagogiche attente a contenuti, contesti, modernità e riferimenti sociali esterni; l’esclusione di uno soltanto di questi elementi rende sempre incompleto (e quindi incompiuto) lo scacchiere in cui deve muoversi la complessa combinazione di *mosse* utili alla formazione delle nuove generazioni.

A maggior ragione, quindi, già dal centro la delega non può e non deve trasformarsi in abdicazione, deresponsabilizzazione, svuotamento di uno degli assi portanti di quello scacchiere.

La scuola dei *luoghi*, responsabile e inclusiva, dovrebbe poter riflettere, nella sua autonomia, l’idea portante di una cultura italiana pronta alle sfide del futuro; e custode della storia e del racconto che la rappresentano.

Riferimenti bibliografici

- Acone G., *La paideia introvabile. Lo sguardo pedagogico sulla post-modernità*, Editrice La Scuola, Brescia 2004.
- Acone L. (a cura di), *Tra secoli, pagine e continenti. La fiaba dall’intercultura all’interletteratura*, in A. Articoni – A. Cagnolati (a cura di), *La fiaba nel terzo millennio. Metafore, Intrecci, Dinamiche*, FahrenHouse, Salamanca 2019.
- Acone L., *La lettura come formazione della persona. Pagina scritta, orizzonti virtuali e connessioni testo-immagine*, Lifelong Lifewide Learning, Vol 13, N. 29, pp. 1-12, 2017.
- Albano M.L. (a cura di), *Hijab e Maccaturi. L’altro “svelato” dai ragazzi ai ragazzi*. Pensa Multimedia, Lecce 2017.
- Antinucci F., *La scuola si è rotta. Perché cambiano i modi di apprendere*, Editori Laterza, Roma-Bari 2001.

- Baldacci M., *La scuola al bivio. Mercato o democrazia?* Franco Angeli, Milano 2019.
- Bloom H., *Il canone occidentale*, RCS libri, Milano 2008.
- Bloom H., *Cosa resta della letteratura*, RCS Mediagroup, Milano 2015.
- Bologna F., *La coscienza storica dell'arte d'Italia*, Garzanti, Milano 1993.
- Cariati T., *La scuola fuori registro*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2009.
- Carr N., *Internet ci rende stupidi? Come la Rete sta cambiando il nostro cervello*, Raffaello Cortina, Milano 2011.
- Di Pol R.S., *La scuola per tutti gli Italiani. L'istruzione di base tra Stato e società dal primo Ottocento ad oggi*, Mondadori Università, Milano 2016.
- Dionisotti C., *Geografia e storia della letteratura italiana*, Einaudi, Torino 1999.
- Ferroni G., *La scuola impossibile*, Salerno Editrice, Roma 2015.
- Ferroni G., *La scuola sospesa*, Einaudi, Torino 1997.
- Floris G., *Ultimo banco. Perché insegnanti e studenti possono salvare l'Italia*, Rcs libri, Milano 2018.
- Fubini F., *La maestra e la camorrista. Perché in Italia resti quello che nasci*, Mondadori, Milano 2018.
- Galli della Loggia E., *L'aula vuota. Come l'Italia ha distrutto la sua scuola*, Marsilio, Venezia 2019.
- Giusti F. – Sommella V., *Povera scuola! Promesse e realtà di una resistibile riforma*, Donzelli Editore, Roma 2001.
- Imarisio M., *Mal di scuola*, Rizzoli, Milano 2007.
- La Penna A., *Sulla scuola*, Laterza, Roma-Bari 1999.
- Levrero P. (a cura di), *Pedagogia della storia*, Il melangolo, Genova 2016.
- Maragliano R., *La scuola dei tre no*, Editori Laterza, Roma-Bari 2003.
- Mari G., *La relazione educativa*, Editrice La Scuola, Brescia 2009.
- Mastrocola P., *La scuola raccontata al mio cane*, Guanda Editore, Parma 2004.
- Pesci F., *Storia delle idee pedagogiche*, Mondadori Università, Milano 2016.
- Postman N., *La fine dell'educazione. Ridefinire il valore della scuola*, Armando Editore, Roma 1997.
- Scotto di Luzio A., *La scuola che vorrei*, Bruno Mondadori, Pearson Italia, Milano – Torino 2013.
- Scotto di Luzio A., *Senza educazione. I rischi della scuola 2.0*, Il Mulino, Bologna 2015.

2.

Abbecedari e diari di fine Ottocento. Gli oggetti di scuola tra immagine letteraria e narrazione pedagogica¹

Abstract: Il lavoro intende recuperare e rileggere l'immagine letteraria degli oggetti di scuola all'interno di alcuni classici della letteratura italiana di fine Ottocento, a partire dalla consapevolezza che la dinamica letteraria si colloca in una direzione di carattere pedagogico laddove si presenta la possibilità di indagare lo spazio narrativo di un oggetto carico di senso. Si tratta, nel registro del racconto d'infanzia, di oggetti narrati che, al contempo, narrano e spiegano; custodiscono e rivelano; instaurano un legame di fiducia riuscendo nell'ardua impresa di veicolare sagome e ritratti; arrivando, in fondo, al più difficile tra i letterari intenti: quello di 'intercettare' la multiforme natura dell'infanzia stessa e di tenerla agganciata, almeno per il tempo di una pagina o di un sogno, a quegli oggetti su cui si sono posati gli occhi e le mani dei bambini di ogni tempo.

Parole chiave: Letteratura per l'infanzia; oggetti di scuola; fine Ottocento; narrazione pedagogica.

Abstract: The work intends to recover and reread the literary image of school objects within some classics of Italian literature of the late nineteenth century, starting from the awareness that the literary dynamics are placed in a pedagogical direction where there is the possibility of investigating the narrative space of an object full of meaning. In the register of the childhood story, it is about narrated objects that, at the same time, narrate and explain; they guard and reveal; they establish a bond of trust by succeeding in the arduous task of conveying silhouettes and portraits; ultimately arriving at the most difficult of all literary intentions: that of 'intercepting' the multifaceted nature of childhood itself and keeping it hooked, at least for the time of a page or a dream, to those objects on which one the eyes and hands of children of all times are laid.

Keywords: Children's literature; school objects; late nineteenth century; pedagogical narration.

¹ Nuova Secondaria Ricerca – n. 3, novembre 2022 – anno XL – pp. 139-148.

Premessa d'infanzia

Tra le pieghe della narrazione, spesso, si avverte la presenza di piccole cose. La letteratura di ogni tempo, e non soltanto quella per bambini o ragazzi, ne è piena; e quelle cose si sono ritrovate, con discrezione, sulle pagine di autori che in tali rassicuranti e fanciulle dimensioni hanno racchiuso la consistenza di un ricordo, di una reminiscenza, di un vissuto. Non ci fermeremo, qui, su una tematica che pure andrebbe esplorata in tutta la sua valenza di natura letteraria, estetica e psicologica, ma basterà ricordare, per limitarsi al contesto italiano, quanta intima infanzia si ritrovava nelle piccole cose di scrittori come Pascoli e Gozzano, quanti oggetti crepuscolari e stanchi hanno dettato nuova consistenza ad una letteratura esausta, bisognosa di fuggire da magniloquenti slanci e ritrovarsi, magari, tra colori onesti e allegri di stoviglie; o tra bianche ali sospese di aquiloni².

Senza voler indagare l'ineludibile melanconia che attraversa, in maniera diversa, le due prospettive letterarie appena richiamate, pare utile ricondurre il discorso ad una certa innegabile essenzialità degli oggetti quotidiani che hanno sempre attraversato le narrazioni e, in particolar modo, hanno riempito e 'significato' le pagine di bambini e ragazzi, soprattutto in Italia. Non sembri azzardato il punto di partenza che trova, in due giganti come Pascoli e Gozzano, una evidente 'poetica delle piccole cose' (che, ovviamente, è *topos* letterario oggetto di incessanti studi, da non approfondire in questa sede); lo si fa perché la connessione dimensionale che lega il concetto stesso di piccole cose agli oggetti scolastici e educativi che qui si andranno inseguendo trova, nella cifra delle due celebri scritture, un profondo legame con il 'registro d'infanzia'. Quanta letteratura resterebbe se levassimo l'infanzia dalle pagine di Gozzano o, ancor di più, da quelle di Pascoli? Poca. Davvero poca. Basti questo per concedere alle riflessioni che qui si annotano una traccia in grado di riconnettere la sovracitata poetica alla dimensione incantata del vivere fanciullo che ritrova, nell'intreccio di due storie senza tempo, la meraviglia – quasi tattile – di oggetti che si riempiono di racconto, di sguardi, di gesti, di pensieri e di sentimenti. Ecco, allora, che la dinamica letteraria si colloca in una direzione di carattere pedagogico laddove si presenta la possibilità di indagare lo spazio narrativo di un oggetto carico di senso; fosse anche il più banale dei calamai o il più spiegazzato dei quaderni. Si tratta, nel registro del racconto d'infanzia, di oggetti narrati

² Si fa qui, ovviamente, riferimento a due testi emblematici della grande letteratura italiana: *L'aquilone* di Giovanni Pascoli e *La Signorina felicità ovvero la felicità* di Guido Gozzano.

che, al contempo, narrano e spiegano; custodiscono e rivelano; instaurano un legame di fiducia riuscendo nell'ardua impresa di veicolare sagome e ritratti; arrivando, in fondo, al più difficile tra i letterari intenti: quello di 'intercettare' la multiforme natura dell'infanzia stessa e di tenerla agganciata, almeno per il tempo di una pagina o di un sogno, a quegli oggetti su cui si sono posati gli occhi e le mani dei bambini di ogni tempo.

La scelta dei classici per l'infanzia nei quali recuperare l'immagine letteraria degli oggetti di scuola è frutto di una ferma convinzione: sull'asse *Pinocchio – Cuore* sono nati i primi, piccoli Italiani della storia letteraria della nostra nazione. Se Collodi non avesse liberato l'infanzia invischiata nelle sabbie mobili di tanti, troppi *Giannetti* e di infinite *letture morali*, non avremmo avuto le sagome immortali che, dal divino burattino in poi – e già in controluce nel fratello maggiore *Giannettino* – hanno 'disvelato' l'infanzia più vera, rivelandone istanze ed emozioni, genuinità e candore, stupori, disobbedienze e meraviglia³. *Pinocchio*, però, nella sua persistente peripezia esistenziale ed itinerante, rivela un rapporto con la scuola – e con gli oggetti educativi che vi hanno cittadinanza – che pur non risultando centrale ad una prima, superficiale lettura, risulta assai significativo. Quasi superfluo, poi, sottolineare quanto il 'romanzo di scuola' per eccellenza, *Cuore* di Edmondo de Amicis, rappresenti di per sé una specie di narrazione-contenitore capace di ospitare una sorta di multiforme e ricco corredo di elementi scolastici e formativi; lo scrittore, però, non si concede alla pratica della descrizione fine a se stessa, ed innesta la consistenza oggettiva delle 'cose' nella dinamica quotidiana che mai si banalizza, rimanendo sempre subordinata alla veridicità dei profili, dei ritratti, delle anime.

I libri del burattino: Abbecedari e proiettili

La prima rappresentazione letteraria dell'infanzia, dunque, prende forma – in Italia – grazie ad un *abbecedario* che viene venduto, «su due piedi», da un meraviglioso burattino. Ma prima di addentrarci nella dinamica testuale che si sviluppa attorno alle pagine del libro scolastico per antonomasia, sarà utile sottolineare quanto, nel capolavoro collodiano, sia ravvisabile un consistente legame con gli 'oggetti di scuola' e, in particolare, con i testi.

Il primo con il quale ci si deve confrontare, però, non è parte della narrazione, ma la contiene. Si tratta del *Giornale per i bambini* di Ferdinando

³ Cfr. LEONARDO ACONE, *Il fanciullino di legno. Immagini letterarie dell'infanzia tra Collodi e Pascoli*, Pensa Editore. Lecce, 2012.

Martini, prestigioso periodico italiano per l'infanzia, sul quale prendono vita, dal 1881 in poi, le avventure del burattino. È un dato assai significativo, poiché il contesto/contenitore/cornice – un 'giornalino' per bambini – diviene veicolo di testimonianza e rende evidente un vettore tra la cornice narrativa (puntate ed uscite periodiche) ed il racconto nel quale, a loro volta, compaiono testi per l'infanzia come elementi-fulcro della storia. Se prima si è accennata la nascita, grazie alle pagine collodiane, di una prima immagine sincera d'infanzia in Italia⁴ – sorta di 'disvelamento' necessario per restituire alla 'regione infantile' consistenza, dignità e considerazione (anche sociale) – importante appare il fatto che questa faccia capolino dalle pagine di un giornale che, per tradizione e contenuti, era ben lontano dalla rappresentazione libera e spontanea delle istanze fanciulle: «Ora, ad esaminare bene il testo di Collodi ci si avvede che la dissacrazione colpisce, prima ancora che il fastoso universo dei valori assoluti, il prossimo, dimesso, ma più reale microcosmo piccolo-borghese, con un gesto che non si configura soltanto come riduttivo ma risulta compiutamente parodico. Insomma la *Storia di un burattino* può essere letta come un radicale rovesciamento di quei valori pedantemente trasmessi dagli altri collaboratori del "Giornale per i Bambini"»⁵. Un giornale per i piccoli, dunque, che ne ospita le prime, sfrontate e sincere, avventure; le prime rappresentazioni letterarie libere e la prima meravigliosa sagoma, lignea e misteriosa. Nel giornalino periodico – oggetto educativo e narrativo per bambini e ragazzi – prendono vita le avventure del burattino prima che lo stesso scrittore le consegna, in seguito, alla solennità di un singolo volume nel 1883. Ci interessa la nascita e l'uscita sul periodico, poiché l'oggetto 'narrante' esterno, in questo senso e tramite la periodicità delle sue uscite, genera un legame ed una serialità tra i piccoli fruitori e le vicende del protagonista; costruisce una innegabile connessione che amplifica il potenziale di immedesimazione ed 'immersione' nella trama.

Una volta 'entrati' nelle pagine ed accomodati nel racconto, ed in particolare – come detto – in quello uscito a puntate a partire dal 1881, ci si imbatte immediatamente in quell'oggetto scolastico che Collodi intende

⁴ Indispensabile citare, a proposito del disvelamento d'infanzia richiamato, lo 'spostamento' del punto di vista realizzato da Ida Baccini con il suo testo *Memorie di un pulcino*. Cfr. LEONARDO ACONE, *Un Pulcino tra bambini e burattini. La nuova "infanzia letteraria" di Ida Baccini e Carlo Collodi*, in R. Giulio (a cura di), *Non di tesori eredità. Studi di letteratura italiana offerti ad Alberto Granese*. Guida Editori, Napoli, 2015, Tomo II, pp. 605-612.

⁵ PINO BOERO, *Carlo Collodi e le «Avventure di un burattino»*, in P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, Editori Laterza, Roma-Bari, 2006, p. 52.

presentare come snodo educativo tra retta via e trasgressione: l'Abbecedario. In tal senso il piccolo manuale scolastico consegna subito al lettore la sua multiforme natura e la sua complessa valenza; subito, infatti, esso rappresenta la presenza e la consistenza 'cartacea' della indispensabilità scolastica:

– A proposito, – soggiunse il burattino, – per andare alla scuola mi manca sempre qualcosa: anzi mi manca il più e il meglio.

– Cioè?

– Mi manca l'Abbecedario.

– Hai ragione: ma come si fa per averlo?

– È facilissimo: si va dal libraio e si compra.

– E i quattrini?...

– Io non ce l'ho.

– Nemmeno io, – soggiunse il buon vecchio, facendosi tristo.

E Pinocchio, sebbene fosse un ragazzo allegrissimo si fece tristo anche lui: perché la miseria, quando è miseria davvero, la intendono tutti: anche i ragazzi⁶.

Immediatamente, però, si percepisce un'ulteriore sfaccettatura e, leggendo, si avverte quanto dissacrante, provocatorio e libero sia il tono di Lorenzini, che non esita a riversare sull'assenza del libro (e qui la maestria letteraria sottrae la consistenza cartacea, tattile e concreta al manualetto esaltandone tutta la potenza *in absentia*) la denuncia sociale riferita alle condizioni socio-economiche di tanti, troppi bambini durante la fine dell'Ottocento. L'abbecedario 'che non c'è' diventa l'oggetto della miseria; di una miseria che «intendono tutti: anche i ragazzi». Ancora: proprio a seguito di questa condivisa amara consapevolezza si consolida un rapporto genitoriale che aveva avuto il primo moto di avvertibile evoluzione quando Geppetto, poco prima, aveva abbracciato Pinocchio perdonandogli la fuga e gli aveva rifatto i piedi, commosso dallo *status* di menomazione (eccesso punitivo) in cui aveva ritrovato il figliolo. Geppetto esce, rinuncia alla sua casacca e compera l'essenziale libretto al burattino che, inorgogliito e commosso a sua volta, si prodiga in buoni proponimenti che verranno, ovviamente e 'meravigliosamente', disattesi⁷.

⁶ CARLO COLLODI, *Le avventure di Pinocchio*, Loffredo Editore, Napoli, 2003, pp. 46-47.

⁷ Cfr. LEONARDO ACONE, *Propositi, naufragi, promesse e spallucciate. Il viaggio letterario dell'infanzia*, in L. Acone (a cura di), *Bambini tra secoli e pagine. Il dispositivo narrativo dell'infanzia*, Edizioni Sinestesie, Avellino, 2018, pp. 37-48.

Infine: sul piano prettamente narrativo, l'*Abbecedario* entra nel racconto con una grande efficacia. Si rivela, infatti, dispositivo di 'innesco' della storia poiché diviene punto di snodo di entrambi i vettori precedentemente esposti e, di fatto, ne genera uno nuovo, che da esso si dirama consegnando ai lettori la definitiva tessitura su cui si poggia l'intero libro. Da un lato, quindi, il libretto risulta catalizzatore dell'irrefrenabile impulso genitoriale di Geppetto, che rinuncia alla sua casacca per consentire al figlio di andare a scuola; dall'altro diventa simbolo di trasgressione e rifiuto del dovere, allorquando Pinocchio lo vende per andare al "teatro dei burattini" disattendendo i suoi enfatici propositi.

Il gesto estremo del burattino – ma spontaneo e innocente al contempo – si pone quale punto di non ritorno dell'intera spirale di eventi e peripezie, ma rappresenta anche la plastica immagine di un *testo*, di un libro che diventa personaggio attivo. Oggetto di confine, l'abbecedario in questione delimita i campi d'azione del comportamento infantile e diviene sintesi di opposti; confine attraversabile; di volta in volta *limes* e *limen* tra educazione e diseducazione, piacere e dovere, obbedienza e disobbedienza; in fondo diviene quella sottile linea di confine che separa spensieratezza infantile (quanto mai realistica) e adultità precoce.

Che Collodi si schieri, implicitamente e sottilmente, dalla parte dell'infanzia reale, lo dimostra a più riprese, e basterà qui spaziare dalla morte del burattino – vero, spontaneo bambino – appeso alla quercia grande, alla nascita per 'gemmazione' di un bambino in carne ed ossa di cui, in fondo, non interessa niente a nessuno; men che meno allo scrittore che, infatti, alla sua apparizione termina il racconto. Del bambino di cui tutti gli adulti buonisti e moralisti auspicavano l'avvento Collodi non ha nulla da dire.

