

La libreria di Stardi • 15



Elena Guerzoni

Come un fiume

*Adolescenza e Youth Fiction:
ritratti di identità metamorfiche*

Edizioni Sinestesia



La libreria di Stardi

COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE

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

Elena Guerzoni

Come un fiume

*Adolescenza e Youth Fiction:
ritratti di identità metamorfiche*

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*.

© 2025 La scuola di Pitagora editrice

Via Monte di Dio, 14

80132 Napoli

www.scuoladipitagora.it

info@scuoladipitagora.it

ISBN 979-12-5613-044-3 (versione elettronica nel formato PDF Open Access)

*A Stefano
e ai miei genitori*

*E a Duke
per le corse che abbiamo fatto
lungo gli argini del nostro fiume*

*Certe sere vorrei salire
sui campanili della pianura,
veder le grandi nuvole rosa
lente sull'orizzonte
come montagne intessute
di raggi.*

*Vorrei capire dal cenno dei pioppi
dove passa il fiume
e quale aria trascina;
saper dire dove nascerà il sole
domani
e quale via percorrerà, segnata
sul riso già imbiancato,
sui grani.*

*Vorrei toccare con le mie dita
l'orlo delle campane, quando cade il giorno
e si leva la brezza:
sentir passare nel bronzo il battito
di grandi voli lontani.*

Antonia Pozzi

Indice

Introduzione	11
1. Spie, indizi, metafore. Cornici teoriche e postura metodologica della ricerca	15
1.1. Sull' <i>aetas infirma</i> : una premessa storica e pedagogica	16
1.2. <i>Youth Fiction</i> : sull'esperienza di attraversamento dell'«età di mezzo»	35
1.2.1. Definizione del corpus di letteratura primaria	36
1.3. Per un'ermeneutica della metafora: paradigma indiziario e linguistica cognitiva	49
1.3.1. Narratologia cognitiva e <i>Material Engagement Theory</i>	60
2. Letteratura <i>Young Adult</i> . Origini, evoluzione, sviluppi contemporanei	69
2.1. Il «dono dell'America al mondo»: sulla questione della denominazione	70
2.2. «That was then, this is now»: nascita ed evoluzione della letteratura <i>Young Adult</i>	78
2.3. Letteratura per l'adolescenza: per riabilitare un termine "bandito"	114
3. <i>Fons vitae, imago mortis</i> . L'alterità acquatica degli «esseri totali»	121
3.1. <i>Il ragazzo del fiume</i> : morire a ogni istante	130
3.2. Ridursi all'essenziale. La ricerca di sé nell'opera di Aidan Chambers	146

3.2.1. Un fiume, un ponte, un eterno pedaggio: l'adolescenza come «costante ambivalenza, felice ambiguità»	152
3.2.2. Dentro l'occhio della terra: adolescenza e visioni epifaniche	165
3.3. D'estate, al mare. Trovare casa dentro all'incertezza	181
3.4. Adolescenza e acqua: nuove ontologie di un rapporto inedito	192
4. <i>Those Wild Things</i> . Di mostri, selvaggi e compagni segreti	199
4.1. <i>Bosom friends</i> : amicizie "per la pelle"	200
4.2. Pescatori e scheletri. Diventare sé stessi attraverso l' <i>heteros autos</i>	217
4.3. <i>Wild Things</i> : adolescenti come mostri e selvaggi nell'opera di David Almond	237
4.4. Dove abitano i mostri	268
Approdi pedagogici. Nuove metafore per pensare, dire, rappresentare l'adolescenza	279
Corpus di letteratura primaria	289
Bibliografia	295
Ringraziamenti	321

Introduzione

L'adolescenza, scrive Alessandro D'Avenia in una lunga lettera all'amato Giacomo Leopardi, è lo scrigno del «rapimento». Essa contiene un centro, attorno al quale ruota una sorgente rispetto cui «il prima è preparazione e il dopo affermazione»¹. Aidan Chambers, come D'Avenia autore che scrive «avendo in mente»² gli adolescenti, racconta l'età suddetta come un tempo «in cui succede tutto»³ e in cui, dentro a quel tutto, si pone come un nucleo, un punto fermo – sospeso, invero – nel quale ogni cosa appare più chiara, stagliandosi netta mentre la si guarda. Tutto ai propri occhi, orecchie e pelle giunge acuto e vivo: i colori, le forme, i suoni e, insieme, il silenzio – «più di tutto il silenzio»⁴. Chambers chiama questo nucleo temporale «epifania» o «riconoscimento»⁵, e non v'è storia di adolescenza, nella sua opera, che non ospiti tali rivelazioni. Per Meg Rosoff, il rapimento, o epifania, o riconoscimento è l'«attimo perfetto», quell'attimo, cioè, in cui si prende fiato e si immerge la testa sott'acqua, poi lentamente si riemerge e si guarda il mondo a filo della superficie, «[l]'esistenza distillata in pura pace e libertà, e in una sensazione di attesa in un infinito presente»⁶.

Le visioni di adolescenza di questi autori, che dai brevi riferimenti riportati sopra – centrati su momenti di illuminazione, di visione sottile e profonda – si intuiscono essere incoraggianti, non trovano un'eco nel dire comune e quotidiano attorno a questa età. Dai tempi antichi sino a quelli moderni e contemporanei il pensiero occidentale ha difatti prodotto, in relazione al concetto di giovinezza, quindi definita adolescenza, narrazioni tese

¹ A. D'AVENIA, *L'arte di essere fragili. Come Leopardi può salvarti la vita*, Mondadori, Milano 2018, p. 24.

² Cfr. A. CHAMBERS, *L'età sospesa. Dalla letteratura Young Adult alla Youth Fiction: riflessioni sulla letteratura giovanile*, a cura di Gabriela Zucchini, Equilibri, Modena 2020.

³ ID., Intervista personale, 17 maggio 2023.

⁴ ID., *Ora che so*, BUR Rizzoli, Milano 2014, p. 149.

⁵ Cfr. ID., *L'età sospesa*, cit.

⁶ M. ROSOFF, *Un attimo perfetto*, Rizzoli, Milano 2020, p. 129.

a sottolinearne la natura intemperante e irrazionale, le gesta sconvenienti, gli eccessi, gli atteggiamenti irosi e violenti, la disobbedienza e, in sintesi, la preoccupante pericolosità sociale. Tutte queste narrazioni hanno nutrito e tuttora nutrono un immaginario popolare – oramai divenuto cifra di senso comune – «crisiologico»⁷ e patologizzante, permeato da metafore quali “l’adolescenza è un problema” e “l’adolescenza è una malattia”.

È precisamente a partire dalla rilevazione di tale immaginario che questo lavoro prende avvio, proponendosi di indagare le rappresentazioni di adolescenza all’interno della *Youth Fiction*⁸ contemporanea, genere letterario facente parte del più vasto corpus della cosiddetta *Young Adult Literature* o *YA*, una letteratura scritta e pubblicata per lettori e lettrici adolescenti, anche detti “giovani adulti”. Motivato da un problema di ricerca riferito alla possibilità di rintracciare una specificità adolescenziale in tale letteratura, il presente studio interroga un corpus di testi, individuati sulla base di specifici criteri di selezione, al fine di esaminare quali parole, figure, metafore i loro autori e autrici scelgono per dire e rappresentare l’adolescenza. Interesse della ricerca è, precisamente, indagare la presenza, all’interno della *Youth Fiction* contemporanea, di un modo di essere, di un’alterità dell’adolescenza che non siano posti unicamente in termini di problema, di disagio e di malattia.

Inscritto nella cornice teorica del problematicismo pedagogico⁹, questo studio ricostruisce dapprima la storia, l’evoluzione e gli sviluppi contemporanei della letteratura *Young Adult*, per quindi accostarsi alle singole opere di *Youth Fiction* appartenenti al corpus di riferimento mediante un paradigma indiziario, ovvero mediante una metodologia interpretativa fondata su un’osservazione prolungata e indagatrice e «imperniat[a] sugli scarti, sui dati marginali, considerati come rivelatori»¹⁰. Concentrando l’attenzione non tanto (o non soltanto) sulle trame di superficie, quanto piuttosto su elementi accessori spesso inessenziali, trascurabili rispetto allo sviluppo delle trame stesse, la ricerca individua, così, indizi decifratrici della condizione adolescenziale, ovvero elementi narrativi e formali ricorrenti, costanti della

⁷ Cfr. P. BARONE, *Pedagogia dell’adolescenza*, Guerini Scientifica, Milano 2009; ID., *Evoluzione di un concetto. Adolescenza postmoderna*, in «Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education», 25, 6, 2021, pp. 3-9.

⁸ Cfr. A. CHAMBERS, *L’età sospesa*, cit.

⁹ Cfr. G.M. BERTIN, *Introduzione al problematicismo pedagogico*, Marzorati, Milano 1951.

¹⁰ C. GINZBURG, *Spie. Radici di un paradigma indiziario*, in ID., *Miti, emblemi, spie: morfologia e storia* (1989), Adelphi, Milano 2023, p. 162.

Youth Fiction contemporanea che operano quali metafore di adolescenza, suggerendone una nuova leggibilità. A sostenerne l'analisi e interpretazione sono le teorie contemporanee sulla metafora, e in particolare gli studi sulla linguistica cognitiva e sulla cognizione incarnata di George Lakoff e Mark Johnson¹¹, che sottolineano l'importanza di un'ermeneutica del dispositivo metaforico inteso in termini di vera e propria struttura portante del funzionamento cognitivo, attraverso cui vengono categorizzate le esperienze e orientate le azioni. La semiotica interpretativa di Umberto Eco, fondata su una semiosi della metafora effettuabile in virtù di un sistema di conoscenze enciclopedico¹², sostiene parimenti il lavoro di scavo ermeneutico, che attinge così, su indicazione echiana, a fonti di conoscenza e aree disciplinari differenti, muovendosi in una direzione di complessità che si ritiene irrinunciabile per lo studio di un'età costitutivamente complessa, portatrice di una ricchezza semantica permeata di ambiguità e di contraddizioni.

Sono, infine, i cosiddetti approcci di seconda generazione allo studio cognitivo della letteratura, anche definiti approcci postcognitivi¹³, a costituirsi quale base privilegiata per lo studio delle rappresentazioni delle menti finzionali e dei rapporti interpersonali tra i personaggi mediante un punto di vista esternalista, ossia mediante una prospettiva che si concentra non solo sugli aspetti «interiori, introspettivi, solitari, privati e individuali», ma anche e soprattutto sugli «aspetti esterni, attivi, pubblici, sociali e comportamentali della mente»¹⁴.

Il lavoro di scavo ermeneutico su singole opere di *Youth Fiction* contemporanea sostenuto dalle cornici teoriche e dall'impianto metodologico appena delineati rivela, dunque, la presenza, in esse, di metafore di adolescenza portatrici di significati capaci di scorgere possibilità e nuovi orizzonti nella complessità dell'età in oggetto, mettendo in luce nuove connessioni,

¹¹ Cfr. G. LAKOFF, M. JOHNSON, *Metafora e vita quotidiana* (1980; Postfazione: 2003), ROI Edizioni, Macerata-Milano 2022.

¹² Cfr. U. ECO, *Trattato di semiotica generale* (1975), La nave di Teseo, Milano 2016; ID., *Metafora*, voce in *Enciclopedia Einaudi*, vol. IX, Einaudi, Torino 1980, pp. 191-236; ID., *Semiotica e filosofia del linguaggio* (1984), Einaudi, Torino 1997; ID., *I limiti dell'interpretazione* (1990), La nave di Teseo, Milano 2016; ID., *Metafora e semiotica interpretativa*, in A.M. LORUSSO (a cura di), *Metafora e conoscenza: da Aristotele al cognitivismo contemporaneo*, Bompiani, Milano 2005, pp. 257-290; ID., *Dall'albero al labirinto. Studi storici sul segno e l'interpretazione*, Bompiani, Milano 2007.

¹³ Cfr. M. CARACCILO, K. KUKKONEN, *Introduction: What is the "Second Generation"*, in «Style», 48, 3, 2014, pp. 261-274; L. HERMAN, B. VERVAECK, *Handbook of Narrative Analysis*, University of Nebraska Press, Lincoln 2019².

¹⁴ A. PALMER, *Universal Minds*, in «Semiotica», 165, 1, 2007, p. 219.

sfumature di significato altrimenti non percepibili, facendosi strumento pedagogico capace di «ridescrivere il reale»¹⁵. Se gli adolescenti sono – come suggeriscono le metafore disseminate nella *Youth Fiction* contemporanea – come le acque di un fiume, imprevedibili quindi e non inquadrabili attraverso le categorizzazioni riduzioniste dell'approccio scienziista tradizionale, queste metafore che cercano di svelarne volti, silenzi e opacità svolgono nondimeno un ruolo profetico – tanto per gli adulti impegnati in un rapporto educativo con gli adolescenti quanto per gli adolescenti stessi – rispetto alla messa in discussione dei binomi adolescenza-problema e adolescenza-malattia, dando voce a rappresentazioni di questa età «anche positive, affermandole con forza, favorendone la diffusione nel contesto sociale e insistendo sulla loro legittimità»¹⁶.

¹⁵ P. RICŒUR, *La metafora viva. Dalla retorica alla poetica: per un linguaggio di rivelazione* (1975), Jaca Book, Milano 2020, p. 404.

¹⁶ M. FABBRI, *L'educatore di fronte al disagio e alla fatica di vivere dell'adolescente*, in E. BALDUZZI (a cura di), *L'impegno nella costruzione della vita buona. Scritti in onore di Giuseppe Mari*, Studium, Roma 2020, p. 144.

CAPITOLO PRIMO

SPIE, INDIZI, METAFORE

CORNICI TEORICHE E POSTURA METODOLOGICA DELLA RICERCA

L'uomo non è fatto per restare bambino. Si lascia l'infanzia alle spalle nel momento prefissato dalla natura, e questo trapasso critico, in sé piuttosto breve, ha conseguenze di lunga gittata. Come il boato delle onde che precede la tempesta, così il brusio delle passioni crescenti e un'eccitazione repressa ci avvertono del pericolo in arrivo¹.

Jean-Jacques Rousseau

Delle righe qui poste in esergo si potrebbe dire che riassumono, in perfetta sintesi, il pensiero occidentale su quel tempo dell'esistenza umana che il secolo appena trascorso ha voluto chiamare "adolescenza", l'età di colui o colei «che si sta nutrendo»², che si sta formando e sta crescendo per poter accedere, infine, all'età dei «nutriti»³, coloro che hanno superato la tempesta e scongiurato il «pericolo in arrivo»⁴. È sullo sfondo di un immaginario sociale sull'adolescenza che nelle parole rousseauiane già si rivela «crisiologico»⁵ e stereotipizzante, e di cui il paragrafo che segue esplora la genealogia e le evoluzioni, che il presente lavoro prende le mosse, individuando quale problema di ricerca la possibilità di rintracciare una specificità adolescenziale nella letteratura oggi definita *Young Adult*. Adottando uno sguardo problematicista attento a cogliere aspetti di *complessità, inattualità e marginalità*⁶, ci si interroga, in altre parole, sulla possibilità di recuperare

¹ J.-J. ROUSSEAU, *Emilio* (1762), Laterza, Roma-Bari 2003, libro IV, p. 175.

² Cfr. D. LE BRETON, D. MARCELLI (a cura di), *Dizionario dell'adolescenza e della giovinezza*, LAS, Roma 2016.

³ *Ibidem*.

⁴ J.-J. ROUSSEAU, *Emilio*, cit.

⁵ Si vedano P. BARONE, *Pedagogia dell'adolescenza*, Guerini Scientifica, Milano 2009; ID., *Evoluzione di un concetto. Adolescenza postmoderna*, in «Encyclopaedia – Journal of Phenomenology and Education», 25, 6, 2021, pp. 3-9.

⁶ Cfr. G.M. BERTIN, *Introduzione al problematicismo pedagogico*, Marzorati, Milano 1951; ID., *Ragione proteiforme e demonismo educativo*, La Nuova Italia, Firenze

indizi letterari riferiti all'adolescenza – inquadrata nel contesto della cultura occidentale contemporanea – come stato d'animo, come stato dell'essere caratterizzato da un sentire e da un percepirsi-nel-mondo differenti rispetto alle altre età della vita umana.