Tornando al tema di queste note, va notato che anche l'individuazione degli altri libri presenti nella fiaba collodiana risente di questo snodo ermeneutico rappresentato dall'abbecedario; essi rappresentano, infatti, il rifiuto da parte di un'infanzia che, sebbene sia capace di compiere atti nobili o di assumere rette posture, non smette mai, di quando in quando, di aggrapparsi con tutte le forze alle sporgenze – sempre più rimaneggiate – di un'età incantata che vede pian piano allontanarsi. Ma la tematica del rifiuto consente anche a Carlo Collodi di proseguire la sua malcelata polemica contro la pedante cultura del tempo, incapace di guardare in faccia l'infanzia vera o, quanto meno, di accoglierne gli aspetti più spontanei. Proprio da questo secondo versante del rifiuto partiamo, per considerare un episodio-chiave nel quale l'oggetto-libro viene prima 'trasformato' e poi rifiutato nella sua consistenza: nel famoso episodio della lotta furibonda tra Pinocchio e i compagni, rei di averlo ingannato per fargli marinare la scuola,

i ragazzi, indispettiti di non potersi misurare col burattino a corpo a corpo, pensarono bene di metter mano ai proiettili, e sciolti i fagotti de' loro libri di scuola, cominciarono a scagliare contro di lui i *Sillabari*, le *Grammatiche*, i *Giannettini*, i *Minuzzoli*, i *Racconti* del Thouar, il *Pulcino* della Baccini e altri libri scolastici: ma il burattino, che era d'occhio svelto e ammalizzato, faceva sempre civetta a tempo, sicché i volumi, passandogli di sopra al capo, andavano tutti a cascare nel mare⁸.

La geniale irriverenza di Carlo Lorenzini consente una provocatoria messa al bando di tutta la letteratura passata; di tutti quei 'tomi' pedanti e obsoleti utili solo a tediare le menti fanciulle. Ma il colpo di genio risiede nella mossa di 'contropiede' che spiazzata la potenziale critica: tra i libri letteralmente 'gettati a mare' Collodi inserisce anche i suoi! Anche quelli, come il suo *Giannettino* o *Il pulcino* della Baccini, utili proprio ad un accennato affrancamento infantile dalle pastoie di una narrazione (e di un'educazione) superata. Scrive Giorgio Agamben che «La battaglia a colpi di “Sillabari, Grammatiche, Giannettini, Minuzzoli” che segue, contiene un'ironica autocitazione di Collodi, che, una decina di anni prima del suo capolavoro, aveva appunto pubblicato un *Giannettino* e un *Minuzzolo*»⁹. Nulla da dire: Collodi getta anche i suoi! I libri però, divenuti pesanti proiettili colmi di saccenteria e sicumera, non colpiscono l'agile infanzia lignea (peggio andrà al compagno Eugenio), e finiscono per l'appunto nei flutti marini.

Quanto avviene immediatamente dopo va a completare il quadro concettuale del rifiuto:

Figuratevi i pesci! I pesci, credendo che quei libri fossero roba da mangiare, correvano a frotte a fior d'acqua; ma dopo avere abboccata qualche pagina o qualche frontespizio, la risputavano subito, facendo con la bocca una certa smorfia, che pareva volesse dire: “Non è roba per noi: noi siamo avvezzi a cibarci molto meglio!”¹⁰

Sappiamo quanto il racconto di Pinocchio sia un libro 'marino', e quale rapporto salvifico e ancestrale la marionetta instauri con l'elemento dell'acqua. In questo caso la natura dei pesci – evidentemente prossima a quella dell'infanzia – ribadisce il secco rifiuto esaltando, in una esternazione teatralmente brillante, l'inaccettabilità di certe pagine.

⁸ CARLO COLLODI, op. cit., pp. 138-139.

⁹ GIORGIO AGAMBEN, *Pinocchio. Le avventure di un burattino doppiamente commentate e tre volte illustrate*, Einaudi, Torino, 2021, p. 107.

¹⁰ CARLO COLLODI, op. cit., p. 139.

L'altro versante del rifiuto non si esercita nella concretezza fisica dell'oggetto-libro: dai 'proiettili' passiamo allo svuotamento che sublima nel simbolo, e riconduce al più antico dei conflitti che abita le terre d'infanzia: quello tra principio del piacere e principio della realtà di freudiana memoria. I libri di cui parlano Pinocchio e Lucignolo, in quel capolavoro di psicologia infantile che è il dialogo precedente l'ultima, estrema trasgressione, sono un richiamo che amplifica metaforicamente il concetto di scuola inteso come fatica, come dovere, come obbligo. Ecco che allora, per infliggere il colpo letale alla strenua resistenza del burattino, Lucignolo sfodera tutto il repertorio, proprio mentre Pinocchio lo invita a casa per festeggiare l'imminente ed agognata metamorfosi in ragazzino 'perbene':

- Domani finisco di essere un burattino e divento un ragazzo come te, e come tutti gli altri.
- Buon pro ti faccia.
- Domani, dunque, ti aspetto a colazione a casa mia.
- Ma se ti dico che parto questa sera.
- A che ora?
- Fra poco.
- E dove vai?
- Vado ad abitare in un paese... che è il più bel paese di questo mondo: una vera cuccagna!...
- E come si chiama?
- Si chiama il "Paese dei balocchi". Perché non vieni anche tu?
- Io? No davvero!
- Hai torto, Pinocchio! Credilo a me che, se non vieni, te ne pentirai. Dove vuoi trovare un paese più sano per noi altri ragazzi? Lì non vi sono scuole: lì non vi sono maestri: lì non vi sono libri. In quel paese benedetto non si studia mai. Il giovedì non si fa scuola: e ogni settimana è composta di sei giovedì e di una domenica¹¹.

La triade del rifiuto si chiude, ineluttabile, sui libri: «Lì non vi sono scuole: lì non vi sono maestri: lì non vi sono libri». È con questa formula, ingenua e lapidaria al contempo, che Lucignolo convincerà Pinocchio a concedersi un ultimo giro sulla giostra della libertà da ogni forma di dovere o costrizione. Libertà che, si badi bene, a Lucignolo costerà la vita, a differenza del nostro eroe di legno.

¹¹ Ivi, p. 161.

Diari, libri, quaderni e calamai: il cuore della scuola

Pochissimi anni dopo le peripezie del burattino, e precisamente nel 1886, attraverso il *diario* di Enrico Bottini Edmondo De Amicis narra la vita quotidiana di piccoli scolari alle prese con aule, banchi, cattedre, quaderni, penne ed inchiostro. In *Cuore la fisicità* di tanti elementi si avverte nel riverbero realistico di ogni descrizione e si accomoda nella serialità delle pagine che Enrico compila addentrandosi in un lungo e faticoso anno scolastico. I concetti di *scrittura* e *lettura*, lungo l'intero romanzo, si ampliano ad accogliere molteplici varietà narrative e comunicative: dai libri di testo a quelli gelosamente raccolti da Stardi; dalle lettere di famiglia di Enrico ai tanti fogli copiati dal *piccolo scrivano*; la costellazione di oggetti educativi – in questo caso veri e propri oggetti “di formazione” e di auto-narrazione – si amplia ed accoglie tutta una varietà di ‘piccole cose’, per tornare ad un concetto già espresso, che racconta un microcosmo di scrittura e narrazione senza precedenti.

Cuore, però, per struttura, concezione e sviluppo è ovviamente un altro tipo di libro; ed anche la rappresentazione degli oggetti scolastici segue uno schema assai differente rispetto a *Le avventure di Pinocchio* confermando, in questo, una specularità/complementarità che può far pensare ai due grandi classici italiani per l'infanzia come alle due facce della stessa medaglia (ovviamente non solo per la specificità del *focus* di queste note).

De Amicis costruisce un romanzo ‘di scuola’, e da ciò consegue una più ampia varietà di oggetti e di ‘strumenti’ educativi. Appare opportuno, quindi, seguire una certa corrispondenza tra episodi, personaggi ed elementi utili all'approfondimento delle riflessioni che qui si propongono; e tentare inoltre di individuare eventuali *fil rouge* che si agganciano ad alcuni oggetti-chiave che ritornano, con valenze e significati differenti, in diversi momenti della narrazione

Il primo elemento di scrittura (e di lettura) che si incontra nel testo è senz'altro il diario di Enrico, protagonista del romanzo. Il rapporto del bambino con la pagina diviene la porta di ingresso nell'universo infantile e scolastico, fotografia piuttosto convincente del contesto di fine Ottocento (almeno per quanto riguarda la realtà sociale di una città come Torino).

Ma l'oggetto di scuola più interessante, per l'immagine concreta che ne deriva e perché, come appena accennato, è un elemento che ritorna rinnovandosi semanticamente, è il calamaio. Si presenta, poche pagine dopo l'inizio della storia, come elemento quasi *pinocchiesco*: rappresenta, infatti, una trasgressione capace, però, di ‘aprire’ la prospettiva educativa del rapporto maestro-scolari:

A un tratto Franti, quella brutta faccia, salì su un banco, e facendo mostra di portar due cesti sulle braccia, scimmiettò la mamma di Crossi, quando veniva ad aspettare il figliuolo alla porta; perché ora è malata. Molti si misero a ridere forte. Allora Crossi perse la testa, e afferrato un calamaio glielo scaraventò al capo di tutta forza; ma Franti fece civetta, e il calamaio andò a colpire nel petto il maestro che entrava¹².

Alla domanda del maestro – «Chi è stato?» – il silenzio viene rotto soltanto dall’impeto di generosità di Garrone che, innocente, si autoaccusa per evitare guai al povero compagno che ha perso la testa¹³.

Il maestro comprende perfettamente la dinamica ed offre il suo perdono in cambio della verità, elevando il gesto di Garrone ad esempio per tutti: «Il colpevole non sarà punito. S’alzi! Crossi s’alzò, e disse piangendo: “Mi picchiavano e m’insultavano, io ho perso la testa, ho tirato...”»¹⁴. Perboni mortifica i colpevoli ed elogia Garrone, ma alla fine De Amicis risolve l’intero episodio costruendo un ponte tra maestro e scolari: «Garrone, colto il momento, mormorò non so che parole nell’orecchio del maestro; e questi, voltatosi verso i quattro colpevoli, disse bruscamente: “Vi perdono”»¹⁵

Collegando, lungo un vettore tematico, questo episodio all’altro che riguarda il medesimo oggetto, possiamo azzardare una comparazione con l’evoluzione dell’oggetto-libro osservata in *Pinocchio*. In quel caso i libri, prima armi volanti in una zuffa furibonda, divenivano metafora di dovere ed obbligo/pericolo da scampare nell’ultimo sogno infantile. Qui il calamaio viene ancora scagliato come proiettile, in un contesto valoriale e relazionale differente – ma pur sempre chiuso nello spazio esistenziale del contesto-classe –, per poi divenire deposito di senso e di sentimenti. De Amicis non rinuncia all’aggancio concreto con la materialità dell’elemento, ed anzi nel secondo episodio il calamaio resta avvertibile, descritto e tangibile nella pagina scritta. La materialità dell’oggetto lavorato nel tempo,

¹² EDMONDO DE AMICIS, *Cuore*, Giunti Editore, Firenze, 2011, p. 13.

¹³ L’abile narrazione di De Amicis si poggia su un sottile confine tra edulcorazione sentimentale e dovere di cronaca della realtà scolastica, spesso rude e spigolosa. Scrive a tal proposito Ester De Fort che «lungi dall’essere quei bravi soldatini vagheggiati dalle autorità scolastiche, gli alunni erano spesso monelli scapestrati, come emerge dai ritratti che ne fece De Amicis nelle novelle di *Fra casa e scuola*». ESTER DE FORT, *La scuola elementare torinese ai tempi di De Amicis*. In CLARA ALLASIA (a cura di), *De Amicis nel cuore di Torino*, Edizioni dell’Orso, Alessandria, 2011, p. 139.

¹⁴ EDMONDO DE AMICIS, op. cit., p. 14.

¹⁵ *Ibidem*.

anzi, ne esalta il valore simbolico. Enrico e il padre visitano una casa valutandone il possibile fitto,

e si trovò che chi aveva le chiavi era un maestro, il quale fa da segretario al padrone. Egli ci fece vedere la casa, e poi ci condusse nella sua camera, dove ci diede da bere. C'era sul tavolino, in mezzo ai bicchieri, un calamaio di legno, di forma conica, scolpito in una maniera singolare. [...] “Quel calamaio lì mi è prezioso: se sapesse, signore, la storia di quel calamaio!” E la raccontò: anni sono egli era maestro a Torino, e andò per tutto un inverno a far lezione ai prigionieri, nelle Carceri giudiziarie. [...] Ce n'era uno, fra gli altri, al numero 78, che stava più attento di tutti, e studiava molto e guardava il maestro con gli occhi pieni di rispetto e di gratitudine¹⁶

Dopo sei anni il prigioniero riappare. Stanco ed invecchiato anzitempo cerca e trova il maestro che gli ha fatto dono della cosa più preziosa: imparare a leggere e scrivere; ricondurlo tra gli esseri umani e nella sfera delle persone civili:

“Sono il carcerato del numero 78” [...] “m'ha insegnato lei a leggere e a scrivere, sei anni fa; se si rammenta, all'ultima lezione m'ha dato la mano; ora ho scontato la mia pena e son qui... a pregarla che mi faccia la grazia d'accettare un mio ricordo, una cosuccia che ho lavorato in prigione. La vuol accettare per mia memoria, signor maestro?” Io rimasi lì, senza parola [...] Egli credette che non volessi accettare [...] ma con espressione così viva di dolore mi guardò, che tesi subito la mano e presi l'oggetto. Eccolo qui”. Guardammo attentamente il calamaio: pareva stato lavorato con la punta di un chiodo, con grandissima pazienza; c'era su scolpita una penna a traverso a un quaderno, e scritto intorno: “Al mio maestro. – ricordo del numero 78 – Sei anni!” – E sotto, in piccoli caratteri: – “Studio e speranza...”. Il maestro non disse altro; ce n'andammo¹⁷.

Il calamaio, che nel primo episodio innescava la complessa dinamica relazionale tra il maestro Perboni e la classe, qui diviene dispositivo pedagogico che si incardina sulla traiettoria della memoria e della riconoscenza: il prigioniero comprende di aver salvato il barlume di umanità che ancora sentiva pulsare in sé grazie al maestro; e a quel maestro ‘restituisce’, in un certo senso, lo strumento simbolo di quanto ha imparato. La pagina di De Amicis, con prosa raffinata, proietta poi il medesimo vettore temporale in un accenno di futuro; come a dire che, se si ritorna umani grazie al senso

¹⁶ Ivi, p. 106.

¹⁷ Ivi, p. 107.

ritrovato raccolto in una relazione educativa, ci si riappropria anche di uno scampolo di prospettiva; di una particella di speranza.

Enrico e Derossi (il ‘primo della classe’ più atipico della letteratura, generoso e simpatico¹⁸) comprendono che si tratta del padre del loro sfortunato compagno Crossi (il bambino con il braccio morto), poiché questi aveva detto proprio a Derossi di aver visto quello stesso calamaio in mano al padre ritornato dopo sei anni, finalmente, dall’America (ciò è quanto in famiglia si era deciso di raccontare al piccolo, per evitare il trauma della severa verità).

Basta un attimo d’intesa, e l’oggetto di legno diventa veicolo di solidarietà, amicizia, discrezione e profonda empatia relazionale. I due esprimono sentimenti di affettuoso trasporto senza rivelare la scomoda verità al piccolo amico.

Derossi, inoltre, prende particolarmente a cuore Crossi e, scrive De Amicis, «l’aiuta a fare il lavoro di scuola, gli suggerisce le risposte, gli dà carta, pennini, lapis: insomma, gli fa come un fratello»¹⁹. Da notare quanto anche questo definitivo moto di vicinanza affettuosa prenda consistenza, nel racconto, attraverso una fitta serie di oggetti scolastici ben delineati ed elencati. Tutto ciò che può essere utile a fornire supporto alla ‘formazione’ di Crossi – carta, matite, pennini – diviene atto concreto, supporto amicale e sorta di minimale – e meravigliosamente infantile – risarcimento. Derossi sembra affannarsi a dare al compagno Crossi ciò che il padre ha potuto avere soltanto con sofferenza, difficoltà ed attesa.

Disseminati tra le pagine, poi, ci sono tanti oggetti piccoli e meravigliosi, che ‘raccontano’ e creano storie minuscole e importanti, tra le pieghe di una quotidianità che passa anche per gesti di mani fanciulle, traffici e scambi di cui, leggendo, sembra di avvertire il tenero brusio: Garoffi, ad esempio, «tutto quello che trova, penne logore, francobolli usati, spilli, colaticci di candele, tutto raccatta. Son già più di due anni che raccoglie francobolli, e n’ha già delle centinaia d’ogni paese, in un grande album, che venderà

¹⁸ Sulla felice anomalia rappresentata da Derossi nel testo di De Amicis, e sull’*escamotage* – quasi virtuosismo letterario – che lo scrittore mette in atto per ‘tripartire’ la figura del primo della classe, cfr. LEONARDO ACONE, *Elogio di Stardi. La scuola di De Amicis tra racconto, personaggi e ‘caratteri’*, in S. Ulivieri, L. Binanti, S. Colazzo, M. Piccinno (a cura di), *Scuola Democrazia Educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*, Pensa Multimedia, Lecce, 2018, pp. 1099-1104.

¹⁹ EDMONDO DE AMICIS, *Cuore*, p. 140.

poi al libraio, quando sarà tutto pieno. Intanto il libraio gli dà i quaderni gratis»²⁰. Il dato più interessante che si evince da questo passaggio è sicuramente l'esito dei brillanti commerci di Garoffi: gli oggetti di uso infantile comune, quelli incantevolmente inutili e quelli di stampo collezionistico come, ad esempio, i francobolli, si trasformano in veri e propri oggetti di scuola. Il libraio accoglie i francobolli del piccolo scolaro e – quasi *sponsor* moderno – gli dà i quaderni nuovi gratis. L'equazione è efficace quanto evidente: oggetti infantili per oggetti di scuola; il tutto, però, senza la *verve* polemica e contrastiva cara a Collodi.

E sono ancora oggetti quelli che, più o meno scolastici, ma sempre legati all'orizzonte formativo della scrittura e della lettura, connettono le trame delle relazioni genitoriali di due personaggi presentati, quindi, l'uno dopo l'altro. Il celeberrimo *piccolo scrivano fiorentino* scrive, di nascosto, le fasce di carta al posto dello stanco padre che, ignaro di tutto, addirittura lo rimprovera di una incomprensibile stanchezza a scuola e nello studio. La rivelazione finale esalta un vettore sentimentale che si nutre di affetto e di intensa commozione. Il piccolo scrivano ha 'sostenuto' il padre avvalorando un legame già profondo; oltre gli equivoci; oltre la stanchezza. Accanto a questa breve storia – parte dei celebri 'racconti mensili' del libro – pare opportuno accostare la vicenda struggente ed esemplare di Precossi, lo sfortunato figlio del fabbro ferraio. Il padre del ragazzo si ubriaca, lo picchia, gli strappa e brucia i libri ed i quaderni. Si verifica qui la degenerazione di ogni forma di rapporto; e, guarda caso, De Amicis ne narra il declino attraverso libri e quaderni, stavolta testimonianza di degrado e violenza. Sebbene le premesse siano assai diverse, la traccia importante che tiene in piedi la storia è riconducibile al piccolo scrivano: entrambi i ragazzi 'salvano' il proprio padre mediante l'impegno e la dedizione. La differenza è che, mentre lo 'scrivano' Giulio agisce in un contesto comunque accogliente e 'soccorre' suo padre, Precossi viene battuto, maltrattato, gli vengono bruciati i libri eppure... Eppure diventa un monumento di 'pedagogica resilienza'; poiché egli resiste a botte, libri rotti e vessazioni, ma reagisce con l'impegno che lo porta addirittura a meritare la seconda medaglia. Questo risultato, simbolico e tanto più vero, si rivela 'trauma felice' per il padre che, di lì a poco, cambia vita riflettendo su quanto male ha inferito al figlio, e abbandonando un'esistenza di vizi per un nuovo cammino accanto al suo ragazzo:

²⁰ Ivi, p. 49.