Inscritta, pertanto, nella cornice teorica del problematicismo pedagogico così come teorizzata dal filosofo dell'educazione Giovanni Maria Bertin, la ricerca si avvale di un paradigma indiziario⁷, nonché di un approccio interdisciplinare e comparativo che attinge tanto agli studi critico-letterari sulla letteratura *Young Adult* quanto a studi afferenti alle aree pedagogica, psicologica, storica, filosofica, antropologica, linguistica e narratologica. In una prima fase di lavoro, la ricognizione della letteratura scientifica negli ambiti della pedagogia dell'adolescenza, della psicologia dell'età evolutiva (in particolar modo della psicologia dell'adolescenza) e della storia dei giovani e della questione giovanile ha consentito di elaborare considerazioni – di cui al paragrafo seguente – a partire dalle quali è stato possibile formulare più specifici interrogativi di ricerca.

1.1. Sull'*aetas infirma*: una premessa storica e pedagogica

Fin dai tempi antichi, le società occidentali hanno costruito attorno ai concetti di adolescenza e giovinezza – fasi indistinte sino alla tarda era Moderna – narrazioni e rappresentazioni permeate dall'idea di una natura selvaggia e irrazionale, una natura intemperante votata a istinti primordiali e passioni incontenibili. Rifacendosi a diversi contributi sulla storia dei giovani e dei rapporti tra generazioni nell'Occidente⁸, il pedagogista italiano Pierangelo Barone riferisce, a tale proposito, di «un filo rosso mai spezzato» che tesse una relazione di continuità tra le espressioni *aetas infirma* e *mos juvenum*, in uso a partire dal Medioevo per definire (nonché condannare) i giovani e i loro costumi “eccessivi”, e le rappresentazioni stereotipizzanti

1987; ID., *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, a cura di Massimo Baldacci e Maurizio Fabbri, Avio Edizioni Scientifiche, Roma 2021.

⁷ Cfr. C. GINZBURG, *Spie. Radici di un paradigma indiziario*, in ID., *Miti, emblemi, spie: morfologia e storia* (1989), Adelphi, Milano 2023, pp. 157-201.

⁸ In particolare: G. LEVI, J.C. SCHMITT (a cura di), *Storia dei giovani*, 2 voll., Laterza, Roma-Bari 1994; W. JAEGER, *Paideia*, vol. I, La Nuova Italia, Firenze 1983; H.I. MARROU, *Storia dell'educazione nell'antichità*, Studium, Roma 1994. In tale cornice, Barone sottolinea altresì l'importanza dei contributi sulle «età della vita» dello storico francese Philippe Ariès. Cfr. P. ARIÈS, *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna* (1960), Laterza, Roma-Bari 2006.

dell'oggi che insistono sul concetto di "crisi" adolescenziale⁹. Nel ripercorrere le tappe che hanno condotto alle teorizzazioni contemporanee sull'adolescenza¹⁰, Barone ricorda come, invero, già nel modello pederastico¹¹ della *polis* del IV secolo a.C. sia possibile intravedere un'istituzione pedagogica, inscritta nel processo spirituale e istituzionale della *paidèia*¹², impegnata a insegnare ai giovani stili di vita e regole di comportamento mirati a sottomettere gli istinti alla ragione e a fare degli stessi giovani dei «cittadini completi»¹³. Se l'ordine sociale della città greca presupponeva un'opposizione dialettica tra liberi cittadini e schiavi, così come tra principio maschile e principio femminile, la pederastia contribuì, accanto ad altre attività di formazione degli adolescenti come la ginnastica e la caccia, a determinare altresì una contrapposizione tra adolescenti e adulti, «gli uni destinati ad obbedire, gli altri a comandare»¹⁴. Nelle parole di Aristotele appena dette – già riprese da Barone – si coglie *in nuce* la germinazione di un pensiero che poneva ragazzi e ragazze in una condizione di subalternità rispetto al mondo adulto, che dei giovani intendeva innanzitutto governare le sregolatezze e le asperità, contenendo gli elementi portatori di disordine, frenando gli impulsi e gli atteggiamenti irosi e violenti. Nelle stesse *Leggi* di Platone, il cui scopo era quello di «dotare la città della meno cattiva delle costituzioni»¹⁵, si sottolineava a più riprese la necessità da parte delle *poleis* di concentrare l'interesse sulle menti e sui corpi dei giovani, che «come

⁹ Cfr. P. BARONE, *Pedagogia dell'adolescenza*, cit.; ID., *Evoluzione di un concetto. Adolescenza postmoderna*, cit.

¹⁰ Per tale ricostruzione storica lo studioso si rifà alle fonti citate in nota 8 (Capitolo primo).

¹¹ «[A]lla radice del modello pederastico dell'Antica Grecia gli studi storici più recenti concordano nel rintracciare l'esistenza di un vero e proprio metodo pedagogico che, lungi dal rappresentare una deviazione all'interno delle istituzioni educative, assunse per i greci il pieno riconoscimento sociale nella formazione degli adolescenti» (P. BARONE, *Pedagogia dell'adolescenza*, cit., p. 52). Sull'antico istituto pedagogico della pederastia si vedano, inoltre: R. ALDRICH, *The Seduction of the Mediterranean. Writing, Art, and Homosexual Fantasy*, Routledge, London 1993; E. CANTARELLA, *Secondo natura. La bisessualità nel mondo antico*, Feltrinelli, Milano 2016; A. SCHNAPP, *L'immagine dei giovani nella città greca*, in G. LEVI, J.C. SCHMITT (a cura di), *op. cit.*, vol. 1; R. VATTUONE, *Il mostro e il sapiente. Studi sull'erotica greca*, Pàtron Editore, Bologna 2005.

¹² Cfr. H.I. MARROU, *op. cit.*

¹³ A. SCHNAPP, *op. cit.*, p. 19.

¹⁴ ARISTOTELE, *La politica* VIIIn 13, 3, 1332 b 36, in ID., *Opere*, vol. IX, Laterza, Roma-Bari 2004, p. 47, cit. in P. BARONE, *Pedagogia dell'adolescenza*, cit., p. 53.

¹⁵ A. SCHNAPP, *op. cit.*, p. 17.

torme di puledri in gregge»¹⁶ dovevano essere sottoposti a un rigoroso controllo e addomesticamento, temperati dal contatto tra maestro (*erastès*) e discepolo (*eròmenos*) attraverso una formazione civica e militare che intratteneva rapporti con le iniziazioni arcaiche.

La preoccupazione relativa alla pericolosità sociale degli adolescenti e dei giovani, considerati per natura inclini alla violenza, alla disobbedienza e al mancato rispetto dei ruoli, interessò parimenti il mondo romano, alle cui origini i Romani stessi collocavano due giovani, i gemelli Romolo e Remo. In uno stimolante saggio che indaga l'investimento pedagogico nell'Antica Roma, lo storico Augusto Frascchetti racconta alcuni momenti del mito della fondazione tra le cui pieghe si possono leggere sintomi di una concezione deteriore del giovane, descritto come incapace di resistere al bisogno deviato di riunirsi in bande e dedito alle zuffe, alle corse, alla pratica della nudità, dunque portatore di gesta barbare «sconvenient[i] al futuro cittadino»¹⁷. Frascchetti ricorda, anzitutto, la singolare prima infanzia dei gemelli, che sin dal momento della nascita si colloca sotto il segno della selvatichezza, di un'alterità boschiva antitetica all'ordine e alla compostezza della vita cittadina. Narra, difatti, il mito che i neonati Romolo e Remo, concepiti in un bosco da madre appartenente alla famiglia dei Silvii di Alba – tra i cui antenati si annovera Fauno, la divinità romana che soprintende agli spazi non domestici –, vennero abbandonati lungo il fiume Tevere, svezziati da una lupa e allevati dai pastori. Così, commenta Frascchetti, questi figli di una Silvia concepiti in un bosco «non possono non amare le selve ed esserne attratti: benché cresciuti tra i pastori, quasi ricercando luoghi ancora più selvaggi, non riescono a star fermi neppure “nelle stalle e presso le greggi”, ma “andandosene a caccia, vagano per le regioni montuose”»¹⁸.

Il racconto dell'origine selvaggia dei gemelli non è che l'indizio di un'evoluzione, al tempo della loro adolescenza, in soggetti capaci di mettere in campo comportamenti moralmente discutibili, devianti al punto da rendere necessaria, infine, un'uccisione. Ciascuno a capo di una banda di adepti dalle origini sociali composite, Romolo e Remo istituirono sul sito di Roma

¹⁶ PLATONE, *Leggi* II, 666e, in Id., *Opere complete*, vol. VII, Laterza, Roma-Bari 1983, cit. in A. SCHNAPP, *op. cit.*, p. 19.

¹⁷ A. FRASCCHETTI, *Il mondo romano*, in G. LEVI, J.C. SCHMITT (a cura di), *op. cit.*, vol. 1, p. 59.