... chi vediamo lì nel camerone, proprio sull'entrata?

Il padre di Precossi, il fabbro ferraio, pallido, come al solito, col viso torvo, coi capelli negli occhi, col berretto per traverso, malfermo sulle gambe.

Il maestro lo vide subito e parlò nell'orecchio al Sovrintendente; questi cercò Precossi in fretta e, presolo per mano, lo condusse da suo padre. Il ragazzo tremava.

Anche il maestro e il Direttore s'avvicinarono; molti ragazzi si fecero intorno. "Lei è il padre di questo ragazzo, è vero?" [...] "Mi rallegro con lei. Guardi: egli ha guadagnato la seconda medaglia, sopra cinquantaquattro compagni" [...] Il fabbro, che era stato a sentire con la bocca aperta [...] fissò il suo figliuolo, che gli stava davanti, con gli occhi bassi, tremando; e come se ricordasse e se capisse allora per la prima volta tutto quello che aveva fatto soffrire a quel povero piccino, e tutta la bontà, tutta la costanza eroica con cui egli aveva sofferto, mostrò a un tratto nel viso una certa meraviglia stupita, poi un dolore accigliato, infine una tenerezza violenta e triste, e con un rapido gesto afferrò il ragazzo per il capo e se lo strinse sul petto²¹.

Il senso profondo del racconto, in una prosa raffinatissima, restituisce al lettore speranza e possibilità. E per quanto troppa critica 'arrabbiata' abbia tentato, nel tempo, di bollare come buonisti i passaggi proiettati con eccesso, forse, in un'ottica di ottimistica 'salvezza', a noi piace ricondurli, invece, ad una sorta di connessione col mondo intimo e sincero dei bambini; un mondo dove anche quaderni e libri strappati, sporchi e bruciacchiati possono ospitare una nuova traiettoria esistenziale. Marcello Fois ci arriva in aiuto, in tal senso, quando parlando di *Cuore* scrive che «Se la scuola corrisponde alla realtà, se non è l'espressione di un'utopia sociale, politica, culturale, allora non è scuola, non è *scholé*, nel rispetto dell'etim: altro, altrove, vacanza, interruzione, *otium*. L'utopia proposta da De Amicis è di un luogo dove il corpo del maestro garantisca l'equanime distribuzione dei saperi»²².

Non possiamo esimerci poi, nonostante lo spazio ristretto di queste note, da un riferimento essenziale alla micro-narrazione che, più di ogni altra nel romanzo, codifica il legame dello scrittore con i libri e con ciò che rappresentano a livello valoriale e, forse, esistenziale. Si tratta de *La libreria di Stardi*, vero e proprio piccolo saggio di psicologia infantile, all'interno del quale De Amicis riesce a calare una dinamica di scoperta di nuovi sentimenti e di nuove categorie relazionali. È in questo episodio

²¹ Ivi, pp. 98-99.

²² MARCELLO FOIS, *L'invenzione degli Italiani. Dove ci porta Cuore*, Einaudi, Torino, 2021, p. 38.

che De Amicis riesce ad ampliare il paradigma infantile che sta costruendo affidandosi a numerosissimi profili; del resto la sua arte letteraria si esprime attraverso un'abilità ritrattistica che ha avuto pochi eguali nella storia delle lettere italiane e non soltanto. Stardi è più di un 'tipo' tra i tanti che De Amicis ritrae; Stardi è un prototipo che consente allo scrittore, ancora una volta, di coinvolgere il lettore grazie all'utilizzo di un registro medio che coglie nella meravigliosa normalità delle persone sfumature di grande spessore e prerogative di assoluta rilevanza. Prima di tornare all'episodio della libreria, quindi, sarà utile ritrovare la 'presentazione' del piccolo personaggio:

Tutti gli davan della testa di legno da principio. Ma egli disse: "O schiatto o riesco" e si mise per morto a studiare [...] Egli studia perfino nei brani di giornali e negli avvisi dei teatri, e ogni volta che ha dieci soldi si compera un libro: s'è già messo insieme una piccola biblioteca, e in un momento di buon umore si lasciò scappar di bocca che mi condurrà a casa a vederla. Non parla a nessuno, non giuoca con nessuno, è sempre lì al banco coi pugni alle tempie, fermo come un masso, a sentire il maestro²³.

«Chi la dura la vince», dirà subito dopo il maestro, compiacendosi per la seconda medaglia ottenuta dal tenace e volenteroso ragazzino. Nel passo riportato già compare la 'libreria', ed è grazie a quei libri che De Amicis potrà arricchire la gamma sentimentale del racconto. Nel suo diario Enrico riporta la visita a casa di Stardi:

Non è mica ricco, non può comprar molti libri; ma egli conserva con gran cura i suoi libri di scuola, e quelli che gli regalano i parenti, e tutti i soldi che gli danno, li mette da parte e li spende dal libraio [...] Sempre sta attorno ai suoi libri, a spolverarli, a sfogliarli, a esaminare le legature [...] Per lui, ad ogni nuovo libro che compera, è una festa a lasciarlo, a metterlo al posto e a riprenderlo per guardarlo per tutti i versi e a covarselo come un tesoro. [...] Io non so; non osavo scherzare con lui [...] lo dissi poi a mio padre, a casa: "Non capisco: Stardi non ha ingegno, non ha belle maniere, è una figura quasi buffa; eppure mi mette soggezione".

E mio padre rispose: "È perché ha carattere". Ed io soggiunsi: "In un'ora che son stato con lui, non ha pronunciato cinquanta parole, non m'ha mostrato un giocattolo, non ha riso una volta; eppure ci son stato volentieri".

E mio padre rispose: "È perché lo stimi"²⁴.

²³ Ivi, p. 69.

²⁴ Ivi, p. 75.

I libri qui diventano strumenti di emancipazione e *catalizzatori* di volontà e *carattere*. Con questo personaggio De Amicis riesce a costruire una nuova categoria sentimentale e relazionale, fino ad allora letterariamente estranea all'infanzia, ovvero quella della *stima*, legata alla simbologia di una passione proiettata sui libri anche da parte di chi non brilla particolarmente, con evidenti tratti inclusivi ed innovativi anch'essi piuttosto rari nelle pagine del tempo dedicate a bambini e ragazzi.

Resterebbe da citare il mancato scontro tra Enrico e Coretti, altro esempio di oggetti educativi trasformati in armi, ma senza l'ironia collodiana: i due ragazzi stanno per venire alle mani ed usare le righe come bastoni, quando ad un tratto riconoscono l'assurdità del loro comportamento e si riconciliano.

Pinocchio e *Cuore*, insomma, su binari paralleli – per parafrasare Manganelli – consegnano al lettore una costellazione di oggetti che, come visto, ‘connettono’ il registro infantile al microcosmo scolastico, contesto che più di ogni altro fa da scenario alla formazione di anime e coscienze, di ragazzi e adulti e, più spesso, di bambini e burattini.

Bibliografia

- Acone, L. *Il fanciullino di legno. Immagini letterarie dell'infanzia tra Collodi e Pascoli*, Pensa Editore, Lecce, 2012.
- Acone, L., (a cura di), *Bambini tra secoli e pagine. Il dispositivo narrativo dell'infanzia*, Edizioni Sinestesie, Avellino, 2018.
- Agamben, G., *Pinocchio. Le avventure di un burattino doppiamente commentate e tre volte illustrate*, Einaudi, Torino, 2021.
- Allasia, C., *De Amicis nel cuore di Torino*, Edizioni dell'Orso, Alessandria, 2011.
- Ascenzi, A., Sani, R., *Storia e antologia della letteratura per l'infanzia nell'Italia dell'Ottocento*, Franco Angeli, Milano, 2017.
- Avanzini, A., Barsotti, S., *Ancora Pinocchio. Riflessioni sulle avventure di un burattino*, Franco Angeli, Milano, 2012.
- Bärberi Squarotti, G., *Gli schemi narrativi di Collodi*. In *Studi Collodiani*, Fondazione nazionale Carlo Collodi, Pescia, 1976.
- Barsotti, S., *Vamba e "la grandezza dei piccoli"*, Anicia, Roma, 2020.
- Bertacchini, R., *Collodi educatore*, La Nuova Italia, Firenze, 1964.
- Boero, P., De Luca, C., *La letteratura per l'infanzia*, Editori Laterza, Roma-Bari, 2006.
- Boero P., Genovesi G., *Cuore. De Amicis tra critica e utopia*, Franco Angeli, Milano, 2009.

- Cambi, F., *Collodi, De Amicis, Rodari. Tre immagini d'infanzia*, Dedalo, Bari, 1985.
- Cantatore L., (a cura di), *Ottocento tra casa e scuola: luoghi, oggetti, scene della letteratura per l'infanzia*, Unicopli, Milano, 2013.
- Collodi, C., *Giannettino*, Greco & Greco editori, Milano, 1991.
- Collodi, C., *Le avventure di Pinocchio*, con illustrazioni di Roberto Innocenti. C'era una Volta, Pordenone, 1994.
- Collodi, C., *Le avventure di Pinocchio*, Loffredo Editore, Napoli, 2003.
- De Amicis, E., *Cuore*, Giunti Editore, Firenze, 2011.
- Eco, U., *Elogio di Franti*, in Id., *Diario minimo*, Bompiani, Milano, 2002.
- Fava, S., *Piccoli lettori del Novecento*. Torino: Società Editrice Internazionale, Torino, 2015.
- Fois, M., *L'invenzione degli Italiani. Dove ci porta Cuore*, Einaudi, Torino, 2021.
- Giulio, R. (a cura di), *Non di tesori eredità. Studi di letteratura italiana offerti ad Alberto Granese*. Guida Editori, Napoli, 2015.
- Manganelli, G., *Pinocchio. Un libro parallelo*, Adelphi, Milano, 2002.
- Richter, D., *Pinocchio o il romanzo d'infanzia*, Edizioni di storia e letteratura, Roma, 2002.
- Ulivieri, S., Binanti, L., Colazzo, S., Piccinno M., (a cura di), *Scuola Democrazia Educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*, Pensa Multimedia, Lecce, 2018.

PARTE V
IL SUD DELL'INFANZIA
TRA FORMAZIONE E DEFORMAZIONE

1.

Partenope fanciulla, ferita e incantata. Infanzie narrate alla luce del Sud¹

Leonardo Acone, Nunzia D'Antuono, Giovanni Savarese

Abstract: L'articolo vuole proporsi quale focus specifico riferibile all'immagine letteraria dell'infanzia e dell'adolescenza nel meridione d'Italia e, in particolare, nell'universo sociale ed esistenziale rappresentato da Napoli. Avvicendamenti generazionali, infanzie difficili, dialoghi familiari interrotti sullo sfondo di una città dolente e bellissima: questi i temi proposti attraverso tre rapidi paragrafi dedicati ad autori e personaggi diversi eppure prossimi. Nunzia D'Antuono ricostruisce il percorso di affermazione del proprio essere compiuto da Damasa, la flâneuse protagonista del Porto di Toledo di Anna Maria Ortese, che si rapporta alla figura femminile della madre e a quella maschile dei fratelli, muovendosi in un intricato reticolo cittadino. Giovanni Savarese, con l'analisi delle pagine di Erri De Luca, si posiziona sul delicato e precario equilibrio generazionale che racconta il passaggio tra infanzia ed adolescenza, con tutte le implicazioni di natura familiare e sociale riferibili al 'Sud della vita'. Leonardo Acone delinea le sagome delle infanzie perdute tra degrado e malavita attraverso i ragazzi delle paranze di Saviano, nel costante e drammatico avvicendamento di feroci orizzonti ed accenni di speranza.

Parole chiave: Pedagogia della narrazione; Napoli; Ortese; De Luca; Saviano.

Abstract: This paper focuses on literary images of childhood and adolescence in the South of Italy and particularly within the social and existential universe of Naples. Generational successions, rough childhoods, family conversations broken against the backdrop of a sore and beautiful city: these are the themes of three brief paragraphs dedicated to authors and characters who are different and yet very close. Nunzia D'Antuono traces Dasa's pathway towards the reaching of her true being: she is the flâneuse protagonist of *Il Porto di Toledo* by Anna Maria Ortese, a book which tells the story of female and male figures, mother and brothers, moving within an intricate city grid. Giovanni Savarese analyses Erri De Luca's pages and narrates the delicate and precarious balance that characterizes the transition from childhood to adolescence, with all the social and family implications which could be referred to the 'South of life'. Leonardo Acone,

¹ In Nuova Secondaria Ricerca – n. 1, settembre 2020 – Anno XXXVIII – pp. 92-105.

portraying the boys of Saviano's paranze, outlines some profiles of a childhood which is lost, due to decay and underworld, in a constant and dramatic shift from fierce horizons to hints of hope.

Keywords: Pedagogy of narration; Naples; Ortese; De Luca; Saviano.

Napoli è una città caleidoscopica che digrada verso il mare come fosse un teatro. Nel suo intricato reticolo cittadino si sono formate, scontrate, espresse vicende umane che hanno popolato le pagine di una letteratura fattasi racconto di avvicendamenti generazionali, di infanzie difficili, di storie di formazione, di dialoghi familiari interrotti.

L'articolo non affronta *stricto sensu* argomenti ascrivibili alla letteratura per l'infanzia, ma guarda alla letteratura italiana che si occupa dell'infanzia e dell'adolescenza e del delicato passaggio dall'infanzia all'età adulta.

Nello specifico, i tre paragrafi che compongono il saggio sono dedicati ad autori e personaggi visceralmente legati alla città di Napoli, che si formano nell'*universo* sociale ed esistenziale di questa città dolente eppure bellissima.

Nunzia D'Antuono ricostruisce il percorso di affermazione ed emancipazione femminile compiuto da Damasa, la *flâneuse* protagonista del *Porto di Toledo* di Anna Maria Ortese, che muovendosi in un intricato reticolo cittadino si confronta non solo con la imponente figura materna, ma anche con quella maschile dei fratelli.

Giovanni Savarese sceglie di analizzare le pagine che Erri De Luca ha dedicato al delicato *passaggio* generazionale tra infanzia e adolescenza, con tutte le implicazioni di natura familiare e sociale riferibili al 'Sud della vita'.

Leonardo Acone delinea, tra feroci orizzonti e accenni di speranza, le sagome delle infanzie perdute tra degrado e malavita nelle periferie popolate dalle paranze di Saviano.

Un siffatto percorso di analisi, che si insinua nella narrazione dei precari equilibri della vita, tentando di metterne a nudo le profonde dinamiche esistenziali, può essere ascritto al campo di studi che si occupa di pedagogia della narrazione.

1. *Napoli e Toledo: porti d'infanzia*²

Nella scrittura dell'altro che affonda le radici nella vicenda autobiografica si inverte l'esperienza dell'io. La narrazione di Anna Maria Ortese può essere letta come il tentativo di metabolizzare un complesso nodo esistenziale. La scrittrice, infatti, si immerge in un incessante lavoro di riscrittura e risistemazione delle sue pagine, finendo per slabbrare i confini cronologici della primigenia fase autobiografica³.

Tra tutti i romanzi Ortese considerava intimamente suo solo *Il porto di Toledo*, che l'ha accompagnata fino all'ultimo dei suoi giorni; morì, infatti, qualche ora dopo aver consegnato in tipografia le bozze corrette dell'ultima edizione⁴.

Nel *Porto di Toledo* Anna Maria cede la parola a Damasa che, conducendo il filo della narrazione, ricostruisce il percorso attraverso il quale matura la coscienza di sé. Damasa è, quindi, una proiezione letteraria e racconta la «vita di dentro» dell'autrice, che era stata «silenzio, solitudine, deserto abbandonato»⁵. In quanto protagonista assoluta si assume ogni responsabilità, guadagna la massima libertà di parola e riscatta con la scrittura⁶ la sua appartenenza alla schiera degli oppressi.

La *flâneuse* Damasa, che abita in una Napoli⁷ presentata sotto le spoglie di Toledo, è sempre in movimento⁸, la mobilità fisica asseconda il bisogno

² di Nunzia D'Antuono.

³ B. Manetti, *Il dettato dell'ombra. La scrittura autobiografica di Anna Maria Ortese*, «Paragone», (LXII), 93-95, (febbraio-giugno 2011), pp. 105-106. Mi si permetta di rinviare anche a N. D'Antuono, «Una ragnatela d'argento». *I fili del racconto di Anna Maria Ortese*, Carabba, Lanciano 2018, pp. 13-37, in particolare.

⁴ *Il porto di Toledo*, scritto nella primavera del 1969 e riscritto negli anni successivi, fu pubblicato per la prima volta da Rizzoli nel 1975 e riedito nel 1985. Con ulteriori varianti fu edito da Adelphi nel 1998: A.M. Ortese, *Il porto di Toledo. Ricordi della vita irreale*, in *Romanzi. I*, a cura di M. Farnetti, Adelphi, Milano 2002. Si veda anche L. Clerici, *Apparizione e visione. Vita e opere di Anna Maria Ortese*, Mondadori, Milano 2002, p. 477 *passim*.

⁵ A.M. Ortese, *Nota per l'edizione Bur*, in *Il porto di Toledo. Ricordi della vita irreale*, BUR, Milano 1985, p. III.

⁶ Anche l'iguana Estrellita e i servitori studiano: «Essi, Lettore, imparavano a leggere e scrivere, molto faticosamente, ma aiutandosi vicendevolmente, con molto amore» (A.M. Ortese, *L'Iguana*, Adelphi, Milano 1986, p. 181).

⁷ Nata a Roma nel 1914 la scrittrice scelse Napoli come città d'elezione, dove visse a più riprese: dal 1928 al 1937 e dal 1940 al 1942, quando in seguito ai bombardamenti fu sfollata.

⁸ Anna Maria amava camminare: «Giravo tutta Napoli. Dal porto, Piazza Dante, all'Arenella, scendevo le scalette del Petraio, facevo tutta via Caracciolo. Non

primario di non restare inerte di fronte al fluire della vita e conquistando la possibilità di esprimersi punta alla riconquista dell'infinito perduto:

andavo nella città vecchia, che la pioggia rendeva ancora più tenera e splendente di acque. Di mattina, ma un po' più in là, quando ebbi già tredici anni, correvo invece fino all'orizzonte: nel senso che attraversata la città vecchia (il Ponte Alsina), ne superavo, a levante, la Collina, e poi, con un giro sempre più largo, che mi svelava strade, monasteri, giardini, scendevo a sud, verso il mare; e di qui, traballando per la stanchezza, me ne tornavo lungo le banchine del porto⁹.

Le pagine del romanzo raccontano, in maniera cifrata, la fatica compiuta da una giovane donna che vuole tutelare la propria capacità espressiva e non cadere nei bariatri che si presentano normalmente nella vita degli adolescenti¹⁰. Il rischio di precipitare è concreto, perché i pozzi interiori e le voragini sono numerosi¹¹. Al narratore, che nel *Porto* è significativamente la fanciulla protagonista, spetta il compito di scendere nei sotterranei dell'Essere.

Damasa già da piccolissima si mostra indipendente e separa se stessa dalle donne che esistono solo perché legate agli uomini, che diventano spose e restano ferme in attesa; si presenta come un «ragazzetto»¹², indossa «giacchettine scure, accollate, smesse dagli studenti»¹³ e si paragona ai fratelli per i quali la società aveva previsto un diverso destino: «Io ero come un giovane marine rimasto a terra». In una testimonianza autobiografica – raccolta da Dacia Maraini – Anna Maria ricorda: «I miei fratelli sono partiti. Erano maschi. Io no. Viaggiavo con la testa»¹⁴. Agli occhi della madre la ragazza appare come un'«Apasina», «cenciosa

prendevo mai un autobus, mai un tram. Non avevo soldi». Cito da M.V. Vittori, *Incomparabile, doloroso splendore*, «Leggendaria», novembre-dicembre 1994, p. 10. Virginia Woolf racconta che l'occupazione tanto fortemente censurata di Lady Winchelsea era quella «di andarsene a spasso per i campi e sognare». V. Woolf, *Una stanza tutta per sé*, testo a fronte, traduzione e cura di M.A. Saracino, Torino, Einaudi, 2016, p. 123.

⁹ A.M. Ortese, *Il porto di Toledo. Ricordi della vita irreali*, cit., p. 368.

¹⁰ *Ivi*, p. 430.

¹¹ *Ivi*, pp. 411 e 453.

¹² Per l'occorrenza di «ragazzetto» si veda A.M. Ortese, *Il porto di Toledo. Ricordi della vita irreali*, cit., pp. 367, 396, 400.

¹³ *Ivi*, p. 340.

¹⁴ *Ivi*, p. 411. Per l'intervista cfr. D. Maraini, *E tu chi eri? Interviste sull'infanzia*, Bompiani, Milano 1973, p. 29.

e paurosa»¹⁵ alla quale, dopo una «grande strigliata», con una forbicina «furono dimezzati i capelli». Così l'antica Toledana fu «sostituita meravigliosamente da un adolescente svelto e allegro»¹⁶, che guardava con terrore il cambiamento del suo corpo: diventava alta «e le calze al ginocchio diventavano brevi, e così le misere giacche»¹⁷. La rallegrava, però, ritrovarsi – donna! – tra i fratelli, accolta senza differenze fra loro che erano fanciulli valorosi e un domani avrebbero preso il comando di una nave¹⁸. Rammenta i giochi vissuti con i fratelli, quando si rifugiavano nelle tende improvvisate in terrazza e lei distendeva «le magre gambe fuor della tenda»¹⁹. Damasa apprende dagli uomini: i fratelli prima, poi il conte d'Orgaz, infine Lemano e capisce di dover emanciparsi perché, come le grida Espartero, deve sognare il suo domani²⁰.

Per portare avanti la sua operazione, per poter esprimere la propria creatività, imparando ben presto a camminare da sola e a entrare in rapporto con il mondo della realtà, Damasa ha bisogno di un posto tutto suo, che è ricavato nella «più bella stanza della casa, quella d'angolo sul porto, priva di mobili e solo arredata con cassoni e brande». In quella stanza, dove aveva dipinto la sua fantastica tribù, «vari popoli d'America, Comanche, Appalchi, Piedi Neri»²¹, c'era un «tavolaccio» su cui scriveva. Il mondo di Damasa era tutto in questo stanzino che dava sulle scale²². Da un'altra stanzetta, dove sarebbe stato trasferito il suo «studio», vedeva «talvolta attraverso la porticina aperta, e poi oltre il successivo balcone di luce e gerani rosa sulla via del Pilar, ancora la marina quieta [...] e talvolta gabbiani e opere portuali, antenne e bandiere»²³. Damasa può affrontare la difficile lotta per affermare il suo essere grazie a un fondamentale insegnamento di sua madre, donna dal corpo monumentale, che nel «vestito delle feste, nero, e il volto di paradiso incorniciato da un velo prezioso»²⁴ la ammonisce: «tutto questo cadrà, e il tuo cuore cadrà [...] ma il mare non cadrà mai. Resta dunque fedele al mare, da dove si alzano le scale del cielo,

¹⁵ A.M. Ortese, *Il porto di Toledo. Ricordi della vita irreali*, cit., p. 424.

¹⁶ *Ivi*, p. 447.

¹⁷ *Ivi*, p. 506. Si veda anche p. 825 («ero bambina con calze nere al ginocchio e scarpe sempre sfasciate e una magliettina alla buona»).

¹⁸ *Ivi*, p. 918.

¹⁹ *Ivi*, p. 920.

²⁰ *Ivi*, p. 798.

²¹ *Ivi*, p. 366.

²² *Ibidem*.

²³ *Ivi*, pp. 695-696.

²⁴ *Ivi*, p. 405.

bimba mia»²⁵. Nella scrittura di Anna Maria Ortese sono spesso ricostruite le dinamiche sottese ai rapporti madre figlia²⁶.

Tra le figure materne che costellano la falsa autobiografia di *Toledo* c'è la statua della Mammina spagnola, la bimba di pietra priva di letizia, con il vestito sacro e rigido. Damasa capisce di non poter restare immobile come la statua della Mammina spagnola, né come Mamota, «una giovane infelice [...] col corpo tutto rattorto [...] eternamente vestita di nero, il viso grande e cereo illuminato da immensi e dolorosi occhi neri», che dopo anni è ancora «pietosamente inferma»²⁷. La protagonista è mobile, si cala nell'intricata topografia cittadina alla ricerca della propria identità, rendendo la strada simbolo del percorso di maturazione. Del resto proprio Ortese ricordava di aver avuto il vantaggio di una famiglia che la lasciava libera di camminare e di leggere, offrendole due enormi possibilità di formazione²⁸.

La dedica del *Porto di Toledo* ad Anne Hurdle, una donna che si era ingegnata a fabbricare il denaro per sollevarsi dal buio pozzo in cui era relegata e per gridare «contro la pianificazione ottimale della vita»²⁹ in cui le donne trovano posto solo se rispettano le leggi sociali, può assurgere a vero e proprio invito all'emancipazione femminile³⁰. Ortese scrive di «libertà che viene dalla stima e soprattutto dal denaro»³¹, perché senza «valore economico non vi è identità, né quindi riconoscimento, né quindi esenzione dal dominio e lo strazio esercitati dai forti sui deboli»³².

²⁵ *Ivi*, p. 542.

²⁶ Si ripensi soltanto a Elmina e Alessandrina nel *Cardillo addolorato*, a Ferti e Flori di *Mistero doloroso*, a Rosa ed Eugenia di *Un paio di occhiali*.

²⁷ *Ivi*, p. 708. Sul corpo grottesco nelle culture popolari è imprescindibile M. Bachtin, *L'opera di Rabelais e la cultura popolare. Riso, carnevale e festa nella tradizione medievale e rinascimentale*, trad. it. di M. Romano, Torino, Einaudi, 1979, pp. 31-32.

²⁸ A.M. Ortese, *Il male freddo*, «Lo Straniero», (II), 3, (1998), p. 12. Cfr. L. Clerici, *Apparizione e visione. Vita e opere di Anna Maria Ortese*, cit., p. 62. Si vedano anche le voci bibliografiche 509 (p. 699) e 546 (p. 702).

²⁹ A.M. Ortese, *Il porto di Toledo. Ricordi della vita irreali*, cit., p. 354. Si veda anche «pozzo interiore» a p. 411.

³⁰ G. Genette, *Soglie. I dintorni del testo*, trad. it. di C.M. Cederna, Einaudi, Torino 1989, pp. 115-140.

³¹ Si cita dalla lettera scritta a Paolo Lecaldano il 27 settembre 1963. Cfr. L. Clerici, *Apparizione e visione. Vita e opere di Anna Maria Ortese*, cit., p. 381. A.M. Ortese, *Anna Maria Ortese rompe il silenzio*, «La Stampa», 10 aprile 1986, p. 3: «Dal lontano '37 sono entrata, per mia scelta, in una strada anomala per una donna (per di più senza status) ed è quasi un bene che ne paghi le conseguenze».

³² A.M. Ortese, *La libertà è un respiro*, in *Corpo celeste*, Adelphi, Milano 1997, p. 129.

Ortese, convinta che «una volta si vive, una si è chiamati a comprendere, una si è abbagliati di luce, una si vede il fulmine, si sente odore di fiori»³³, ha affidato a *Toledo* l'essenza più vera della sua Espressività.

In esso ha riconosciuto il suo solo libro, che ha revisionato fino agli ultimi giorni di vita, ingaggiando una corsa contro il tempo, alla fine di una parabola esistenziale in cui era stato coltivato lo «scrivere vero, l'Esprimersi» che pur contenendo «la libertà assoluta della mente umana», e l'illusione che «lo scrivere desse il diritto a scrivere ancora», non si traduceva in denaro, e «quell'*ancora* era destinato a simboleggiare una nuova illusione»³⁴.

Nella nota del 1983, licenziata come premessa all'edizione Bur del *Porto di Toledo*, Anna Maria aveva confessato di aver voluto scrivere un «libro di memoria»³⁵ svelando il profondo sostrato autobiografico del romanzo, mentre, nell'ultima redazione, consegnata alle stampe pochi giorni prima della morte, decise di rimescolare le carte e presentare *Toledo* non più come «una storia vera», non come «un'autobiografia», ma come «rivolta e “reato” davanti alla pianificazione umana, alla sola dimensione umana che ci è stata lasciata»³⁶.

Il romanzo era divenuto un «qualcosa a favore di una letteratura come reato, reato di aggiunta e mutamento», una sfida ai lettori, una «falsa autobiografia»³⁷.

2. *Avere dieci anni. Erri De Luca tra mare e ricordi*³⁸

La scoperta del bambino di Maria Montessori³⁹ è probabilmente il più rivoluzionario degli scritti pedagogici comparsi nel Novecento. Si tratta del testo che attribuisce, o scopre, il ruolo delle energie creative del fanciullo e il possesso di disposizioni morali con attitudini originarie ad aprirsi all'esterno determinando relazioni con il mondo circostante. Non volendo esasperare collegamenti interdisciplinari, ma consapevole che

³³ Ead., *Il porto di Toledo. Ricordi della vita irreali*, cit., p. 867.

³⁴ Ead., *Dove il tempo è un altro*, in *Corpo celeste* cit., p. 78.

³⁵ Ead., *Nota per l'edizione Bur*, in *Il porto di Toledo. Ricordi della vita irreali*, cit., p. II.

³⁶ A.M. Ortese, *Anne, le aggiunte il mutamento*, in *Il porto di Toledo. Ricordi della vita irreali*, cit., p. 355.

³⁷ *Ivi*, p. 354.

³⁸ di Giovanni Savarese.

³⁹ M. Montessori, *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano 2017. Il testo fu pubblicato per la prima volta in Italia nel 1950.

essi sono fermenti per utili riflessioni, si può azzardare un collegamento tra lo sguardo narrativo/formativo di certi romanzi di Erri De Luca⁴⁰ ed alcune innovative e lungimiranti intuizioni pedagogiche della Montessori⁴¹. La letteratura napoletana dell'ultimo ventennio – come vedremo anche nel paragrafo successivo – è ricca di narrazioni che hanno raccontato la giovinezza perduta e il furto dell'infanzia ad opera della criminalità organizzata⁴². Romanzi come *Pater familias*⁴³, *Certi bambini*⁴⁴, *Ragazzi di camorra*⁴⁵, *La paranza dei bambini* e *Bacio feroce*⁴⁶ hanno come protagonisti ragazzi poco più che fanciulli, vittime di una vera e propria emergenza educativa all'interno di alcuni quartieri di Napoli, tra spaccio e omicidi, in cui è assente ogni forma di legalità. La produzione narrativa di Erri De Luca, tra le voci più interessanti del nostro patrimonio letterario degli ultimi venti anni, va decisamente controcorrente descrivendo adolescenti alle prese con l'intricato mondo degli adulti, con l'esplorazione di luoghi, amicizie tra coetanei lontani dallo spazio familiare⁴⁷ all'interno di una visione della vita pedagogicamente ottimista. Lo scrittore, perciò, afferra e blocca quelle rivelazioni improvvise della 'memoria volontaria', restituendo ai luoghi che le videro nascere le sensazioni, intrecciate con le vicende personali e familiari, che diventano storie di formazione da narrare⁴⁸.

⁴⁰ Scrittore e poeta nato a Napoli nel 1950. Pubblica il suo primo libro a quasi quaranta anni nel 1989, *Non ora, non qui*. In una produzione che spazia tra prosa e poesia qual è quella di De Luca, mi limito a segnalare nell'alveo di questa tematica anche il romanzo *Montedidio* (2001). Fondamentale la monografia di A. Scuderi, Erri De Luca, Cadmo, Firenze 2002.

⁴¹ Cfr. P. Trabalzini, *Maria Montessori da Il Metodo a La scoperta del bambino*, Aracne, Roma 2003.

⁴² Fondamentale è il libro di L. Acone, *Bambini e ragazzi tra bande e paranze. Pedagogia della narrazione a Sud dell'infanzia*, Pensa Multimedia, Lecce 2018.

⁴³ M. Cacciapuoti, *Pater familias*, Castelvecchi, Roma 1998.

⁴⁴ D. De Silva, *Certi bambini*, Einaudi, Torino 2001.

⁴⁵ P. Varriale, *Ragazzi di camorra*, Piemme, Casale Monferrato 2007.

⁴⁶ Scritti da Roberto Saviano, il primo è apparso nel 2016 e il secondo nel 2017 entrambi pubblicati dalla Feltrinelli.

⁴⁷ Cfr. A. Faeti, *I diamanti in cantina. Come leggere la letteratura per ragazzi*, Bompiani, Milano 1995; W. Grandi, *Infanzia e mondi fantastici*, Bonomia University Press, Bologna 2007.

⁴⁸ Cfr. M. Marinoni, *La "funzione Proust". Memoria, tempo e strutture nella narrativa italiana del primo Novecento*, «Otto/Novecento», XL, 3 (2016), pp. 21-50.

È ciò che accade al bambino-adulto protagonista del romanzo *I pesci non chiudono gli occhi*⁴⁹. Si tratta di un racconto lungo nel quale il personaggio principale rievoca, a distanza di cinquant'anni, un'estate particolare della sua vita, quella in cui aveva raggiunto i dieci anni e sentiva ormai l'infanzia alle spalle e il mondo della giovinezza alle porte: «Dieci anni era traguardo solenne, per la prima volta si scriveva l'età con doppia cifra. L'infanzia smette ufficialmente quando si aggiunge il primo zero agli anni»⁵⁰. Ma lo stesso autore si accorge che: “non succede niente, si sta dentro lo stesso corpo di marmocchio [...] Stavo in un corpo imbozzolato e solo la testa cercava di forzarlo”⁵¹. De Luca rievoca la sua infanzia trascorsa su un'isola favolosa (è evidente che si tratti di Ischia) in un intreccio di sensazioni visive e auditive tipiche dei paesaggi marini. Il mare, l'infanzia, il rapporto con i genitori sono temi già presenti nella narrativa dello scrittore partenopeo, a partire dal romanzo d'esordio *Non ora, non qui* del 1989⁵², un viaggio nella memoria della propria fanciullezza tra i quartieri di Napoli.

Così, ai naturali cambiamenti del corpo si accompagnano i complicati sviluppi della coscienza: l'apprendistato formativo avviene entro le mura domestiche, in quell'ottica comune a molti romanzi di formazione del Novecento, che sostituisce alle dinamiche della socializzazione del protagonista quelle private dei conflitti interpersonali. A voler richiamarne, fra i tanti del panorama letterario italiano della seconda metà del Novecento, vengono alla mente situazioni e personaggi di uno dei libri più famosi di Elsa Morante: *L'isola di Arturo*⁵³. Anche la vicenda di Arturo Gerace si svolge su un'isola, Procida, con l'io narrante che vive la sua adolescenza in maniera solitaria, scontrandosi ben presto con la dura realtà materiale e precaria del suo quotidiano. Il mare, personaggi femminili che entrano d'improvviso nella sua vita, la figura del padre, tanto ammirato dal ragazzo quanto distante e disinteressato nella realtà, fanno sicuramente da modello per il romanzo di De Luca. Eppure il ricorso, consapevole o inconsapevole che sia, non toglie originalità alla narrazione di Erri, che si dipana secondo i codici dello stile fiabesco, descrivendo il percorso di formazione

⁴⁹ E. De Luca, *I pesci non chiudono gli occhi*, Feltrinelli, Milano 2011.

⁵⁰ *Ivi*, pp. 10-11.

⁵¹ *Ivi*, p. 11.

⁵² E. De Luca, *Non ora, non qui*, Feltrinelli, Milano 1989.

⁵³ Su questo tema segnalo i lavori di G. Dell'Aquila, *L' 'inguaribile desiderio di essere un ragazzo': Elsa Morante e Arturo Gerace*, «Rivista di Letteratura italiana», 3 (2016), pp. 141-152 e di E. Mondello, *Metamorfosi letterarie: il corpo degli adolescenti*, «Esperienze letterarie», 1 (2017), pp. 23-34.

del protagonista che, attraverso una serie di peripezie e l'intervento di un aiutante, giunge a salvarsi e a diventare grande secondo gli schemi dei 'riti di passaggio'⁵⁴.

La sua amicizia con una ragazzina del Nord di due anni più grande è una di quelle scoperte che aiutano a farci guardare con stupore al mondo nascosto e misterioso che sta dentro di noi⁵⁵. Le sue domande sul comportamento riservato e appartato del ragazzo, quasi repulsivo rispetto al gruppetto dei compagni che giocavano a pallone sulla sabbia, sembrano rivelare un personaggio onnisciente, che conosce la verità e ha capito la natura timida e solitaria del suo interlocutore. Parallelo è l'amore grande per il mare, la curiosità di osservarne l'immensità e le sponde. Il mare, che dall'altra parte dell'oceano vede la presenza del padre, emigrato negli Stati Uniti in cerca di lavoro e presente come "un'ombra negli occhi" per l'intera narrazione – e di cui Erri avverte l'assenza – rappresenta per l'io narrante un luogo di sicurezza nel quale potersi difendere da tre ragazzi più grandi gelosi dell'amicizia con la ragazza. Così il protagonista, incalzato dai tre, pensa a vendicarsi, e nascondendo un riccio sotto la sabbia ne ferisce uno pungendolo. I tre entrano in azione quando Erri si reca al bar della spiaggia a comprare due ghiaccioli per sé e per la ragazza, ma uno schiaffo di uno dei ragazzi glieli fa cadere sulla sabbia. La fanciulla assiste da lontano alla scena e invita il suo piccolo amico a prestare attenzione alla voglia di vendetta dei bulletti, non vuole che gli facciano del male, lo invita ad essere prudente e a proteggersi⁵⁶. A questo punto lui entra in mare, lei lo segue; nuotano l'uno accanto all'altro. Ed ecco che il ragazzo le fa un discorso sorprendente: le confessa che non ha paura, anzi le dice che desidera essere picchiato, perché un urto violento possa finalmente liberare il suo corpo bambino, un corpo che non gli piace e non sopporta più. Egli ha soltanto dieci anni, ma i suoi pensieri e le sue aspirazioni sono cambiati in fretta: "la storia", come evidenzia Leonardo Acone in un suo illuminante lavoro sull'infanzia e i suoi svelamenti e/o negazioni, "con la sua ineludibile verità, diviene spazio narrativo, contesto nel quale ogni microstoria ha diritto di essere raccontata, palesata, scoperta, denunciata,

⁵⁴ Cfr. A. Van Gennep, *I riti di passaggio*, trad. it. Di M.L. Remotti, Bollati Boringhieri, Torino 2012.