¹⁸ A. FRASCCHETTI, *op. cit.*, p. 57. La citazione riportata nel testo di Frascchetti è ripresa da un contributo dello stesso autore, *I re latini e le selve del Lazio*, in *Giornate di studio in onore di Santo Mazzarino. Catania 21-24 aprile 1988*, in «Quaderni catanesi di studi classici e medievali», Catania 1990, pp. 93-105.

un luogo sacro, intitolato al dio dell'Asilo, nel quale accolsero, oltre a servi, ribelli e sediziosi, anche schiavi fuggitivi, debitori insolventi e omicidi, persone, dunque, esecrabili, che andarono a consolidare il corpo civico romano insieme alle donne rapite¹⁹ da Romolo e dai suoi accoliti. Un aspetto ancor più sconveniente all'immagine del buon cittadino è relativo a un episodio occorso durante la celebrazione di un sacrificio al termine del quale i gemelli e i loro compagni stavano arrostando le carni della vittima sacrificale. I ragazzi erano nudi e stavano praticando esercizi ginnici, quando vennero avvertiti da un compagno della presenza di ladri intenti a rubare i loro capi di bestiame; fu Remo che, per primo, riuscì ad allontanare i ladri e a recuperare gli animali, e che tornato di corsa al luogo del rito strappò dagli spiedi le carni ancora crude e le mangiò, proclamando sé stesso e la sua banda indiscussi vincitori²⁰. Rileva, a questo punto, Frascetti che dal comportamento del gemello vincitore si può evincere come gli adolescenti venissero ritenuti incapaci di rispettare la commensalità rituale tra cittadini e fossero, pertanto, considerati naturali trasgressori della legge morale e sociale²¹.

Da un lato infatti, quando si precipita sulle carni che stanno ancora arrostando e dichiara che le mangerà soltanto con i suoi, Remo esclude il fratello e i compagni di quest'ultimo da un banchetto che doveva essere comune; d'altro lato, mangiando carni semicrude, sempre Remo si fa portatore di un gesto di "barbarie" assolutamente sconveniente al futuro cittadino, che da parte sua in epoca storica attenderà pazientemente non solo la cottura completa delle carni, ma anche la loro suddivisione, operata secondo il rango dai magistrati o dai sacerdoti che hanno eseguito il sacrificio²².

Se attraverso queste imprese narrate nel mito dei gemelli nutriti dalla lupa si possono già individuare, specialmente nella figura di Remo, gli aspetti più indomiti, irrequieti e trasgressivi associati all'adolescenza, è nel momento peculiare della fondazione della città di Roma che il mito porta alla luce in maniera inequivocabile un immaginario popolare nutrito da una rappresentazione del giovane quale pericolo sociale che, se non governabile mediante l'imposizione di un severo codice etico e morale e il contenimento nell'ambito di specifiche istituzioni educative, deve essere necessariamente

¹⁹ Sull'argomento si vedano: PLUTARCO, *Vite parallele. Teseo e Romolo*, Rizzoli, Milano 2019; G. ROSSI, *Il ratto delle Sabine*, Adelphi, Milano 2000; L. VIOLA, *La leggenda romana del ratto delle Sabine*, Scorpione Editrice, Taranto 2024.

²⁰ OVIDIO, *Fasti* 2, 361 e sgg., cit. in A. FRASCETTI, *op. cit.*, p. 59.

²¹ Cfr. P. BARONE, *Pedagogia dell'adolescenza*, *op. cit.*

²² A. FRASCETTI, *op. cit.*, p. 59.

eliminato. Così, quando il gemello ancora restio ad abbandonare i suoi modi selvatici – con altre parole, la sua adolescenza – oltrepassa armato il perimetro delle future mura tracciato dal fratello, quello stesso fratello favorito dagli dei, colui che ha accettato di assoggettare gli istinti alla ragione per dare inizio alla sua fase di vita cittadina – la sua adultità –, ne decreta la morte, uccidendolo:

Da questa nuova vita cittadina egli [Romolo] non può non escludere il proprio “doppio” giovanile e selvaggio: il gemello che non vuole cedere a chi ha ricevuto auspici superiori, che non rispetta il perimetro tracciato dal fratello e il nuovo “stile di vita” che esso implica, che con un semplice salto pretenderebbe di riprodurre all’interno di quel perimetro lo stile di vita precedente, caratterizzato dalle scorribande e dalle zuffe. La sorte di Remo diventa così emblematica dell’*esclusione*, dallo spazio della città, di pratiche e di attitudini illecite: tanto poco lecite da costringere, con un gesto volutamente esemplare, un fratello a uccidere il fratello²³.

In questa vicenda, interpretabile come metafora dell’«esclusione “fondativa”»²⁴ della condizione adolescenziale da parte della società adulta benpensante, è possibile scorgere quello che la studiosa americana Roberta Seelinger Trites definisce «paradosso dell’autorità» e che riconosce anche in certa letteratura per adolescenti impegnata, di fatto, a «delegittimizzare» gli adolescenti stessi, «veicolando ai [giovani] lettori il messaggio ideologico secondo cui essi hanno bisogno di crescere, di rinunciare alla posizione di soggetto culturalmente contrassegnato come “adolescente”»²⁵. Lo stesso messaggio che il mito, al di là delle molteplici interpretazioni che nei secoli si sono susseguite (talune volte anche a negare l’assassinio che ne costituisce l’epilogo), comunica, tra le righe, ai giovani di tutti i tempi: abbandonate, quanto prima, la vostra età incerta e sregolata, crescete il più in

²³ Ivi, p. 61. Corsivo aggiunto.

²⁴ P. BARONE, *Pedagogia dell’adolescenza*, cit.

²⁵ R.S. TRITES, *Disturbing the Universe. Power and Repression in Adolescent Literature*, University of Iowa Press, Iowa City 2000, p. 83. Si riporta di seguito il testo originale di Trites, la cui traduzione nel corpo del libro, come le successive traduzioni presenti in questo lavoro, è a cura di chi scrive: «[A]dolescent literature seems to delegitimize adolescents, insisting that “adolescentness”, especially immaturity, is unacceptable, even though the surface intention of most YA novels is ostensibly to legitimize adolescence. Texts accomplish this delegitimization by conveying frequently to readers the ideological message that they need to grow up, to give up the subject position culturally marked “adolescent”».

fretta possibile, se volete essere riconosciuti come degni cittadini e godere di un potere²⁶ che altrimenti vi è negato.

Spostandosi cronologicamente dall'antichità alle epoche successive, permangono nelle società occidentali rappresentazioni dell'adolescenza e della giovinezza segnate dall'associazione fra queste fasi della vita e la debolezza di spirito e ragione, la fragilità di un'anima irrazionale e socialmente pericolosa. Come nota lo stesso Barone, tra il Medioevo e l'era Moderna la preoccupazione rispetto all'insubordinatezza e alle pratiche devianti dei giovani si fece se possibile ancor più salda, tanto che proprio in questi tempi vennero poste le basi di un articolato investimento pedagogico – sintomo di una differente sensibilità culturale e sociale nei confronti delle giovani generazioni – che condurrà alla nascita della pedagogia moderna²⁷. *L'ætas infirma*, come veniva definita l'adolescenza nel primo Medioevo, era pensata e rappresentata quale «tempo degli appetiti e dei loro eccessi»²⁸, età «della fragilità, della debolezza dell'anima e della ragione» che «[i]n assenza di freno e di controllo, [...] inclina al male»²⁹. «Tempo di una moderazione necessaria»³⁰, l'adolescenza divenne sempre più motivo di una preoccupazione diffusa, comparando nei documenti medievali presi in esame dalla storica francese Élisabeth Crouzet-Pavan entro definizioni estremamente cupe, che la associavano «non tanto a una funzione o a dei ruoli, quanto a comportamenti in larga misura condannabili»³¹. A titolo di esempio, si menziona l'estratto di un testo di San Bernardino da Siena dal quale l'indagine di Crouzet-Pavan prende avvio. In una sua predica nella quale egli esorta i padri a proteggere la sua città natale, in particolar modo dal flagello della sodomia, il teologo francescano scrive:

S'io fusse sanese come io so, e avesse figliuoli come io non ho, io farei di loro quello ch'io vi dirò; che come i fussero in età di tre, subito gli manderei fuori di Italia, né mai tornassero se non avessero almeno quaranta anni³².

²⁶ Cfr. R.S. TRITES, *Disturbing the Universe*, cit.

²⁷ Cfr. P. BARONE, *Una moderna organizzazione scolastica*, in ID., *Pedagogia dell'adolescenza*, cit., pp. 65-70.

²⁸ É. CROUZET-PAVAN, *Un fiore del male: i giovani nelle società urbane italiane (secoli XIV-XV)*, in G. LEVI, J.C. SCHMITT (a cura di), *op. cit.*, vol. 1, p. 211.

²⁹ Ivi, p. 212.

³⁰ Ivi, p. 211.

³¹ Ivi, p. 213.

³² L. BANCHI (a cura di), *Le prediche volgari di San Bernardino da Siena dette nella piazza del campo l'anno 1427*, 3 voll., Siena, 1880-1883, vol. 3, p. 261, cit. in É. CROUZET-PAVAN, *op. cit.*, p. 213.

In queste poche righe, che estendono gli anni giovanili sino alla quarta decade di vita, ritroviamo, al di là di una suddivisione delle età alquanto singolare, l'espressione di un disagio profondo nei confronti della giovinezza, un tempo da temere e se possibile evitare, da aggirare attraverso espedienti quali l'allontanamento o il rigido controllo, per poterlo quanto prima consegnare ai tempi ben più rassicuranti e stabili dell'*aetas legitima*, come ben argomenta Crouzet-Pavan, di cui di seguito si riprendono le parole:

A dispetto di tutti gli altri criteri, biologici o socio-economici, solo criteri morali, o piuttosto la loro assenza, appaiono dunque sufficienti, nei testi del XV secolo, per cogliere e circoscrivere il gruppo dei giovani. «Ribaldi», «sfrenati»... Fonti letterarie e atti pubblici rimandano la stessa immagine. La giovinezza è il tempo delle turbolenze e delle violenze. I più ricchi spendono e spandono, accumulano abiti, cavalli, donne, lussi e piaceri; ma neanche i più poveri sono esclusi dal festino, sia che entrino in quelle numerose scorte che i ricchi si portano dietro, sia che organizzino per conto loro, di notte, per la strada, i propri giochi violenti. Tutti infrangono le regole cristiane e sociali. Tutti sono mossi dalla stessa impazienza, dallo stesso rifiuto, dallo stesso formidabile appetito. E su tutti pesano il sospetto e la paura. L'unica vera definizione della giovinezza sembra allora collocarsi in queste rappresentazioni, che il secolo XV rafforza. Di fronte a questi giovani, tutta la società pare temere il parricidio³³.

Il risultato di queste forti preoccupazioni fu la severa condanna morale e sociale di un *mos juvenum*³⁴ ritenuto universalmente pericoloso, con un conseguente rafforzamento delle strutture di controllo unito alla creazione di nuove istituzioni educative e all'inasprimento delle misure di punizione. «A corto di rimedi», commenta Crouzet-Pavan, «la comunità ricorre alla repressione»³⁵. L'avvertita necessità di una sorveglianza continua degli adolescenti e dei giovani determinò una capillare riorganizzazione delle istituzioni educative, che gradualmente condusse, attraverso un complesso rinnovamento delle università medievali, alla costituzione dei collegi³⁶.

³³ É. CROUZET-PAVAN, *op. cit.*, pp. 231-232.

³⁴ Ivi, p. 231.

³⁵ Ivi, p. 232.

³⁶ Cfr. P. BARONE, *Una moderna organizzazione scolastica*, cit. Per un approfondimento sulla moderna concezione dell'educazione inscritta nell'istituzione pedagogica del collegio, Barone rimanda all'analisi storica di Philippe Ariès (cfr. P. ARIÈS, *op. cit.*). In aggiunta, si segnalano: G. GRILLI, *Public Schools: formare il giovane uomo ideale. Storia di una istituzione inglese tra storia dell'educazione e letteratura per l'infanzia*, ETS, Pisa 2017; F. MONTI, *I Collegi universitari: mosaico di storia e di storie*, Edizioni

Destinati inizialmente ad accogliere studenti poveri – i cosiddetti “bor-sisti” – che non erano in grado di mantenersi nelle città in cui le scuole o le università avevano sede, i collegi si trasformarono, a partire dal quindicesimo secolo, in vere e proprie istituzioni educative fondate su una sorveglianza e un controllo serrati e continui, sulla pratica della delazione e sulle punizioni (anche corporali, specialmente mediante l’uso della frusta). Separati dal mondo esterno e per la prima volta differenziati in maniera netta dall’universo adulto, i ragazzi e le ragazze – anche provenienti da famiglie nobili e agiate – ricevevano nei collegi un’educazione che impediva promiscuità e regolamentava in maniera scrupolosa la quotidianità, mortificando impulsi e passioni personali considerati travianti. Governati «con la ferula o la verga»³⁷, i giovani internati nei collegi furono costretti a subire, sino al secolo appena trascorso, pesanti umiliazioni morali, giustificate dal principio di una indiscutibile urgenza di disciplinare quei *moris* giovanili tanto temuti.

La paura e insieme la condanna di un insidioso *mos juvenum* trovano testimonianza in tante pagine di letteratura ottocentesca e novecentesca che racconta, dentro la cornice del romanzo di formazione, di protagoniste e protagonisti adolescenti messi tra parentesi, isolati dalla realtà esterna e confinati all’interno di istituzioni pedagogiche basate su un fare educativo repressivo e umiliante. Celebre esempio letterario di tali istituzioni è il collegio femminile Lowood, al quale viene consegnata la giovane orfana Jane Eyre nell’omonimo romanzo di Charlotte Brontë³⁸. Nelle sue stanze umide e insalubri, nutrita da cibo pessimo distribuito in porzioni minime, Jane Eyre viene mortificata nel corpo e nello spirito, punita a causa della sua personalità decisa e anticonformista, per la quale viene ritenuta schiava

CCUM – Conferenza dei Collegi Universitari di Merito, Roma 2018. Sulla storia delle istituzioni educative si rimanda, inoltre, a *Il patrimonio storico-educativo come fonte per la Public History of Education. Tra buone pratiche e nuove prospettive* (eum, Macerata 2024). Il volume, curato da Anna Ascenzi, Gianfranco Bandini e Carla Ghizzoni, esplora e valorizza il patrimonio storico-educativo come risorsa chiave per la *Public History of Education*, incentrandosi sulle riflessioni emerse nell’ambito del terzo Congresso della Società Italiana per lo Studio del Patrimonio Storico-Educativo (SIPSE), tenutosi presso l’Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano il 14 e il 15 dicembre 2023. Il panorama interdisciplinare offerto dai contributi del volume spazia dall’analisi teorica e metodologica alla progettazione educativa, accogliendo, tra gli altri, studi sulle rappresentazioni letterarie (di letteratura per l’infanzia) come possibili fonti alternative per l’analisi storica.

³⁷ P. ARIÈS, *op. cit.*, p. 194.

³⁸ Cfr. C. BRONTË, *Jane Eyre* (1847), Mondadori, Milano 1996.

e strumento del Maligno. In questi termini la dipinge l'austero signor Brocklehurst, rettore di Lowood, nelle cui parole e nei cui toni si condensa una rappresentazione di adolescenza che unisce al timore un cupo disprezzo. Jane è una «piccola pecora nera», nelle prediche del signor Brocklehurst: «non un membro del vero gregge, ma un'intrusa, un'estranea»³⁹ dalla quale stare in guardia, dal cui esempio rifuggire.

Maestre, voi dovete sorvegliarla: tenere d'occhio ogni suo atto, pesare bene le sue parole, scrutare le sue azioni, punire il suo corpo per salvare l'anima; se ancora è possibile salvarla, perché (la mia lingua esita a dirlo), perché questa ragazzina [...] è peggiore di molte piccole pagane che pregano Brahma e si inginocchiano davanti a Juggernaut... [...] [Jane Eyre] è stata mandata qui per essere sanata, come gli ebrei un tempo mandavano i loro malati alle acque torbide della piscina di Bethesda; e vi prego, maestre, direttrice, di non lasciare che le acque le ristagnino intorno⁴⁰.