⁵⁵ Borruso F. – Cantatore L. (a cura di), *Il primo amore: l'educazione sentimentale nella pedagogia narrativa*, Guerini, Milano 2013.

⁵⁶ Cfr. M.T. Trisciuzzi, *Cuori spezzati. L'odio e la violenza narrati attraverso la letteratura per l'infanzia e per ragazzi*, «MeTis», 9(2) 2019, pp. 134-150.

svelata”⁵⁷. A differenza di tante storie della nostra letteratura novecentesca, pensiamo ad esempio ai ragazzi descritti nei romanzi di Alberto Moravia, di Pier Paolo Pasolini o di Niccolò Ammaniti⁵⁸, il protagonista, anche per amore della ragazzina, si convince che c’è bisogno di un gesto forte, una sorta di ‘rottura’ nella *routine* quotidiana. Non teme il dolore fisico, è deciso ad affrontare qualsiasi pericolo – anche le botte – pur di rompere quel ‘corpo bambino’. Allora scese al porto, sapendo che avrebbe incontrato quei tre. Questi ultimi subito si accorsero di Erri e, visto che era solo, lo circondarono e lo malmenarono. Così il ragazzo si risvegliò su un letto dell’ospedale, con il naso rotto, escoriazioni su tutto il corpo e tre punti di sutura sulla fronte. La mamma, preoccupata di quanto successo al proprio figlio, continuava a chiedergli chi fosse stato ad averlo ridotto in quel modo, senza ricevere alcuna risposta. L’atto di ‘rottura’ è avvenuto ed il processo di adultizzazione trova modo di manifestarsi il giorno seguente quando a casa di Erri giunge un carabiniere della locale stazione insieme ai tre aggressori, tutti accompagnati dalle rispettive madri. Qualcuno ha visto ed ha informato le forze dell’ordine. Ma il protagonista, ormai divenuto esperto ‘ragazzo di vita’, preferisce non denunciare i tre bulli, trincerandosi dietro un comodo non ricordo, smascherato subito dal carabiniere.

La parte finale del romanzo vede protagonista la ragazzina, di cui l’io narrante dice di non ricordare né il nome né la città del nord da cui proveniva. Così, tra l’ordine perentorio di lei di voler sistemare una ‘questione di giustizia’ prima della sua partenza dall’isola, e la scena finale, che racchiude il punto di svolta di tutta la trama, il racconto si snoda in una sorta di soliloquio dell’io narrante. L’ordine ricevuto dalla ragazzina viene preso alla lettera da Erri; si reca in cabina e assiste allo scontro fisico tra due dei tre ragazzi. L’obiettivo era raggiunto; ella aveva fatto in modo che, attraverso un feroce duello, i due contendenti si massacrassero di botte ed assistessero, ancora a terra rannicchiati dal dolore, alla scena che consacrava la vittoria di Erri: un bacio inaspettato sulla sua bocca che lo lasciò immobile, con la sola forza di rispondere, alla domanda della ragazzina che chiedeva “ma tu non chiudi gli occhi quando baci?”, che “i pesci non chiudono gli occhi”. Questo stare coi piedi rigorosamente piantati nel reale ma con la pervicace attenzione a leggere dentro di sé, perché da lì comincia

⁵⁷ L. Accone, *L'Ottocento letterario italiano tra infanzia svelata e infanzia negata*, in AA.VV. *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione*, Pensa Editore, Lecce 2014, pp. 345-352.

⁵⁸ Penso a *Agostino* (1943), *Ragazzi di vita* (1955) e *Io e te* (2010) i cui protagonisti sono colti nel delicato passaggio dall’infanzia all’adolescenza.

a dipanarsi l'universo, è forse la ragione del successo di Erri De Luca presso i giovani⁵⁹. Più di altri autori egli sembra indicare che è estremamente difficile mettere ordine nei ritmi della coscienza individuale, sempre più profonda della profondità del mare che egli amava.

3. *Dieci (lunghissimi) anni. Le infanzie perdute del Sud di Saviano*⁶⁰

Il filo della memoria unisce le prospettive letterarie dei due paragrafi precedenti, in una *visione* poetica, incantata ed evanescente. Napoli si confronta coi suoi figli: lontani, vicini, cresciuti e a volte ormai vecchi. Il *trait d'union* che lega e avvicina le pagine di grandi scrittori – di un passato recente come Anna Maria Ortese, e dei nostri giorni come Erri de Luca – si delinea proprio nel rarefatto gioco di evocazioni narrative che i due costruiscono facendo affidamento a tutta l'arte della parola scritta. La dimensione del ricordo, così, passa attraverso la dinamica formativa che si *nutre* del contesto urbano, sociale, civile ed esistenziale (dal vicolo alla strada, dal basso alla villa, dall'isola all'infinita periferia dell'anima), per compiersi poi nella prospettiva della speranza accennata, intravista, almeno lontanamente possibile.

È, in fondo, parte del racconto di Napoli – e del Meridione tutto – che ha sempre permeato le pagine di un altro grande scrittore come Raffaele La Capria, amico della Ortese, tra analisi 'poetico-sociali' (alla ricerca del punto di rottura di una perduta armonia⁶¹) alla rievocazione dell'aura antica, magica e misteriosa di una terra che si osserva da lontano ma al cui fascino non si può resistere. Quando, dopo tanti racconti e romanzi, La Capria confeziona il piccolo capolavoro *Di terra e di mare*⁶², una sorta di racconto-dialogo con Silvio Perrella, forse ci svela la *tinta* più sincera di questa prospettiva: prima il ricordo di Palazzo Donn'Anna a strapiombo sul mare, la giovinezza ed i suoi sogni; poi lo slontanamento di un punto d'osservazione 'anziano' e stanco sul vivere di una città che non ha mai smesso di sorprendere, spiazzare, deludere e tradire. Non troppo vicino,

⁵⁹ Cfr. S. Brugnolo (a cura di), *Il ricordo d'infanzia nelle letterature del Novecento*, Pacini, Pisa 2015.

⁶⁰ di Leonardo Acone.

⁶¹ Cfr. R. La Capria, *L'armonia perduta. Una fantasia sulla storia di Napoli*, Rizzoli, Milano 1999.

⁶² Cfr. R. La Capria, S. Perrella, *Di terra e di mare*, Laterza, Bari 2018.

perché ci si ferisce sempre un po'; non troppo lontano, perché manca l'aria se si rimane lontani da ciò che si ama.

Rispetto a questo suggestivo ed irrinunciabile orizzonte riteniamo, però, necessario riproporre – in termini pedagogici e letterari – la rappresentazione di cui si faceva già cenno nel paragrafo precedente, in una rapida carrellata di autori e titoli riconducibili ad un altro *fil rouge* della letteratura meridionale: una traccia che mette insieme le rappresentazioni delle infanzie 'difficili', tra degrado, devianza, malavita e 'fratture esistenziali' irreparabili; le fratture che spengono i dieci, dodici o quindici piccoli anni in una implosione di violenza che ne deturpa e guasta ogni possibile evoluzione; ogni speranza di crescita.

Forse il compito più arduo di una ricognizione letteraria sull'infanzia del meridione parte proprio da qui: dalla considerazione che se l'infanzia è una *regione* della vita, e forse (per dirla con Pascoli) la regione più bella, esiste purtroppo un 'Sud dell'infanzia'; la perifericità di una terra che dovrebbe essere totalmente incontaminata e che invece si sottrae alla purezza quanto più ci si approssima ai margini meridionali del vivere; confini che negano l'innocenza e che mescolano – truccando – le carte; che ribaltano l'essenza stessa della vita consegnando le acerbe sembianze di piccoli uomini ad un *passaggio* innaturale e tremendo. Parliamo di quella dinamica esistenziale che, negando il corretto avvicendamento di fasi ed età della vita, sostituisce l'adolescenza o la giovinezza con la delinquenza e la devianza più terribili e *feroci*⁶³. I bambini perduti di queste esistenze – *certi bambini* per tornare a De Silva – da bambini diventano direttamente delinquenti (ladri, spacciatori, assassini), innescando una perversa evoluzione che da bambini li porta a divenire malavitosi prima ancora di divenire adulti; uno *status* frutto della delirante accelerazione che condanna al limbo della totale incompiutezza: non più bambini in quanto delinquenti; mai più uomini perché perduti fin da piccoli.

Parafrasando Adolfo Scotto di Luzio potremmo considerare questo *passaggio* come il peggiore dei 'molti tradimenti' di Napoli⁶⁴, laddove l'ultima frontiera del degrado educativo si colloca proprio nella sconfitta di una società che smette di nutrire le nuove generazioni con speranze minimamente attendibili, e le abbandona ai compulsivi moti desideranti di un meccanismo fagocitante ed immorale, tra falsi miti, denaro, potere e successo immediato.

⁶³ Cfr. L. Acone, *Bambini e ragazzi tra bande e paranze. Pedagogia della narrazione a Sud dell'infanzia*, cit.

⁶⁴ Cfr. A. Scotto di Luzio, *Napoli dei molti tradimenti*, il Mulino, Bologna 2008.

La letteratura che racconta queste storie, come è comprensibile, raramente è rivolta a bambini o ragazzi. Il già citato testo di Pina Varriale, *Ragazzi di camorra*, va sicuramente incontro ai ragazzi con una cifra di scrittura maggiormente fruibile, così come agli adolescenti si può proporre l'interessante lettura del distopico *Non leggerai*, di Antonella Cilento, che riesce nell'intento di rendere fluide ed interscambiabili le complesse tematiche culturali contemporanee (tra deliri telematici e derive di coscienza da ipercomunicazione elettronica) e le ambientazioni e le problematiche tipicamente partenopee riferibili allo scenario di una città antica ed indecifrabile⁶⁵.

Viene qui presa in considerazione, ora, quella che potremmo definire letteratura *sull'infanzia*; una letteratura che, sebbene non possa (e non debba) intercettare una ricezione infantile, si rivela necessaria perché prossima ad uno sguardo pedagogico. Si tratta, in effetti, di una 'pedagogia della narrazione' che dovrebbe essere capace di generare auto-narrazione e consapevolezza di sé e del mondo che abitiamo. In tal senso le immagini letterarie delle infanzie difficili – ed in particolari quelle infanzie che *abitano* luoghi in cui la difficoltà diviene paradigma esistenziale insormontabile – si pongono quali narrazioni di senso indispensabili e doverose. La letteratura, così concepita, 'fa' pedagogia nel momento stesso in cui denuncia e racconta, e nel tempo della narrazione che si fa emblema delle storie nascoste di tanti; forse di troppi.

Una delle tracce che Roberto Saviano indica in modo più evidente nei suoi racconti e nei suoi romanzi si riferisce proprio all'inversione del rapporto che c'è tra le nuove generazioni e i luoghi – ormai dannati – che le ospitano. Saviano arriva a dire che non sono i ragazzi ad abitare i luoghi, ma sono questi ultimi ad attraversarne anime e storie; luoghi in cui non si entra, perché sono loro ad entrare nelle vite e nelle coscienze:

Esistono luoghi dove nascere comporta avere colpa. Il primo respiro e l'ultimo catarro hanno valore equivalente. Il valore della colpa. Non importa quale volontà t'abbia guidato, non importa che vita tu abbia condotto. Conta ancor meno il pensiero che ha rimbalzato tra le tue tempie e meno ancora qualche affetto che hai speso, forse, in alcune ore quotidiane. Conta dove sei nato, cosa sta scritto sulla tua carta d'identità. Quel posto lo conoscono soltanto le persone che vi abitano, perché tra colpevoli ci si conosce. Tutti colpevoli, tutti assolti. Invece chi non vi ha cittadinanza lo ignora⁶⁶.

⁶⁵ Cfr. A. Cilento, *Non leggerai*, Giunti, Firenze 2019.

⁶⁶ R. Saviano, *Ragazzi di coca e di camorra*, espresso. repubblica. it, 18 Giugno 2007.

La colpa è un marchio, una condanna, un peccato originale cui non ci si può sottrarre. E la delineazione di questa distorsione prende vita e si sviluppa nella dinamica narrativa di Roberto Saviano man mano che egli, con i suoi scritti, si addentra nel tentacolare universo della malavita del Sud Italia.

In *Gomorra* ci sono già dei bambini, con soprannomi da bambini ma con sguardi spenti ed ostili: Pikachu viene battezzato così dal gruppo perché simile al più famoso dei Pokemon, grasso e biondo; Tonino Kit Kat si guadagna il giusto soprannome per un divoratore di merendine. Elementi di una quotidianità infantile regolare, si potrebbe pensare. Invece il *passaggio* di cui sopra si ragionava produce una distorsione schizofrenica: abitudini, soprannomi e gesti sono tutti elementi infantili; la vita ed il comportamento di questi bambini, invece, non lo saranno mai più:

Aveva tutto il torace pieno di lividi sferici. Al centro delle circonferenze viola apparivano grumi gialli e verdastrati di capillari sfasciati.

«Ma che hai fatto?»

«Il giubbotto...»

«Giubbotto?»

«Sì, il giubbotto antiproiettili...»

«E mica il giubbotto fa questi lividi?»

«Ma le melanzane sono le botte che ho preso...»

I lividi, le melanzane, erano il frutto dei colpi di pistola che il giubbotto fermava un centimetro prima di entrare nella carne. Per addestrare a non avere paura delle armi facevano indossare il giubbotto ai ragazzini e poi gli sparavano addosso. [...] Mi raccontavano che se li portavano in campagna, appena fuori Secondigliano. Gli facevano indossare i giubbotti antiproiettili sotto le magliette, e poi uno per volta gli scaricavano contro mezzo caricatore di pistola. [...] Kit Kat era stato addestrato insieme ad altri a prendere i colpi, un addestramento a morire, anzi a quasi morire⁶⁷.

La scuola che frequenta Kit Kat è quella della strada, in cui il maestro è chi gli svuota un caricatore addosso; se non si muore, l'esame è superato.

La camorra ed una struttura sociale indebolita e ridotta ai minimi termini diventano le nuove coordinate nelle quali eserciti di minori allo sbando tentano, invano, di trovare un orientamento che diviene, nella maggior parte dei casi, tragico *dis*-orientamento.

⁶⁷ Id., *Gomorra. Viaggio nell'impero economico e nel sogno di dominio della camorra*, Mondadori, Milano 2007, pp. 118-119.

Già nelle parole di Ghirelli, qualche anno prima che Saviano cominciasse a scrivere, si trovava lucida analisi della realtà compromessa che circondava le nuove generazioni:

la diffusione della criminalità, organizzata con criteri di modernità e di ferocia, rappresenta per Napoli una catastrofe sociale giacché determina una sorta di mutazione genetica negli abitanti di ogni età e di ogni ceto sociale, coinvolgendoli anche soltanto passivamente in un turbine di danaro mal guadagnato, di infami scelleratezze e di triviali consuetudini di vita⁶⁸.

Il “turbine di danaro” di cui scriveva Ghirelli diventa tragica premonizione rispetto alla deriva, in tempi ancor più recenti, di bambini e ragazzi per i quali inizia a divenire dogmatica la sfrenata rincorsa ad avere tutto e subito; senza aspettare, senza chiedere, senza pietà.

Questa involuzione della categoria stessa del giovane delinquente (e della sua conseguente rappresentazione letteraria) prende vita nei due romanzi *La paranza dei bambini* e *Bacio feroce* che sono, di fatto, un unico lungo romanzo diviso in due grandi capitoli.

Si tratta di un cambio di prospettiva che non rispetta più nemmeno qualche scampolo di ‘regola’ e di sistema di riferimento. In termini di analisi letteraria, sociale e pedagogica, risulta essenziale notare, infatti, che se nelle figure infantili di *Gomorra*, di *Super Santos*⁶⁹, Saviano aveva raccontato di un’infanzia *costretta* a delinquere, guastata dai clan, sottratta alla possibilità di vivere a causa di contesti degradati e brutali, adesso il discorso si fa differente, e se possibile ancor più cupo.

I bambini e i ragazzi stavolta appartengono quasi tutti a contesti familiari e sociali che definiremmo ‘normali’, o quasi, in termini di benessere e possibilità; vanno a scuola, hanno genitori che lavorano, non ‘appartengono alla camorra’; purtroppo la ‘scelgono’! Questo rappresenta il punto di non ritorno di una deriva inarrestabile, di un’inerzia valoriale rispetto alla quale si riannodano i fili (e Saviano lo fa bene nei suoi romanzi) di una trama impazzita, purtroppo tanto più reale di quanto non potrebbe far sperare il fatto che i due romanzi della *paranza* non siano testi d’inchiesta giornalistica (come *Gomorra*) ma frutto della fantasia letteraria dello scrittore. Lo sono senz’altro, ma purtroppo i fatti sono ispirati tutti a fonti ben documentate; a situazioni realistiche ed attendibili; a fatti riscontrabili e

⁶⁸ A. Ghirelli, *Storia di Napoli*, Einaudi, Torino 1992, p. 553.

⁶⁹ Cfr. R. Saviano, *Super Santos*, RCS Quotidiani SPA, Milano 2011.

verificabili. Saviano aveva molta realtà alla quale ispirarsi, ed ha restituito profili e sagome assolutamente verosimili e puntuali.

Diventa, questa rappresentazione, anche la conferma di quanto si accennava in precedenza su almeno due tematiche poiché, da un lato, la scuola viene sostituita con la strada e i libri con la pistola: Nicolas, il protagonista, è figlio di un docente di educazione fisica, è iscritto a scuola e ‘sarebbe’ anche capace di farcela, perché sveglio e intelligente. Sceglie la camorra; sceglie di avere tutto e subito: moto, locali, abiti, privé e lussi vari. Lavorare è da idioti, e i piccoli camorristi guardano con disprezzo i genitori onesti. Dall’altro lato vediamo confermata l’impressione di Ghirelli rispetto ad un annichilimento valoriale che mette sul piano del rispetto soltanto il dio denaro ed il potere ad esso conseguente. Di esempi tragici – purtroppo non letterari – di questo sovvertimento estremo ne abbiamo avuti fin troppi, con casi di violenza gratuita a danni di poveri, inermi coetanei ridotti in fin di vita in nome della brutalità pura.