A queste parole si unisce, per la malvista ragazza, la punizione umiliante dell'esposizione agli occhi giudicanti delle compagne, specialmente delle maggiori, su un «piedistallo di infamia», uno sgabello sopra al quale Jane deve rimanere immobile per oltre mezz'ora. Del resto, il fine educativo esplicitamente dichiarato dal signor Brocklehurst non contempla il benessere delle ragazze, ma è limitato alla volontà di «renderle forti, pazienti e pronte al sacrificio»⁴¹: «[L]a mia missione», insiste il rettore, «è di mortificare in queste ragazze i desideri della carne, di insegnargli a rivestirsi di modestia e sobrietà, non di capelli intrecciati e abbigliamenti costosi»⁴². Di conseguenza, alle ragazze vengono tagliate le trecce, lisciati e contenuti i capelli, mentre denutrizione e scarsità di igiene portano le più deboli a svenire oppure ad ammalarsi, subendo per questo ulteriori punizioni (esemplare è la costrizione a rimanere in piedi al centro di una stanza imposta alle giovani svenute dopo una lunga camminata per la messa domenicale). Non dissimile al tetro collegio Salem House nel quale viene spedito David Copperfield nell'omonimo romanzo dickensiano⁴³, Lowood, con il suo «terribile giudice» e le sue insegnanti aspre e indispettite (fatta eccezione per la buona signorina Temple), rispecchia perfettamente un modello di scuola suggellante la condizione di debolezza e minorità spirituale degli

³⁹ Ivi, p. 74.

⁴⁰ Ivi, p. 75.

⁴¹ Ivi, p. 70.

⁴² Ivi, p. 72. Corsivo aggiunto.

⁴³ Cfr. C. DICKENS, *David Copperfield* (1849-1850), Einaudi, Torino 2005.

adolescenti e la loro intrinseca pericolosità. Sorveglianza, punizione e umiliazione costituirono dunque, nella moderna istituzione scolastica del collegio, gli ingredienti imprescindibili di un'educazione intesa a soffocare qualsivoglia manifestazione giovanile, un'educazione ancora fortemente intrisa di convincimenti che furono propri delle epoche antiche.

Volgendo uno sguardo alla realtà italiana a cavallo tra Ottocento e Novecento, ritroviamo il medesimo sentore di un «pericolo in arrivo»⁴⁴, incarnato dal nuovo ceto della «gioventù pericolosa»⁴⁵. Negli anni che accolsero i primi passi della psicologia dell'adolescenza, grazie principalmente ai contributi pionieristici dell'americano Stanley G. Hall⁴⁶, gli adolescenti, considerati un gruppo sociale potenzialmente destabilizzante⁴⁷, divennero nel nostro Paese come altrove oggetto di interventi giudiziari e medici che andarono a rafforzare un già consolidato immaginario crisiologico e patologizzante, naturalizzando la caratteristica della problematicità sociale, universalizzandola e legittimandola attraverso fondamenta scientifiche⁴⁸. Nel caso italiano, le battaglie medico-giudiziarie rivolte ai giovani furono fortemente influenzate, secondo la storica Patrizia Dogliani, dal pensiero positivista di Cesare Lombroso, padre della criminologia moderna, il quale

⁴⁴ J-J. ROUSSEAU, *op. cit.*

⁴⁵ Cfr. P. DOGLIANI, "Gioventù pericolosa": controllo, repressione e integrazione dei giovani, in EAD., *Storia dei giovani*, Mondadori, Milano 2003, pp. 65-102.

⁴⁶ Cfr. S.G. HALL, *Adolescence: Its Psychology and Its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion, and Education*, Appleton, New York 1904.

⁴⁷ Cfr. P. DOGLIANI, *op. cit.*

⁴⁸ Cfr. P. BARONE, *Pedagogia dell'adolescenza*, cit. A questo riguardo, Pierangelo Barone sottolinea l'asprezza della campagna di repressione che diversi paesi europei intrapresero, già a partire dai primi decenni dell'Ottocento, contro la pratica della masturbazione adolescenziale. Si trattò di una campagna medico-psicologica violenta e dal carattere estremamente persuasivo, attraverso la quale la medicina, la psichiatria e la psicologia insegnavano le basi scientifiche di una teoria patologizzante del giovane. Così Lutte, citato da Barone: «Centinaia di pubblicazioni descrivevano con dettagli terrificanti le conseguenze disastrose attribuite a questa pratica: blocco della crescita, epilessia, impotenza, isteria, malattie mentali e fisiche [...] Siccome il terrorismo psicologico non bastava a sradicare questo comportamento, si ricorse alle violenze fisiche. Negli Stati Uniti, una società chirurgica lo combatteva con l'amputazione del pene e del clitoride. I chirurghi asportavano anche entrambe le ovaie sane "per alleviare seri disordini sessuali" [Spitz 1952; Szasz 1980]» (G. LUTTE, *Psicologia per una liberazione degli adolescenti e dei giovani*, www.amistrada.net, 1984, p. 9, cit. in P. BARONE, *Pedagogia dell'adolescenza*, cit., pp. 77-78).

riteneva che gli adolescenti fossero soggetti per natura ribelli e potenzialmente criminali, e dunque andassero forzatamente corretti⁴⁹.

A suggellare l'idea dell'adolescenza come periodo disagiata di crisi, di continuo conflitto con le figure genitoriali, di tempeste emotive e di impulsi irrazionali furono, preminentemente, le succitate ricerche dello psicologo e pedagogista statunitense Stanley G. Hall⁵⁰, che ebbe se non altro il merito di cogliere, nell'arco dello sviluppo umano, la presenza di un'età – l'adolescenza, appunto – differente dall'infanzia e dall'adulthood, collocata nel mezzo, tra l'una e l'altra, e manifestante caratteristiche sue proprie che Hall considerava come costanti, universali, poiché determinate biologicamente⁵¹. Mediante l'applicazione di un metodo scientifico positivisticamente orientato, ispirato in particolare alla teoria della ricapitolazione di Ernst Haeckel⁵², Hall individuò nell'adolescenza una «nuova nascita», una completa metamorfosi dell'individuo tanto sul piano fisico quanto su quello mentale, sottolineando tutta la drammaticità di tale evento: il passaggio dall'infanzia all'adolescenza non è indolore, è una transizione critica e angosciosa che si fa preludio, secondo lo studioso, di una fase universalmente connotata da *storm and stress*⁵³, indipendentemente dalle variabili culturali e ambientali.

La teoria di Hall sull'universalità dello *storm and stress* in adolescenza venne messa in discussione una ventina d'anni più tardi dagli studi antropologico-culturali di Margaret Mead, giovane antropologa recatasi all'isola di Tau, nell'arcipelago di Samoa, per soggiornare e fare ricerca presso alcune società primitive del luogo. I dati che Mead raccolse mediante il ricorso all'osservazione partecipante e a interviste alle ragazze di tre villaggi dell'isola portarono la studiosa a concludere che l'adolescenza

⁴⁹ Cfr. P. DOGLIANI, *op. cit.* La studiosa suggerisce che non sia un caso che, proprio agli albori del ventesimo secolo, vennero istituiti in Italia i primi riformatori per la correzione dei minori, per mezzo del Regio Decreto del 14 luglio 1907, n. 606 (il Decreto entrò in vigore nell'ottobre dello stesso anno).

⁵⁰ Si veda nota 46 (Capitolo primo).

⁵¹ A. PALMONARI, *L'adolescenza secondo gli approcci classici*, in ID. (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna 2011, pp. 15-33.

⁵² Riassumibile nella formula, ideata dallo stesso Haeckel, secondo cui «l'ontogenesi ricapitola la filogenesi». Sull'argomento, si vedano: E. HAECKEL, *Forme in evoluzione. Morfologia del vivente e psicologia cellulare*, a cura di Valeria Maggiore, Mimesis, Milano 2016; ID., *Storia della creazione naturale*, a cura di Valeria Maggiore, Mimesis, Milano 2024; S.J. GOULD, *Ontogenesi e filogenesi*, a cura di Maria Turchetto, Mimesis, Milano 2013.

⁵³ Cfr. S.G. HALL, *op. cit.*

è un fenomeno culturalmente specifico: se nei contesti occidentali gli adolescenti vivevano un tempo di crisi e tensione, tali condizioni – sostenne Mead – erano influenzate da fattori sociali e culturali (non già, pertanto, unicamente da fattori biologici); poiché inserite in un differente contesto socio-culturale, le adolescenti di Samoa non erano, viceversa, interessate dall'esperienza dello *storm and stress* teorizzata da Hall⁵⁴. A partire dalle ricerche di Mead furono numerosi gli studi, in ambito sia antropologico sia psicologico, che associarono i tratti dell'adolescenza (compresa la sua durata) alle caratteristiche di una determinata cultura e società. Tra queste, l'analisi dello psicologo statunitense Jeffrey Jensen Arnett, della stessa Clark University che ospitò la scuola di Hall, evidenziò che l'adolescenza, tutt'altro che fenomeno universale, presenta caratteristiche dipendenti da fattori individuali, relazionali e culturali, capaci di influenzarne qualità e durata⁵⁵.