Nicolas e i suoi *paranzini* finiranno male, moriranno tutti; forse consegnandoci anche la possibilità di una lettura tristemente pedagogica del testo che, però, restituisce il profilo di un insegnamento, di un monito severo ed improcrastinabile. Il libro riesce laddove le serie televisive stentano ad arginare l’illusoria proiezione entusiastica nei confronti dei protagonisti, sebbene squallidi assassini. Conosciamo il rischio assai maggiore insito nell’immediatezza del canale mediatico televisivo, ma in questa sede ci limitiamo a sottolineare la giusta, doverosa e presente rappresentazione letteraria della sconfitta di chi sta dalla parte sbagliata; di chi ‘sceglie’ la parte sbagliata.

Nel libro *Vico esclamativo*, di Chiara Nocchetti, è possibile leggere diverse testimonianze di ragazzi che hanno scelto la parte sbagliata per poi invertire la rotta. Sono ragazzi che avevano la stessa *ferocia* del bacio di Saviano; avevano fame e voglia di avere tutto: «La mia paranza, la chiamo. Afferriamo la vita con i palmi aperti, la mordiamo, con una fame che non ho mai più avvertito»⁷⁰.

Il bacio narrato da Saviano, invece, diviene fatale ai dieci anni di Biscotino, il più piccolo della paranza, che commette un duplice omicidio e, per questo, smarrisce la sua infanzia e la sua vita, tra le lacrime di una madre che non ci vuole credere, che ancora aveva una speranza:

⁷⁰ C. Nocchetti, *Vico esclamativo. Voci dal rione sanità*, Edizioni San Gennaro, Napoli 2018, p. 19.

- È vero che l'hai ucciso tu? – gli chiese, una volta che furono di nuovo dentro al basso. [...]
 – A me puoi dirlo, è 'overo? [...]
 – Facimm'accussi: come quando eri piccolo piccolo. Se è 'overo dammi un bacio, vabbuo'? E la sua guancia accolse il bacio un po' umido, di bambino⁷¹.

L'immagine letteraria di queste sagome fanciulle porta il peso di dieci anni acerbi e dolenti; bussa alle coscienze di una società che ha visto smarrire tante, troppe infanzie; e che dovrebbe essere capace di riconfigurarne percorsi ed esistenze, anche *a Sud* della vita.

Riferimenti bibliografici

- Acone L., *Bambini e ragazzi tra bande e paranze. Pedagogia della narrazione a Sud dell'infanzia*, Pensa Multimedia, Lecce 2018.
 Acone L., *L'Ottocento letterario italiano tra infanzia svelata e infanzia negata*, in M. Corsi (a cura di), *La ricerca pedagogica in Italia. Tra innovazione e internazionalizzazione*, Pensa Editore, Lecce 2014, pp. 345-352.
 Bachtin M., *L'opera di Rabelais e la cultura popolare. Riso, carnevale e festa nella tradizione medievale e rinascimentale*, trad. it. di M. Romano, Einaudi, Torino 1979.
 Borruso F. – Cantatore L. (a cura di), *Il primo amore: l'educazione sentimentale nella pedagogia narrativa*, Guerini, Milano 2013.
 Brugnolo S. (a cura di), *Il ricordo d'infanzia nelle letterature del Novecento*, Pacini, Pisa 2015.
 Cacciapuoti M., *Pater familias*, Castelvechi, Roma 1998.
 Cilento A., *Non leggerai*, Giunti, Firenze 2019.
 Clerici L., *Apparizione e visione. Vita e opere di Anna Maria Ortese*, Mondadori, Milano 2002.
 D'Antuono N., «Una ragnatela d'argento». *I fili del racconto di Anna Maria Ortese*, Carabba, Lanciano 2018.
 De Luca E., *I pesci non chiudono gli occhi*, Feltrinelli, Milano 2011.
 De Luca E., *Montedidio*, Feltrinelli, Milano 2001.
 De Luca E., *Non ora, non qui*, Feltrinelli, Milano 1989.
 De Silva D., *Certi bambini*, Einaudi, Torino 2001.
 Dell'Aquila G., *L'inguaribile desiderio di essere un ragazzo': Elsa Morante e Arturo Gerace*, «Rivista di Letteratura italiana», 2016, n. 3, pp. 141-152.

⁷¹ R. Saviano, *Bacio feroce*, Feltrinelli, Milano 2017, p. 143.

- Faeti A., *I diamanti in cantina. Come leggere la letteratura per ragazzi*, Bompiani, Milano 1995.
- Genette G., *Soglie. I dintorni del testo*, trad. it. di C.M. Cederna, Einaudi, Torino 1989.
- Ghirelli A., *Storia di Napoli*, Einaudi, Torino 1992.
- Grandi W., *Infanzia e mondi fantastici*, Bonomia University Press, Bologna 2007.
- La Capria R. – Perrella S., *Di terra e di mare*, Laterza, Bari 2018.
- La Capria R., *L'armonia perduta. Una fantasia sulla storia di Napoli*, Rizzoli, Milano 1999.
- Manetti B., *Il dettato dell'ombra. La scrittura autobiografica di Anna Maria Ortese*, «Paragone», (LXII), 93-95, (febbraio-giugno 2011), pp. 105-106.
- Maraini D., *E tu chi eri? Interviste sull'infanzia*, Bompiani, Milano 1973.
- Marinoni M., *La "funzione Proust". Memoria, tempo e strutture nella narrativa italiana del primo Novecento*, in «Otto/Novecento», 3 (2016), pp. 21-50.
- Mondello M., *Metamorfosi letterarie: il corpo degli adolescenti*, «Esperienze letterarie», 1 (2017), pp. 23-34.
- Montessori M., *La scoperta del bambino*, Garzanti, Milano 2017.
- Nocchetti C., *Vico esclamativo. Voci dal rione sanità*, Edizioni San Gennaro, Napoli 2018.
- Ortese A.M., *Corpo celeste*, Adelphi, Milano 1997.
- Ortese A.M., *Il male freddo*, «Lo Straniero», (II), 3, (1998).
- Ortese A.M., *Il porto di Toledo. Ricordi della vita irreale*, in *Romanzi. I*, a cura di M. Farnetti, Adelphi, Milano 2002, pp. 351-1001.
- Ortese A.M., *L'Iguana*, Adelphi, Milano 1986.
- Ortese A.M., *Nota per l'edizione Bur*, in *Il porto di Toledo. Ricordi della vita irreale*, BUR, Milano 1985.
- Ortese A.M., *Anna Maria Ortese rompe il silenzio*, «La Stampa», 10 aprile 1986.
- Sabatano F. – Pagano G., *Libertà marginali. La sfida comunicativa tra devianza, delinquenza e sistema camorristico*, guerini scientifica, Milano 2019.
- Saviano R., *Bacio feroce*, Feltrinelli, Milano 2017.
- Saviano R., *Gomorra. Viaggio nell'impero economico e nel sogno di dominio della camorra*, Mondadori, Milano 2007.
- Saviano R., *La paranza dei bambini*, Feltrinelli, Milano 2016.
- Saviano R., *Ragazzi di coca e di camorra*, espresso. repubblica. it, 18 Giugno 2007.
- Saviano R., *Super Santos*, RCS Quotidiani SPA, Milano 2011.
- Scotto di Luzio A., *Napoli dei molti tradimenti*, Il Mulino, Bologna 2008.
- Scuderi A., *Erri De Luca*, Cadmo, Firenze 2002.
- Trabalzini P., *Maria Montessori da Il Metodo a La scoperta del bambino*, Aracne, Roma 2003.

- Trisciuzzi M.T., *Cuori spezzati. L'odio e la violenza narrati attraverso la letteratura per l'infanzia e per ragazzi*, «MeTis», 9(2) 2019, pp. 134-150.
- Van Gennep A., *I riti di passaggio*, trad. it. di M.L. Remotti, Bollati Boringhieri, Torino 2012.
- Varriale P., *Ragazzi di camorra*, Piemme, Casale Monferrato 2007.
- Vittori M.V., *Incomparabile, doloroso splendore*, «Leggendaria», novembre-dicembre 1994.
- Woolf V., *Una stanza tutta per sé*, testo a fronte, traduzione e cura di M.A. Saracino, Einaudi, Torino 2016.

2.

Il Sud dell'infanzia. Immagini letterarie tra narrazione, deviazione e formazione¹

Abstract: Il contributo circoscrive a livello spaziale l'ambito di narrazione in cui si muove una certa letteratura *per* e *su* l'infanzia, rivolgendosi ad un meridione del vivere che si scopre categoria pedagogica ed esistenziale.

Parole chiave: Mezzogiorno; formazione; deviazione; infanzia; pedagogia della narrazione.

Abstract: The essay encompasses, on a spatial level, the area of narration in which a certain literature *for* and *about* children moves, addressing a south of living that reveals itself as pedagogical and existential category.

Keywords: South; education; deviation; childhood; pedagogy of the narration.

1. *Il piccolo Mezzogiorno*

Si fa qui riferimento ad una “regione letteraria” ed esistenziale che va ad ampliare le coordinate del concetto di “Meridione”. Troppo spesso ridotto ad analisi di stampo sociologico o socio-pedagogico che sono sfociate, sovente, nel semplicismo di discussioni superficiali e frammentarie, il Mezzogiorno che qui si affronta non va a collocarsi in un limitato ambito disciplinare: coordinate geografiche, antropologiche e sociali non risultano sufficienti, infatti, ad estrapolare un ampliamento semantico che consente di recuperare altro; si tratta di una connotazione di impianto prospettico che inquadra e riconosce il Mezzogiorno come paradigma di “certe” infanzie che sembrano ineluttabilmente collocate nel Sud della vita, un “tessuto” tanto invasivo da condizionare l'infanzia stessa restituendo – nel rispetto della metafora “spaziale” prima azzardata – un orientamento meritevole di sguardi più lucidi e attenti. Quale letteratura racconta questa dimensione “spazio-esistenziale”? Quale letteratura può, da un lato, fungere da cronaca delle devianze, delle povertà e dei ritardi e, dall'altro, arrivare a

¹ Nuova Secondaria Ricerca – n. 4, dicembre 2021 – Anno XXXIX – pp. 122-135.

parlare proprio a bambini e ragazzi rimanendo – precario equilibrio – nel solco di narrazioni “difficili” e realistiche?

Si tratta allora di prendere coscienza rispetto al fatto che esiste un “Sud dell’infanzia” che tanta letteratura affronta e che, pedagogicamente, assume un’importanza assai consistente nella misura in cui proprio l’equilibrio tra narrazione, formazione, dialogo generazionale e “responsabilità” diventa dato essenziale ad una giusta postura pedagogica in merito a quegli orizzonti da osservare con la dovuta attenzione.

La domanda che scaturisce da queste prime note introduttive – principale interrogativo che si pone a fondamento delle riflessioni che seguiranno – sorge quasi spontanea: Il Meridione può essere un argomento? Pensiamo possa esserlo in una panoramica attenta ai processi di sviluppo della letteratura per l’infanzia e per l’adolescenza, dove questi processi mettono in risalto l’esistenza, la resistenza e la persistenza di una letteratura che “si occupa” (e, si spera, si pre-occupa) di bambini e ragazzi. Può essere, quindi, sicuramente un argomento; ma accanto a tale possibilità, recuperando la dinamica di senso ascrivibile al concetto di responsabilità, probabilmente “deve” esserlo, nella misura in cui non ci si riferisce alla semplice collocazione geografica o spaziale di autori, testi, personaggi e racconti, ma ci si rivolge alla necessaria complessità di un panorama che “con-tiene” tutte le infanzie del mondo (e in particolare dell’Italia) che all’interno di questi scenari devono vivere o, troppo spesso, sopravvivere. Potremmo definire il Meridione, a questo punto, *regione letteraria di confine*, che si estende sull’articolazione reticolare di coordinate spaziali e temporali utili, tutte, alla possibilità ed al tentativo di definire, con una certa consapevolezza epistemologica, la tematica in oggetto, ampliandone le prospettive e individuandone ramificazioni ed intersezioni di natura pedagogica e letteraria. Del resto la tematica “meridionale” e, a tratti, specificatamente “partenopea” reclama il suo spazio e risulta ineludibile nell’ambito di una attenta analisi dei processi di narrazione ed auto-narrazione delle realtà difficili, marginali e *perdute* dei nostri giorni².

² Cfr. L. Acone, *Bambini e ragazzi tra bande e paranze. Pedagogia della narrazione a Sud dell’infanzia*, Pensa Multimedia, Lecce 2018; L. Acone, *A “scuola di violenza”. I bambini delle paranze di Saviano e la narrazione della fanciullezza perduta*, in G. Elia, S. Polenghi, V. Rossini (a cura di), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative*, Pensa Multimedia, Lecce 2019, pp. 1027-1038; L. Acone, N. D’Antuono, G. Savarese, *Partenope fanciulla, ferita e incantata. Infanzie narrate alla luce del Sud*, Nuova Secondaria Ricerca – n. 1, Settembre 2020 – Anno XXXVIII – ISSN 1828-4582, pp. 92-105.

2. *La latitudine del dolore*

Un primo aspetto della narrazione relativa alle prospettive spaziali sopra introdotte riguarda le pagine cui è consegnata la narrazione dell'enorme – a tratti incolmabile – distanza Sud-Nord; una verticalità che negli anni ha rappresentato – per l'Italia e non soltanto – una divaricazione da misurare col “metro del dolore”, e non con più le più auspicabili unità di misura della speranza e della possibilità. Nel cuore del Novecento, ad esempio, due testi usciti a distanza di quasi vent'anni si fanno carico di una forma di racconto utile a testimoniare, descrivere e lumeggiare il senso del distacco, della difficoltà, dell'indigenza e della povertà. Ci si riferisce a *Il Signor Serafino* di Giana Anguissola del 1957³ ed a *Le scapole dell'Angelo* di Giovanna Righini Ricci del 1973⁴. I due libri, con stili differenti, riescono nell'intento di ricostruire il fenomeno migratorio entrando nelle pieghe psicologiche dei personaggi e testimoniando eventi e accadimenti con efficace linearità. Nell'analisi di Angelo Nobile, che ne evidenzia la «sapiente scrittura e finezza di interpretazione psicologica»⁵, le due scrittrici risultano attente a sfumature di carattere formativo e socio-pedagogico⁶, pur rimanendo ben salde in una struttura letteraria affidabile.

La delinearazione di un “asse incrinato” come quello italiano è stata al centro di una tradizione letteraria che ha tenuto sempre vigile lo sguardo su differenze, distanze e sofferenze che tale asse finiva per esasperare ed amplificare. Nella potente e drammatica tessitura narrativa del *verismo*, ad esempio, trovava spazio – anche e soprattutto in testi *su e per* ragazzi – la rappresentazione di viaggi disperati e di speranza, di drammatiche emarginazioni e di amari disincanti legati alle tante, troppe lontananze, al miraggio di vite migliori, alle visioni sovente tradite. Basti pensare a *Cardello*, di Luigi Capuana, per recuperare la delicatezza di una trama che

³ Cfr. G. Anguissola, *Il signor Serafino*, La Sorgente, Milano 1957.

⁴ Cfr. G. Righini Ricci, *Le scapole dell'angelo*, Scolastiche Bruno Mondadori, Milano 1973.

⁵ A. Nobile, *Storia della letteratura giovanile dal 1945 ad oggi. Autori, generi, critica, tendenze*, Scholé, Editrice Morcelliana, Brescia 2020, p. 29.

⁶ Per una analisi critica dell'opera della Anguissola cfr. B. Solinas Donghi, *Viaggio intorno a Giana Anguissola*, in «LG Argomenti», n. 5-6, settembre-ottobre, settembre-dicembre 1986; C. Camicia, A.M. De Majo (eds.), *Giana Anguissola. Alla riscoperta di una grande scrittrice per ragazzi*, Atti del Convegno (Roma, 10 marzo 2014), Mursia, Milano 2015; Per *Le scapole dell'angelo* a F. e G. Masini, *Giovanna Righini Ricci. Un autonomo progetto narrativo-educativo per i ragazzi*, Micro-art's, Genova-Recco 2004, pp. 47-53.

mai smarriva la lucidità sulle troppe storture di una società esasperatamente stratificata⁷.

Ma, accanto alla canonica lettura “verticale” di tale urgente tematica, ovvero ad una rappresentazione del divario Nord – Sud come una definita ed evidente frattura (quindi più facilmente affrontabile se non addirittura risolvibile), ad una analisi più attenta si fa luce una severa acquisizione: il mezzogiorno del vivere non si rinchiede nella coordinata geografica appena osservata ma si rivela, ben presto, una collocazione umana (o *disumana*) che non si limita alla latitudine; ed è sempre la letteratura – o meglio la *grande* letteratura – a ricordarci che esiste anche un “meridione del nord”, di quel nord capace di creare e alimentare perifericità e marginalità in nome del progresso, del profitto e della insensata macchina sociale che tutti (o troppi) relega al ruolo di piccoli ingranaggi sacrificabili, parti insignificanti di un meccanismo grande, complesso e “distante”, attori di una trama distopica. Basti pensare, ritornando al cuore del Novecento, a quel capolavoro che è *Marcovaldo ovvero le stagioni in città* di Italo Calvino. Il protagonista Marcovaldo, adulto incompiuto e padre/marito dolcissimo, si rivela un eterno fanciullo, costantemente alla ricerca – sistematicamente disillusa e frustrata – di qualche scampolo di natura nella metropoli desertificata⁸. Egli si presenta, nella magistrale rappresentazione calviniana, come uno dei tanti, troppi cittadini di quell’immenso “sud della vita” abitato da diseredati, disagiati, sfortunati e sognatori⁹.

3. *Angeli del Sud*

Questo ampliamento di prospettiva, riscontrabile nella narrazione di un Mezzogiorno che si rivela concetto più complesso rispetto alla mera delimitazione geografica, consente di individuare una serie di vettori e di ulteriori specificità delle diverse questioni e problematiche “meridionali” riferibili alle nuove generazioni ed alla società tutta. È possibile allora inquadrare territori e contesti in cui sempre più urgente appare la necessità di un dialogo dal quale non va esclusa una coraggiosa voce di denuncia: laddove il degrado, il malaffare e le mafie si manifestano quale drammatica centralità

⁷ Cfr. L. Capuana, *Cardello*, Leone Editore, Milano 2018.

⁸ Cfr. I. Calvino, *Marcovaldo ovvero le stagioni in città*, Rcs Editori, Milano 2003.

⁹ Cfr. L. Acone, *L'infanzia inventata, Riflessioni e ritratti sulla letteratura per l'infanzia, dell'infanzia e sull'infanzia*, Delta3, Grottaminarda 2007.

esistenziale di tanti bambini e ragazzi cui non viene offerta ulteriore prospettiva, e che vengono fagocitati all'interno di un *sistema* valoriale capace di invertire i punti cardinali di ogni orizzonte formativo, di qualsiasi possibile positività¹⁰. Prima che la deriva trascini con sé, in un flusso ininterrotto di devianza e connivenza, troppi volti giovani e sguardi traditi appare utile sottolineare il senso profondo di una letteratura carica di senso civile e di profonda, umana ed onesta dignità. Significativa postura pedagogica, allora, assumono testi relativi alle grandi figure “violate” dalla malavita ma mai sconfitte dalla storia; figure divenute, fino al sacrificio estremo della morte, esempio per tutte le generazioni a venire, luce indomita in grado di rischiarare gli oscuri tragitti di troppe infanzie braccate e scandalizzate.

Il libro *Paolo Borsellino Essendo Stato*, di Ruggero Cappuccio, è uno di quei testi che si collocano con coraggio al centro di trame storiche drammatiche, eventi che hanno condizionato il prosieguo stesso delle epoche per l'entità e la gravità degli eventi. Cappuccio, con buona abilità elaborativa e con una struttura rigorosa e fluida, costruisce un libro che, mediante un *escamotage* letterariamente assai suggestivo, coglie l'essenza quasi “cinematografica” degli ultimi istanti di vita di Paolo Borsellino. Sono secondi infiniti, estenuanti ed ovviamente colmi di “ricostruzione di senso”; infinitesimali segmenti di tempo che restituiscono, potenti, il messaggio di intensa *umanità* del sacrificio. Il coraggioso magistrato ripercorre, nella surreale serenità del “momento prima”, un'intera esistenza restituendole dignità e sottolineando – *prima* di morire e quindi giocando d'anticipo e “battendo” la morte – quanto sia valsa la pena vivere, credere, lottare, combattere per ideali di giustizia ed onestà; per principi che non restituiscono fama e denaro, ma la coscienza e la postura inattaccabile dei *giusti*: «Ho fatto un pensiero più veloce di un centesimo di secondo. È possibile? Forse il tempo sta rallentando. Forse per un attimo si è fermato. In questo secondo così piccolo noi non proviamo il morso del rancore. Non ci rimane da odiare nessuno. Stiamo morendo bene in questo silenzio. Il boato squarcia il pomeriggio con un'esplosione gigantesca che si irradia in un'ovatta assordante fatta di nulla. Sapevo che la fine sarebbe stata annunciata da un rumore»¹¹.

Il rumore non riesce ad avere la meglio su pensieri, ricordi ed ideali. La potente dignità del protagonista si dilata in un tempo e in uno spazio liberi, in una sorta di felice sospensione che tutto dilata e supera, persino la morte.

¹⁰ Cfr. F. Sabatano, G. Pagano, *Libertà marginali. La sfida educativa tra devianza, delinquenza e sistema camorristico*, guerini scientifica, Milano 2019.

¹¹ R. Cappuccio, *Paolo Borsellino Essendo Stato*, Feltrinelli, Milano 2019, p. 17.

Le riflessioni e gli spunti fin qui proposti testimoniano certamente una complessità di prospettive che corrisponde a molteplici direzioni di natura letteraria. Dopo aver tratteggiato un'evoluzione del rapporto tra la letteratura giovanile, alcuni aspetti del divario Sud-Nord ed una modalità di narrazione capace di affrontare problematiche che, nel tempo, hanno dato luogo a fenomeni di costante ed urgente drammaticità, adesso si cerca di circoscrivere a livello spaziale l'ambito di narrazione all'interno del quale si muove una certa letteratura *per* e *su* l'infanzia. Non si tratta di un *dietrofront* metodologico ma, piuttosto, di ritornare ad una contestualizzazione che, una volta accennate le differenti e variegate prospettive dell'argomento oggetto di questo studio, può divenire emblematica ed esemplare di scritti, pagine e racconti dalla forte pregnanza pedagogica. Tale contestualizzazione, collocata nel micro (e macro) cosmo partenopeo, si individua, qui, quale paradigma letterario e socio-pedagogico che non si limita alla dimensione metropolitana napoletana, ma che sintetizza, tragicamente, i mali di una sorta di reticolare ritardo esistenziale dove Partenope sembra adagiarsi e morire non solo a Napoli, ma nelle antiche, nobili e dolenti terre della Sicilia, della Calabria, dell'intera Campania, della Puglia e di tutti gli *altri* Meridioni.

4. *L'infanzia del Sud narrata all'infanzia*

Una prima traiettoria può individuarsi in una scrittura per bambini e ragazzi che "si fa carico" di queste problematiche affrontandole e sviscerandole con una intenzionalità precisa: sull'esempio di storie reali e nel solco di esperienze mirabili e positive, le pagine presentano trame di riscatto, possibilità e cambiamento. Si tratta, a livello contenutistico, di una letteratura che si colloca sulla sottile linea di confine che separa orizzonte pedagogico e libertà artistico-letteraria, facendo salvi entrambi senza mai tradire tale virtuoso equilibrio propendendo per l'uno o per l'altra. I titoli che qui si segnalano ci sembrano infatti riuscire nell'ardua sintesi tra tutte le potenziali istanze compositive e autoriali, restituendo sempre un respiro formativo accanto ad un costruito letterario di elevato spessore.

Per partire dalla contestualizzazione partenopea sopra richiamata, assai rilevante appare l'esplorazione della dinamica infanzia-malavita che Pina Varriale ha condotto a più riprese, spaziando tra differenti provenienze e diverse "origini del degrado". Al libro *Ragazzi di camorra*, che esce guarda caso quasi contemporaneamente a *Gomorra* di Saviano, fa seguito *Più forti della mafia*; ci si sposta, così, dalla implosione fagocitante delle periferie napoletane alla Puglia di una realtà contadina e rurale che, almeno

all'apparenza, sembrerebbe ancora incontaminata. Tale apparenza si sgretola di fronte alla realtà dei fatti, tra espropriazioni violente di terre, ricatti, estorsioni e sequestri. Gli unici ad accorgersi di tutto ed a professare la via della denuncia, neanche a dirlo, sono i ragazzi, quasi fossimo in una oscura versione capovolta de *La torta in cielo* di Gianni Rodari, dove soltanto i bambini avevano colto il senso – dolcissimo e innocuo – di quella strana presenza nei cieli, a fronte di sospetti ed accuse di adulti guerrafondai e pronti al fuoco¹². Nelle pagine di Rodari, o meglio dei fantasiosi bambini della maestra Bigiaretti, la visione del mondo e dell'universo (così sconfinatamente sorprendente da regalare torte giganti per tutti) restituiva un potenziale di speranza cui ogni bambino – ed ogni adulto che ricorda di esserlo stato – potrebbe guardare per donare sorrisi ad un mondo ammorbato dal vizio e dal sospetto dei “grandi”. Nel testo della Varriale, purtroppo, con una iniezione di amaro e “capovolto” realismo, i bambini si accorgono della presenza strisciante e sommersa del male, della sfiducia, del subdolo montare di poteri che contaminano l'aria e i rapporti, le famiglie e i volti; dell'inganno che tutti illude e corrompe. Il risultato, però, è lo stesso, ed assume la consistenza dell'ottusa disapprovazione adulta a fronte delle intuizioni spontanee ed “innocenti” di bambini e ragazzi: «Sono stupidi, non hanno capito niente. Il commissario mi aveva assicurato che avrebbe tenuto conto delle mie dichiarazioni e invece, a quanto pare, se n'è infischiato. Alessia non è fuggita, è stata portata via con la forza»¹³.

Il commissario non ascolta, altri adulti negano, altri ancora si girano dall'altra parte. Ai “piccoli” resta la speranza, eroica e dolcissima, di cavarcela da soli.

Nel testo di qualche anno prima, *Ragazzi di camorra*, Pina Varriale aveva affrontato il tema della devianza in maniera più diretta e circostanziata, entrando nel novero di quegli autori che hanno proposto la “sfida” tra la malavita e la retta via; tra soldi facili ed etica del sacrificio. Qui l'infanzia non riusciva a proporsi quale incontaminata depositaria della lealtà e del bene a fronte della corruzione adulta, ma si presentava nella canonica – e purtroppo più realistica – veste di vittima predestinata tra degrado, trasgressione e violenza.

Significativo il rilievo che assume, nel testo, il conflitto tra dis-educazione della strada e possibile educazione della scuola. Non a caso la scuola compare in entrambi i libri, ma testimonia proprio la differenza

¹² Cfr. G. Rodari, *La torta in cielo*, Edizioni EL, San Dorligo della Valle 2013.

¹³ P. Varriale, *Più forti della mafia*, Il Battello a vapore, Piemme, Milano 2013, p. 122.

d'impostazione di fondo: in quello di ambientazione partenopea si presenta come impotente cassa di risonanza di disuguaglianze e frustrazioni; nel romanzo pugliese – più positivamente tratteggiato – diviene il “riparo” per una sorta di resistenza infantile rispetto alle degenerazioni adulte che vorrebbe anche i ragazzi assuefatti alla logica del malaffare e delle ingiustizie.

In *Ragazzi di camorra* di Pina Varriale c'è un elemento che si ripresenta come preoccupante *leitmotiv*, sorta di basso ostinato che attraversa la letteratura meridionale per l'infanzia riannodandola a quella su l'infanzia che di qui a poco passeremo in rassegna con ulteriori piccoli approfondimenti. Potremmo definirla una amara e cupa poetica dei luoghi; luoghi “negati” che vanno ben oltre la dimensione dell'abusata espressione “non-luoghi” che Augé riferiva lucidamente ad altre alienazioni¹⁴: si tratta, nel nostro ragionamento, di luoghi che prendono il sopravvento sulle persone che li abitano, e in particolare sui più giovani, marchiandoli con una ineluttabile appartenenza negativa; luoghi che, invertendo ogni regola dimensionale ed esistenziale, “abitano” i ragazzi invadendone gli animi. Le parole di Antonio, il piccolo protagonista di *Ragazzi di camorra*, lo testimoniano con tragica cristallinità: «Ho scoperto che molte persone hanno paura di quelli come me solo perché vivo in un brutto quartiere. Mi guardano come se fossi una bestia pericolosa»¹⁵. Se accostiamo queste poche righe alle le pagine in cui Roberto Saviano richiama tutti ad una necessaria consapevolezza rispetto al degrado che avanza ed incalza, siamo in grado di riscontrare assoluta coerenza in quel tessuto letterario fin qui analizzato, che si muove attorno alla “regione infantile”, oscillando tra letteratura per l'infanzia e pedagogia della narrazione¹⁶: «Esistono luoghi dove nascere comporta avere colpa. Il primo respiro e l'ultimo catarro hanno valore equivalente. Il valore della colpa. Non importa quale volontà t'abbia guidato, non importa che vita tu abbia condotto [...]. Conta dove sei nato, cosa sta scritto sulla tua carta d'identità. Quel posto lo conoscono soltanto le persone che vi abitano, perché tra colpevoli ci si riconosce. Tutti colpevoli, tutti assolti. Invece chi non vi ha cittadinanza lo ignora»¹⁷.

¹⁴ Cfr. M. Augé, *Nonluoghi*, Elèuthera, Milano 2009.

¹⁵ P. Varriale, *Ragazzi di camorra*, Il battello a vapore, Piemme, Milano 2017, p. 41.

¹⁶ Cfr. L. Acone, *Bambini e ragazzi tra bande e paranze. Pedagogia della narrazione a Sud dell'infanzia*, Pensa Multimedia, Lecce 2018.

¹⁷ R. Saviano, *Ragazzi di coca e di camorra*, <https://espresso.repubblica.it/palazzo/2007/06/18> (ultima consultazione luglio 2021).

A volte si tratta di luoghi in cui le “inversioni valoriali” risultano talmente consolidate e radicate da costringere la stessa società civile a negoziare, resistere, accettare, subire. La feroce dialettica che si instaura tra regola e trasgressione, tra legalità e illegalità, tra rispetto e sopruso vede, ovviamente, bambini e ragazzi quali potenziali vittime, costantemente in prima linea rispetto al fuoco incrociato della tensione sociale. A tal proposito, in un recente libro-indagine sull’immobilismo sociale e sulle condizioni di divario economico in Italia, Federico Fubini ci consegna qualche squarcio di fanta-realtà (o, purtroppo, di amara realtà) e lo fa con una impietosa ricognizione dei contesti e dei “sistemi” di alcune misere periferie partenopee su cui in queste note di riflette: «La maestra e la camorrista ne parlarono apertamente, dato che negli anni avevano sviluppato un loro rapporto di collaborazione: l’insegnante magari evitava di chiamare l’auto dei carabinieri nel rione troppo spesso, ma l’altra garantiva che i bambini della zona sarebbero stati mandati a scuola regolarmente»¹⁸. Compromessi, accordi, cedimenti e dignitose “resistenze” divengono il corredo necessario alla vita – quando non alla sopravvivenza – all’interno di certe realtà.

È alla silenziosa, stragrande maggioranza delle coscienze pulite che questi luoghi possono e devono fare affidamento per ritrovare barlumi di senso, per innescare salvifici dispositivi di resilienza che possano, con il tempo e la ferrea volontà, trasformarsi in attiva intraprendenza e fornire nuove visioni.

Il dato più significativo di questa narrazione meridionale rivolta all’infanzia è proprio la capacità, di alcuni testi, di individuare tali dispositivi e di proiettarli, come orizzonti di senso, nel precario ed intermittente cono di luce – spesso assai limitato – che illumina a stento il percorso di tanti fanciulli. Volendo quindi individuare qualche dato significativo possiamo osservare che, se nel testo di Pina Varriale ambientato a Napoli Antonio si salva grazie alla generosità di un maestro di strada ed alla sua coraggiosa ricerca di un altro, possibile cammino, in *Pusher*, di Antonio Ferrara, Tonino si specchia in adulti esemplari che, depositari di speranza, fanno da potente contraltare a troppe sagome uguali e perdute, tra spaccio, furti, omicidi e tanta, troppa desolazione: un professore che scava nell’anima, un nuovo amico generoso e capace della virtù antica e santa del perdono. Così Tonino – forse – si salva: «Andai di là da Carmine e gli dissi che avevo deciso e che volevo denunciare mio padre e i suoi amici, e che volevo

¹⁸ F. Fubini, *la maestra e la camorrista. Perché in Italia resti quello che nasci*, Strade Blu, Mondadori 2018, p. 64.

dire dov'era il magazzino della cocaina e dov'era quello delle armi, e che ormai non cambiavo più idea, e che volevo cercare di diventare giornalista, per raccontare meglio certe cose brutte che capitavano a Napoli ai guaglioni»¹⁹. Ad allontanare il sospetto di eccessivo buonismo sopraggiunge la realtà stessa, capace, a volte, di costruire narrazioni imprevedibili che raccontano di possibilità e di cambiamenti. È il caso, ad esempio, di Antonio Piccirillo, figlio di un boss della camorra, che nel 2019 ha avuto il coraggio di scendere in piazza a manifestare contro la malavita, contro il pizzo, contro estorsioni e omicidi; contro tutto ciò con cui era cresciuto da bambino nella totale impossibilità di avere un padre ed una famiglia normali: un esempio assoluto ed una cronaca che diviene narrazione di riferimento. La realtà, in questo caso, supera anche il più ottimistico dei finali letterari immaginabili, poiché la scelta difficile e sofferta del figlio non incrina i rapporti affettivi con il padre, boss ormai inoffensivo e consegnato alla giustizia, il quale apprezza la scelta del figlio, la comprende e la accoglie con la consapevolezza che il ragazzo, si spera, non si consegnerà a dinamiche di violenza e corruzione morale.

4.1. *Le pagine che salvano*

Un altro dato assai significativo relativo ad alcuni di quelli che abbiamo definito dispositivi potenzialmente “salvifici” è individuabile in ciò che sorprendentemente il giovane protagonista di *Pusher* consegna al lettore: la scrittura, il giornalismo, la lettura e la condivisione possono divenire elementi sicuramente salvifici, laddove si fanno spazio e vanno pian piano a “significare” contesti e territori, piccole comunità e gruppi di bambini e ragazzi.

Sulla scia di questa linea d'indagine possiamo trovare riscontri attendibili in altri testi per ragazzi. *Un ribelle a Scampia*, di Rosa Tiziana Bruno, pubblicato quasi contemporaneamente al testo di Antonio Ferrara, è un libro – gradevole per forma ed intenso nel contenuto – in cui il già citato tema della “scelta di vita” si poggia in maniera ancor più manifesta ed evidente sulla *lettura*, intesa nella sua più ampia accezione che spazia dalla pratica dell'auto-narrazione interiore alla dimensione culturale ed istruttiva. Il protagonista Nicola, dopo svariate peripezie connaturate, come sopra si diceva, alla dolente sostanza del luogo natale, scopre un mondo sconosciuto

¹⁹ A. Ferrara, *Pusher*, Einaudi Ragazzi, Edizioni EL, San Dorligo della Valle 2020, p. 132.

e inesplorato fatto di lettere, parole, frasi che vanno a comporre storie; la lettura, i libri, gli universi che questi regalano ed aprono si “svelano” come infinite porte su prospettive, anche personali, prima inimmaginabili. Ecco che allora Nicola inizia ad organizzare piccole riunioni, coinvolge un pubblico stranito e sempre più curioso, “entra” nel quartiere con le uniche armi che ha: curiosità ed entusiasmo, posizionando libri in spazi e territori saturi solo di droga, pistole e degrado. È una conquista graduale, che Nicola stesso metabolizza con cautela ma che ne modifica, definitivamente, l'essenza: «Quando arrivò maggio, con la sua aria dolce e la promessa che l'anno scolastico stava per finire, Nicola era partito all'attacco di libri più lunghi, tante parole e nessuna immagine. Libri divertenti, o di paura, che gli trasmettevano emozioni belle e soprattutto gli davano quella sensazione di essere speciale, in un modo diverso da quando aveva tenuto in mano un'arma e una valigetta»²⁰. Il testo di Rosa Tiziana Bruno ci conferma il ruolo della lettura come primario dispositivo salvifico, ricollocando al centro del discorso anche il profondo legame che libri e lettura hanno (o dovrebbero avere) con la scuola e con i contesti educativi e formativi di qualsiasi forma e natura. Ovunque, sembra ricordarci l'autrice, può germogliare il seme della formazione e dell'auto-formazione; ovunque ci si può scoprire alla ricerca di un compimento di sé che si allontani da derive e disumanità. E la lettura diviene *medium* culturale ed esistenziale, in grado di trasformare i destini o, quanto meno, di lasciar intravedere nuove strade: «Con i libri, infatti, poteva vivere centinaia di esistenze diverse, dimenticando per qualche istante la propria, ma al tempo stesso scopriva cose nuove dentro se stesso, che nemmeno immaginava di possedere»²¹.

Le nuove strade appena richiamate, tragitti di possibili rinascite che solo la cultura consente di percorrere, appaiono in altre particolari tessiture narrative, non ultime quelle d'impianto distopico. Un esempio di tale intersezione vede il Sud come ultimo specchio dell'alienazione delle nuove generazioni. *Non leggerai* di Antonella Cilento, quasi sulla falsariga di Ray Bradbury, è ambientato in una Napoli apocalittica e perduta, sede di una società disgregata e terminale, tra scuole in cui si impara a diventare *influencer* e famiglie prive di ogni riferimento educativo. In questo scenario delirante due ragazze, in una delle tante scorribande in cui cercano di vivacizzare pomeriggi grigi come il cemento e l'asfalto che ormai invadono ogni spazio, trovano, incredibilmente, dei libri; i vetusti, inservibili

²⁰ R.T. Bruno, *Un ribelle a Scampia*, Paoline, Milano 2020, p. 71.

²¹ *Ibi*, p. 77.

ed assolutamente proibiti libri. Esilaranti, nella loro terribile capacità di presagire scenari che speriamo eccessivi, le pagine in cui i ragazzi di una gang, seguendo le tracce delle due protagoniste, si ritrovano in mano quegli strani oggetti di carta ed inchiostro. Inconsapevoli, sprovveduti e confusi cercano di capire come possano attivarsi, accendersi o illuminarsi; o come sia possibile che le pagine non rispondano ai comandi tattili come un *touch screen*!