Nonostante i molteplici contributi che concorsero a disconfermare la teoria di Hall, si susseguirono nel corso del Novecento studi che si posero in continuità con la scuola dello studioso americano, esacerbando la visione patologizzante dell'adolescenza e tratteggiando quest'ultima nei termini di un disturbo evolutivo⁵⁶. Singolare è l'interpretazione psicoanalitica di Anna Freud, secondo la quale, nel tempo della pubertà, il soggetto adolescente verrebbe «ballottato» da una nuova e tenace energia istintuale, che l'Io cercherebbe di controllare intensificando il suo impegno. Questo conflitto tra un Io moderatore e un risvegliato mondo pulsionale condurrebbe a un possibile doppio esito: alla formazione del carattere, nei casi in cui l'esito del conflitto risultasse positivo, oppure allo sviluppo di nevrosi, nei casi a esito negativo⁵⁷. In un contributo del 1957 che Anna Freud intitolò

⁵⁴ Si veda M. MEAD, *L'adolescente in una società primitiva* (1928), Giunti-Barbera, Firenze 1964.

⁵⁵ Cfr. J.J. ARNETT, *Adolescent Storm and Stress, Reconsidered*, in «American Psychologist», 54, 1999, pp. 317-326, cit. in A. PALMONARI, *L'adolescenza secondo gli approcci classici*, cit.

⁵⁶ Cfr. P. BARONE, *Pedagogia dell'adolescenza*, cit.; A. PALMONARI, *L'adolescenza secondo gli approcci classici*, cit.

⁵⁷ A. PALMONARI, *L'adolescenza secondo gli approcci classici*, cit. Per un approfondimento della riflessione analitica sull'adolescenza di Anna Freud si rimanda a: A. FREUD, *L'io e i meccanismi di difesa* (1936), Martinelli, Firenze 1967; EAD., *Adolescenza*, in EAD., *Opere 1945-1964*, vol. 2, Bollati Boringhieri, Torino 1991, pp. 625-648; EAD., *L'adolescenza come disturbo evolutivo*, in EAD., *Opere 1965-1975*, vol. 3, Bollati Boringhieri, Torino 1992, pp. 997-1005; EAD., *Infanzia e adolescenza (1922-75)*, Bollati Boringhieri, Torino 2012.

*Patologia nell'adolescenza*⁵⁸, la studiosa segnalò la difficoltà, nei discorsi relativi all'adolescenza, di tracciare una linea di demarcazione tra normalità e patologia, argomentando che

[I]e manifestazioni adolescenziali si avvicinano molto alla formazione sintomatica d'ordine nevrotico, psicotico o asociale e si confondono quasi impercettibilmente con gli stati casi al limite, con le forme iniziali, frustrate o complete di quasi tutte le malattie mentali. Conseguentemente, la diagnosi differenziale fra turbe dell'adolescenza e patologia vera diventa un compito molto arduo⁵⁹.

Similmente, Peter Blos⁶⁰ definì una psicopatologia dell'adolescenza richiedente un approccio psicoterapico specifico, riprendendo la nozione di "carattere" impiegata da Anna Freud e insistendo sul concetto di «criticità evolutiva»⁶¹.

Le teorizzazioni sull'adolescenza sin qui riprese, generate da «sforzi strenui per cartografare e controllare questa condizione stressante e capricciosa»⁶², si inscrivono in un secolo che ha fatto dell'adolescente un nuovo attore sociale, esaltandolo e insieme condannandolo e sfruttandolo a suo uso e consumo, servendosene ripetutamente come cartina di tornasole per i molteplici problemi sociali del suo tempo⁶³. È un secolo, il Novecento, che ha coniato i termini *teenager* e *young adult*⁶⁴, contribuendo a fare degli adolescenti un gruppo anagrafico distinto, con i suoi rituali, le sue mode, i suoi gusti musicali, le sue intime esigenze. Studiati minuziosamente come mai prima di allora, gli adolescenti nelle società occidentali del ventesimo

⁵⁸ A. FREUD, *Patologia nell'adolescenza*, tratto da *Adolescenza*, relazione tenuta il 18 settembre 1957 al Simposio per il trentacinquesimo anniversario del Worcester Youth Guidance Center, pubblicata in *Opere 1945-1964*, vol. 2 (Cfr. EAD., *Adolescenza*, cit., pp. 625-648).

⁵⁹ Ivi, p. 639.

⁶⁰ Psicoanalista tedesco naturalizzato statunitense, soprannominato "Mr. Adolescence" per l'influenza che le sue ricerche esercitarono nel campo degli studi sull'età adolescenziale.

⁶¹ Cfr. P. BARONE, *Pedagogia dell'adolescenza*, cit. Sul tema si rinvia, inoltre, a: P. BLOS, *L'adolescenza: una interpretazione psicoanalitica* (1962), Franco Angeli, Milano 1971; ID., *L'adolescenza come fase di transizione. Aspetti e problemi del suo sviluppo* (1993), Armando, Roma 2000.

⁶² J. SAVAGE, *L'invenzione dei giovani*, Feltrinelli, Milano 2009, p. 486.

⁶³ Cfr. ID., *op. cit.*

⁶⁴ Sull'origine dei termini *teenager* e *young adult* si tratterà nel capitolo secondo della presente ricerca.

secolo divennero un'attraente e «profitevole»⁶⁵ industria commerciale, *target* principale di produttori, commercianti e pubblicitari essenzialmente interessati alla loro nuova capacità di spesa. Se da un lato questa adolescenza “riscoperta” costituì motivo di grande attrazione, dall'altro, tuttavia, essa fu posta al centro di accesi dibattiti attorno ai suoi comportamenti aberranti, definiti «atavici»⁶⁶ in linea con l'idea veicolata dalla teoria della ricapitolazione abbracciata da Hall e quindi da Anna Freud: i nuovi «balli animali»⁶⁷ amati e praticati dagli adolescenti – il *ragtime*, il *jazz* e l'*hot jazz*, lo *swing* –, nati nei quartieri popolari americani e di lì diffusisi in tutti gli Stati Uniti e in Europa, furono severamente condannati in quanto espressione di una libertà – anche sessuale – ritenuta immorale, capace di generare allarmismo sociale e pubblico quanto l'uso di alcol e droghe, il vagabondaggio e differenti forme di delinquenza giovanile. Riprendendo anch'egli la teoria della ricapitolazione, l'autore americano John T. Trowbridge definì l'adolescente come

un barbaro che eredita non solo le potenzialità paciose dei genitori ma anche i tratti ferini che permettevano agli antenati in un fosco passato di resistere nella lotta per la sopravvivenza. Certe volte si ha l'impressione che la sua umanità non sia più spessa della sua giacca, e che gli stia altrettanto stretta. Sotto alligna l'animale selvatico, se lo spogliate troverete le strisce della tigre⁶⁸.

Come all'interno di un interminabile circolo vizioso, si ripete a distanza di secoli una rappresentazione di adolescenza che, invero, non si è mai estinta: è quella del giovane selvatico, del «puledro in gregge» portatore di istinti primordiali e socialmente pericolosi, tanto destabilizzante e spaventoso da dover essere definito entro rigide categorizzazioni scientifiche e più informali etichette, che si fanno rassicuranti in considerazione del fatto che ciò che ha un nome fa meno paura. Così, ad esempio, l'adolescente viene detto “ike”, erede dello “scuttler”, ovvero «uno stupido che indulgendo

⁶⁵ Così si espresse al riguardo il pittore e autore britannico Wyndham Lewis: «Non v'è nulla che la grande impresa non veda in termini di sterline. Ha studiato la “gioinezza” e l'ha trovata non tanto *bella* quanto *profitevole*». Cit. in J. SAVAGE, *op. cit.*, p. 266. Corsivo nell'originale.

⁶⁶ J. SAVAGE, *op. cit.*, p. 106.

⁶⁷ Si noti come già Stanley G. Hall, in *Adolescence*, aveva rimarcato che «i selvaggi sono quasi tutti grandi ballerini, imitano ogni animale noto, danzano le proprie leggende con riti talmente esatti che l'errore si traduce in morte» (S.G. HALL, *op. cit.*, p. 152).