Le due protagoniste, Help e Farenàit (nomi linguisticamente ironici e letterariamente impegnativi), ritrovano quel perduto universo di possibilità cui sopra si faceva riferimento, e quando iniziano a dividerlo anche con gli altri ragazzi che vi si avvicinano, si riaprono le speranze di una generazione ancora capace di sorprendersi e reagire all'omologazione. Mariano, tenebroso leader della gang, si ritrova lo strano oggetto tra le mani: «Dunque, il libro. Lo rigirò ancora. Apri. “I de-lit-ti del-la Rue Morgue”. A leggere non era bravo. Quasi nessuno lo era più. Storie di assassini? E che aveva questo Allan Poe da insegnargli tanto da esserne vietata la lettura? [...] Però, a dispetto di quanto aveva previsto, finì la prima pagina. Poi la seconda. Poi la terza. Lesse fino alle tre del mattino, gli ci vollero tre ore per terminare un racconto di dieci pagine»²². La lettura, porta verso mondi e possibilità, si insinua nelle pieghe di un appiattimento esistenziale e smuove le coscienze di ragazzi ancora pronti a reagire; ancora disponibili a superare un'alienazione di orwelliana memoria anche quando sembrerebbero ormai lontani da qualunque possibilità di coinvolgimento ed entusiasmo intellettuale²³.

Nei testi fin qui analizzati la lettura, la scrittura e, più in generale, la cultura, si rivelano quindi elementi salvifici perché in grado di riscattare coscienze e preservarne – o stimolarne – le speranze; in quest'ottica anche la scuola, in una visione di ricostruzione e ricollocazione sociale adeguata, può quindi arrivare a rappresentarsi come alternativa potente; come microcosmo di *formazione* da opporre alla *de-formazione* di una strada che rischia di divenire l'unico mondo possibile.

²² A. Cilento, *Non leggerai*, Arya Giunti, Firenze 2019, p. 84.

²³ Questo comportamento richiama il cosiddetto “effetto Ovsiankina”, segnalato dal Petter (G. Petter, *Psicologia e scuola di base*, Giunti, Firenze 1999, pp. 124-125), che consiste nell'iniziare di malavoglia una determinata attività ma di proseguirla con imprevisto entusiasmo. Sulle sue implicazioni pedagogiche e didattiche riferibili ai libri ed alla lettura cfr. A. Nobile, *Lettura e formazione umana*, La Scuola, Brescia 2004, p. 177.

5. *Adulti a sud dell'infanzia*

Agli autori fin qui affrontati, scrittori meridionali *per* l'infanzia, vanno doverosamente affiancati quegli autori che, pur non scrivendo per bambini e ragazzi, con i loro libri "si occupano" dell'infanzia e che, accanto alla sintesi tra istanze formative, sociali e letterarie tendenti a rappresentare una realtà complessa e multiforme, ricostruiscono le drammatiche situazioni di un Sud difficile attraverso le vicende del mondo giovanile, restituendo uno spaccato esistenziale a tratti drammatico, cui rivolgere uno sguardo pedagogicamente consapevole e attento. Pur non trattandosi, quindi, di letteratura per l'infanzia, doverosa appare tale intersezione, ovvero una lettura pedagogica dalla quale scaturisca ciò che intendiamo per vera e propria *pedagogia della narrazione*.

Anche in questo caso, ovviamente, risulterebbe impossibile restituire una minima esaustività relativa alla presenza delle "immagini d'infanzia" nella letteratura del Mezzogiorno, per cui ci si sforzerà di fornire qualche spunto utile a cogliere l'intenzione di fondo di questa ulteriore prospettiva d'analisi.

Seguendo questo altro vettore letterario ci troviamo, come è ovvio che sia, a contatto con una scrittura maggiormente legata alla cronaca, e sicuramente più espressione di tante, coraggiose denunce. A fronte di ciò, inevitabilmente ci si allontana da un impianto letterario che possa consegnare, a seconda della decisione degli autori, finali lieti o rassicuranti. A volte, come già sopra evidenziato, è la cronaca stessa a "concedere" tali conclusioni positive, ma la letteratura che delinea le sagome realistiche di tanti bambini e ragazzi "difficili" deve guardare alla realtà di storie ed eventi, quand'anche tragiche testimonianze di *dis-valori* da combattere e stigmatizzare. Forse, però, in tal modo aumenta proprio la "carica pedagogica", poiché le pagine e le immagini di queste fanciullezze smarrite rappresentano una letteratura che "fa" pedagogia, perché obbliga ad entrare in trame e narrazioni che costringono le coscienze all'osservazione e ad un inquadramento senza filtri.

All'interno di queste rappresentazioni infantili e giovanili possiamo distinguere diversi modelli, a seconda che le vicende narrate siano legate direttamente alla dimensione della vera e propria malavita o che siano collocate in situazioni di degrado che vanno comunque elaborate – e lette – con lenti educative e formative.

Volendo fornire un accenno panoramico che tenga dentro entrambe le casistiche, gioverà fare riferimento ad alcuni romanzi che risultano emblematici. Nell'arretratezza e nelle prospettive negate descritte da Anna Maria Ortese possiamo trovare, ad esempio, sagome infantili che denunciano, con

“struggente resilienza”, mali e ritardi di società e di contesti degradati e inaccettabili; basti pensare ad un personaggio come Damasa, ne *Il porto di Toledo*²⁴, che la grande scrittrice delinea come una fanciulla alle prese con tutte le tare di retaggi troppo ingombranti e che, come scrive Nunzia D’Antuono, con grande fatica «vuole tutelare la propria capacità espressiva e non cadere nei baratri che si presentano normalmente nella vita degli adolescenti. Il rischio di precipitare è concreto, perché i pozzi interiori e le voragini sono numerosi. [...] Damasa già da piccolissima si mostra indipendente e separa se stessa dalle donne che esistono solo perché legate agli uomini, che diventano spose e restano ferme in attesa»²⁵.

Più rarefatta, in una strana atmosfera delicata e “ruvida” al contempo, il *recupero* d’infanzia che Erri De Luca affida alla dimensione del ricordo e dello scavo interiore, con la quale sviscera e denuda il difficile passaggio dall’infanzia all’adolescenza in un contesto che, confermandosi “luogo natio” che marchia, come sopra si diceva, troppe volte assume un ruolo attivo e, spesso, drammaticamente invadente. Nel breve romanzo *I pesci non chiudono gli occhi*²⁶ De Luca costruisce il racconto di “quella” estate dei dieci anni; l’estate in cui si diventa grandi per amore, per violenza e, purtroppo, anche per la comprensione di alcuni meccanismi che, parte di un “sistema”, si ereditano con quella amara cittadinanza cui non ci si può sottrarre. Giovanni Savarese sottolinea quanto tale *postura* risulti presente quando scrive che: «il protagonista, ormai divenuto esperto “ragazzo di vita”, preferisce non denunciare i tre bulli, trincerandosi dietro un comodo non ricordo, smascherato subito dal carabiniere»²⁷.

Si può tentare, a questo punto, di riconoscere una tessitura narrativa che, dai dieci, malinconici anni di De Luca riannoda i fili della *trama* letteraria meridionale ricollegandosi ai dieci, tragici anni di Biscottino, piccolo paranzino de *La paranza dei bambini* di Roberto Saviano. Biscottino ha un soprannome che tradisce la sua età, poiché egli è talmente piccolo che non ha fatto in tempo ad assumere un nome da “duro”. Ma è propria la sua tenera età, “quella età” dei dieci anni, ad essere utilizzata, sfruttata e scandalizzata per poter compiere il più atroce dei delitti ed uccidere un capozona.

²⁴ Cfr. A.M. Ortese, *Il porto di Toledo. Ricordi della vita irreali*, BUR, Milano 1985.

²⁵ N. D’Antuono, *Napoli e Toledo: porti d’infanzia*, in «Nuova Secondaria», n. 1/2020, p. 94.

²⁶ Cfr. E. De Luca, *I pesci non chiudono gli occhi*, Feltrinelli, Milano 2011.

²⁷ G. Savarese, *Avere dieci anni. Erri De Luca tra mare e ricordi*, in «Nuova Secondaria», n. 1/2020, p. 99.

Biscottino esegue e si perde per sempre, ricalcando in questo smarrimento tanta tradizione letteraria che affonda le radici nelle fiabe più tetre e lontane, fatte di boschi, lupi, antri e scenari notturni e macabri.

Il *feroce* rito di passaggio²⁸ cui si consegna il piccolo personaggio di Saviano lo condanna alla traumatica ed improvvisa “fine dell’infanzia”, un’infanzia cui vengono sottratti incanto e innocenza, sostituiti da violenza e deriva morale.

Per rimanere nel solco della fragile età qui tratteggiata, anche Diego De Silva, già nel 2001, aveva delineato sagome di bambini e ragazzi sperduti nella fragilità dei loro undici anni; il piccolo protagonista di *Certi bambini*, Rosario, presentava il suo preoccupante *identikit*, un profilo cui rivolgere una lettura pedagogicamente orientata. Rosario viene descritto, dall’agile penna di De Silva, come soggetto in perenne, precaria oscillazione tra la speranza di potersi consegnare ad una vita migliore e la continua, tentacolare e mefistofelica tentazione di essere “uno che conta”, che comanda, al di sopra di uomini e leggi²⁹. Forse pagine come quelle di De Silva – e le narrazioni di tanti giovani perduti – vanno lette accanto ad analisi socio-culturali di grande lucidità, come quelle in cui, qualche anno fa, Adolfo Scotto di Luzio parlava dei tanti tradimenti di una Napoli di cui nessuno sembrava più preoccuparsi e che, perpetrati uno dopo l’altro in ogni campo dell’agire umano (dalla politica alla cultura, dal lavoro all’urbanistica, dalla scuola alle famiglie), finivano per svuotare di senso ogni auspicabile avvicendamento generazionale³⁰. Occasioni mancate, *tradite* appunto, che Raffaele La Capria, nello struggente libro sulla sua amata e difficile città³¹, aveva ricondotto a quell’armonia perduta e mai più ritrovata. Tradimenti e distorsioni che si sono specchiati, negli ultimi anni, nelle immagini letterarie di testi d’inchiesta come *Gomorra* di Roberto Saviano³², di romanzi crudi e coraggiosi come *Pater familias* di Massimo Cacciapuoti³³, di saghe oscure come *La paranza dei bambini* e *Bacio feroce* ancora di Saviano³⁴. In tutte queste storie d’infanzia negata ritroviamo volti

²⁸ Cfr. L. Acone, *Bambini e ragazzi tra bande e paranze*, cit.

²⁹ Cfr. D. De Silva, *Certi bambini*, Einaudi, Torino 2001.

³⁰ Cfr. A. Scotto di Luzio, *Napoli dei molti tradimenti*, Il Mulino, Bologna 2008.

³¹ Cfr. R. La Capria, *L’armonia perduta. Una fantasia sulla storia di Napoli*, Rizzoli, Milano 1999.

³² Cfr. R. Saviano, *Gomorra. Viaggio nell’impero economico e nel sogno di dominio della camorra*, Mondadori, Milano 2007.

³³ Cfr. M. Cacciapuoti, *Pater familias*, Edizioni Cento Autori, Villaricca 2015.

³⁴ Cfr. R. Saviano, *La paranza dei bambini*, Feltrinelli, Milano, 2016; R. Saviano, *Bacio feroce*, Feltrinelli, Milano 2017.

e sguardi di bambini cresciuti troppo presto tra violenza, soprusi, droga e devianza; il filtro pedagogico da posizionare davanti a queste pagine si rivela doveroso faro ad illuminare l'urgenza di appelli disperati, e diventa sostanza di quella pedagogia della narrazione che pone virtuosamente in connessione tante sagome infantili cui donare cura ed attenzione.

6. *Il sorriso dei Vicoli*

Ma la letteratura, questa stessa letteratura che si fa carico della cronaca e della verità, può divenire anche narrazione di speranza, e può testimoniare la voglia di cambiamento, la voglia di opporsi a *sistemi* e distorsioni cui, a volte, ci si può anche dignitosamente opporre.

In conclusione delle note di riflessione che qui si propongono, ci sembra corretto riportare anche questa auspicabile prospettiva laddove, tra l'altro, assume anch'essa i contorni della pagina scritta e, sebbene non possa ascrivere precisamente a nessuno dei generi finora richiamati, diviene testo interessante ed esemplare: *Vico esclamativo. Voci dal rione Sanità*, a cura di Chiara Nocchetti, è un libro che “sa di buono”; si tratta di una raccolta di piccole storie, vicende reali nate, a volte, da situazioni al limite dell'impossibile e del sopportabile tra degrado, tossicodipendenza, delitti e carceri. Ma sono tutte storie di speranze e possibilità, in cui ragazzi raccontano e si raccontano, come disorientati attori di copioni cui vogliono, con tutte le loro forze, sottrarsi. Poiché anche la dignità e l'umanità di una sconfitta attenuata, quando la vittoria completa non è possibile, consegna ad un nuovo orizzonte di umanità e decoro interiore.

Nella bella postfazione al volume, Antonio Loffredo si rivolge alla curatrice di questo libro piccolo e prezioso: «con la tua scrittura asciutta [...] hai contribuito a sollevare quell'enorme velo che da secoli copre il capitale umano del rione Sanità. Sei stata capace di vedere in ogni ferita una feritoia e hai incontrato la luce, hai rimosso un sudario pesante tessuto dai fatti di cronaca e colorato dai pregiudizi e hai svelato l'irriducibile complessità e la sfacciata bellezza del *Rione Umanità*»³⁵. Sono parole, quelle di Loffredo, che tendono a scardinare quella ineluttabile immobilità di cose, uomini e luoghi che più sopra si richiamava, e che invitano a trovare, nel racconto di tanti ragazzi, una nuova narrazione: «Vi chiedo di aprire i vostri occhi, di far sì che siano curiosi, occhi che sanno vedere in ogni storia un *punto*

³⁵ A. Loffredo, *Postfazione* a C. Nocchetti (ed.), *Vico esclamativo. Voci dal rione Sanità*, Edizioni San Gennaro, Napoli 2018, p. 113.

esclamativo noto in passato come il *punto ammirativo*. Il punto che sanciva lo stupore e la meraviglia dell'incontro con la bellezza»³⁶.

L'immagine letteraria delle infanzie del Meridione, allora, pretende che tutti, proiettando uno sguardo premuroso e attento su storie, vite e vicende, inquadrino senza pregiudizi quel punto prospettico, sede di premura ed incanto, dove ogni infanzia dovrebbe sorridere ancora.

Riferimenti bibliografici

- Acone L., *Bambini e ragazzi tra bande e paranze. Pedagogia della narrazione a Sud dell'infanzia*, Pensa Multimedia, Lecce 2018.
- Acone L., D'Antuono N., Savarese G., *Partenope fanciulla, ferita e incantata. Infanzie narrate alla luce del Sud*, Nuova Secondaria Ricerca – n. 1, Settembre 2020 – Anno XXXVIII – ISSN 1828-4582, pp. 92-105.
- Acone L., *L'infanzia inventata, Riflessioni e ritratti sulla letteratura per l'infanzia, dell'infanzia e sull'infanzia*, Delta3, Grottaminarda 2007.
- Anguissola G., *Il signor Serafino*, La Sorgente, Milano 1957.
- Augé M., *Nonluoghi*, Elèuthera, Milano 2009.
- Bruno R.T., *Un ribelle a Scampia*, Paoline, Milano 2020.
- Cacciapuoti M., *Pater familias*, Edizioni Cento Autori, Villaricca 2015.
- Calvino I., *Marcovaldo ovvero le stagioni in città*, Rcs Editori, Milano 2003.
- Camicia C., De Majo A.M. (eds.), *Giana Anguissola. Alla riscoperta di una grande scrittrice per ragazzi*, Atti del Convegno (Roma, 10 marzo 2014), Mursia, Milano 2015.
- Cappuccio R., *Paolo Borsellino Essendo Stato*, Feltrinelli, Milano 2019.
- Capuana L., *Cardello*, Leone Editore, Milano 2018.
- Cilento A., *Non leggerai*, Arya Giunti, Firenze 2019.
- D'Antuono N., *Napoli e Toledo: porti d'infanzia*, in «Nuova Secondaria», n. 1/2020.
- De Luca E., *I pesci non chiudono gli occhi*, Feltrinelli, Milano 2011.
- De Silva D., *Certi bambini*, Einaudi, Torino 2001.
- Elia G., Polenghi S., Rossini R. (eds.), *La scuola tra saperi e valori etico-sociali. Politiche culturali e pratiche educative*, Pensa Multimedia, Lecce 2019.
- Ferrara A., *Pusher*, Einaudi Ragazzi, Edizioni EL, San Dorligo della Valle 2020.
- Fubini F., *la maestra e la camorrista. Perché in Italia resti quello che nasci*, Strade Blu, Mondadori 2018.

³⁶ *Ibidem*.

- La Capria R., *L'armonia perduta. Una fantasia sulla storia di Napoli*, Rizzoli, Milano 1999.
- Masini F. e G., *Giovanna Righini Ricci. Un autonomo progetto narrativo-educativo per i ragazzi*, Microart's, Genova-Recco 2004.
- Nobile A., *Lettura e formazione umana*, La Scuola, Brescia 2004.
- Nobile A., *Storia della letteratura giovanile dal 1945 ad oggi. Autori, generi, critica, tendenze*, Scholé, Editrice Morcelliana, Brescia 2020.
- Nocchetti C. (ed.), *Vico esclamativo. Voci dal rione Sanità*, Edizioni San Gennaro, Napoli 2018.
- Ortese A.M., *Il porto di Toledo. Ricordi della vita irrealista*, BUR, Milano 1985.
- Petter G., *Psicologia e scuola di base*, Giunti, Firenze 1999.
- Righini Ricci G., *Le scapole dell'angelo*, Scolastiche Bruno Mondadori, Milano 1973.
- Rodari G., *La torta in cielo*, Edizioni EL, San Dorligo della Valle 2013.
- Sabatano F., Pagano G., *Libertà marginali. La sfida educativa tra devianza, delinquenza e sistema camorristico*, Guerini scientifica, Milano 2019.
- Savarese G., *Avere dieci anni. Erri De Luca tra mare e ricordi*, in «Nuova Secondaria», n. 1/2020.
- Saviano R., *Gomorra. Viaggio nell'impero economico e nel sogno di dominio della camorra*, Mondadori, Milano 2007.
- Saviano R., *La paranza dei bambini*, Feltrinelli, Milano, 2016; R. Saviano, *Bacio feroce*, Feltrinelli, Milano 2017.
- Saviano R., *Ragazzi di coca e di camorra*, <https://espresso.repubblica.it/palazzo/2007/06/18>.
- Scotto di Luzio A., *Napoli dei molti tradimenti*, Il Mulino, Bologna 2008.
- Solinas Donghi B., *Viaggio intorno a Giana Anguissola*, in «LG Argomenti», n. 5-6, settembre-ottobre, settembre-dicembre 1986.
- Varriale P., *Più forti della mafia*, Il Battello a vapore, Piemme, Milano 2013.
- Varriale P., *Ragazzi di camorra*, Il battello a vapore, Piemme, Milano 2017.