⁶⁸ J.T. TROWBRIDGE, riflessioni riprese in J. SAVAGE, *op. cit.*, p. 112.

costantemente in vizi di tanti tipi non riesce a controllare gli impulsi brutali e lascia loro campo libero appena si presenta l'occasione»⁶⁹.

Accanto a tali posizioni discriminatorie e stigmatizzanti, le società occidentali del ventesimo secolo riservarono agli adolescenti quell'attenzione ambigua di cui si è detto poc'anzi, per cui i giovani furono sì temuti e condannati, divenendo meta di violenti interventi medico-giudiziari così come di dure campagne proibizioniste, ma anche, al contempo, altamente "corteggiati" da un numero sempre maggiore di operatori di mercato interessati a incrementare, attraverso i ragazzi e le ragazze, i loro profitti. Ma non furono solamente gli operatori di mercato a profittare di questi nuovi attori sociali: se ne servirono, altresì, le grandi dittature europee del fascismo e del nazismo, le quali misero in campo decise campagne propagandistiche, ispirate ai sistemi di controllo di massa americani, per conquistare gli adolescenti esaltando la forza vincente della loro giovinezza. «Nei fasci», affermò Benito Mussolini nel 1919, «non c'è la muffa delle vecchie idee, il barbone venerabile dei vecchi, la gerarchia dei valori convenzionali, però c'è la giovinezza, ci sono impeto e fede»⁷⁰, mentre in una pagina dello "Schwarze Korps" datata 1940 si legge che «[i]n ogni epoca della storia una legge ha dimostrato ineluttabilmente la sua verità immutata: la giovinezza trionferà sempre sulla vecchiaia»⁷¹. Dietro simili promesse di «grandezza, potere e gloria»⁷², milioni di adolescenti in cerca di avventura si arruolarono entusiasti in guerre le cui regole erano decise dai padri e furono, così, costretti a perdere nel migliore dei casi la loro giovinezza, nel peggiore la propria vita. La società adulta li aveva nuovamente traditi, perpetrando quella dinamica di potere e repressione – il «paradosso dell'autorità» esplorato da Trites – per mezzo della quale gli adolescenti venivano contemporaneamente *empowered* e *disempowered*, legittimati e delegittimati⁷³. A fronte di un trattamento così altamente contraddittorio nei confronti dei giovani,

⁶⁹ J. SAVAGE, *op. cit.*, p. 100.

⁷⁰ Ivi, p. 211.

⁷¹ "Schwarze Korps", pubblicazione delle SS, agosto 1940, cit. in J. SAVAGE, *op. cit.*, p. 357.

⁷² Dalle memorie di Ernst Jünger, che egli titolò *Tempeste d'acciaio*, si legge: «Eravamo cresciuti in un'epoca materialista e in ciascuno di noi covava il desiderio di vivere grandi esperienze, come non ne avevamo mai conosciute. La guerra era entrata in noi come vino. Eravamo partiti sotto una pioggia di fiori per cercare la morte degli eroi. La guerra era il nostro sogno di *grandezza, potere e gloria*. Era un lavoro da uomini, un duello su campi i cui fiori sarebbero stati imbrattati di sangue. Non esiste morte più bella al mondo» (cit. in J. SAVAGE, *op. cit.*, p. 156. Corsivo aggiunto).

⁷³ Cfr. R.S. TRITES, *Disturbing the Universe*, cit.

non sorprende leggere il lamento di una ragazza che, negli anni Quaranta del Novecento, dichiarò di «condurre un'esistenza alla Alice nel Paese delle meraviglie, un momento sei alta un palmo e subito dopo quasi tre metri. [...] A casa se gli fa comodo sei una bambina ma appena vogliono farti fare qualcosa dicono che sei già grande»⁷⁴.

Portando in eredità le interpretazioni crisiologiche e patologizzanti che sono state prodotte attraverso i secoli, la maggior parte delle pubblicazioni attuali sull'adolescenza continua a ritrarre gli anni adolescenziali, in particolar modo nei testi a carattere divulgativo, come anni segnati sempre e comunque dalla condizione avvilente dello *storm and stress*⁷⁵. Ancorché diverse prospettive delle teorizzazioni di Hall siano state contestate e quindi abbandonate (specialmente la teoria della ricapitolazione), l'adolescenza viene tuttora studiata e rappresentata quasi esclusivamente mediante le categorie del disagio, della crisi e della problematicità⁷⁶, e perciò descritta essenzialmente in termini negativi, spesso attraverso aggettivi con prefissi veicolanti una negazione⁷⁷. Negli stessi titoli di volumi sul tema

⁷⁴ J. SAVAGE, *op. cit.*, p. 377.

⁷⁵ Costituisce un'eccezione all'interno dell'attuale panorama editoriale divulgativo il saggio di Stefano Laffi *La congiura contro i giovani. Crisi degli adulti e riscatto delle nuove generazioni* (Feltrinelli, Milano 2014), che capovolge le narrazioni stereotipizzanti rivolte agli adolescenti – come quelle che li accusano di conformismo, cinismo, disincanto, narcisismo, esibizionismo, consumismo e alcolismo – spostando il centro dell'attenzione e dell'analisi dagli adolescenti (in generale, dai giovani) agli adulti, ritenuti i veri responsabili della condizione di disagio che interessa alcuni ragazzi e ragazze. La mancanza di valori, di ambizioni e di desiderio di futuro di cui spesso i giovani vengono tacciati costituisce, secondo Laffi, il frutto di una «paziente costruzione sociale» ad opera del sistema «adulto-centrico»: «Il problema», scrive l'autore, «non sono i giovani – gli attori esordienti – ma la sceneggiatura e la regia di questo film» (S. LAF- FI, *op. cit.*, p. 9).

⁷⁶ Cfr. P. BARONE, *Pedagogia dell'adolescenza*, cit.; A. PALMONARI (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza*, cit.

⁷⁷ A questo riguardo, Pierangelo Barone ha riportato i risultati di un'interessante ricerca sul campo relativa alle rappresentazioni sociali di infanzia, adolescenza ed età adulta con le quali studentesse e studenti (complessivamente 496, di età compresa tra i ventuno e i ventitré anni) definivano queste età della vita. La ricerca, condotta tra gli anni accademici 2003/2004 e 2008/2009 nell'ambito dell'insegnamento di Pedagogia dell'adolescenza all'interno del corso di laurea in Scienze dell'Educazione della Facoltà di Scienze della Formazione, presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca, ha mostrato che gli aggettivi che studentesse e studenti avevano scritto in riferimento alla loro idea di adolescenza erano composti per il 20% da prefissi negativi, quali -im, -in e -ir (ad esempio: «immaturo», «impulsivo», «incosciente», «instabile», «irrequieto», «irrazionale»). Il che ha posto in evidenza come l'adolescenza venisse rappresen-

“adolescenza” sono presenti concetti quali la fragilità⁷⁸, la difficoltà⁷⁹ e la prevenzione⁸⁰, che si fanno preludio di narrazioni ancora una volta patologizzanti: in esse incontriamo adolescenti che stanno male, «anche se non sempre ne sono consci»⁸¹, poiché sono malati di nichilismo e di fragilità narcisistica, torturati dalla passione dolorosa della vergogna dei propri fallimenti⁸² e insieme irriverenti, indifferenti, privi di valori e di qualsivoglia tensione sociale; non sanno nemmeno più amare, questi giovani Narcisi, perché amano solo sé stessi e il loro impegno nelle relazioni è unicamente rivolto alla piena realizzazione di sé⁸³.

tata – e pensata – attraverso le categorie del difetto e della manchevolezza, ossia definita per ciò che *non è più* o *non è ancora* (P. BARONE, *Rappresentazioni e immaginario sociale: le parole per «dire» l'adolescenza*, in ID., *Pedagogia dell'adolescenza*, cit., pp. 33-43).

⁷⁸ Cfr. G. PIETROPOLLI CHARMET, *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*, Laterza, Roma-Bari 2019.

⁷⁹ Cfr. E. MONDELLO, *L'età difficile. Immagini di adolescenti nella narrativa italiana contemporanea*, Giulio Perrone Editore, Roma 2016; M. PENSAVALLI, *La difficile adolescenza. Tra autonomia e bisogno di riconoscimento nell'epoca ipermoderna*, San Paolo, Milano 2022.

⁸⁰ S. BONINO, E. CATTELINO (a cura di), *La prevenzione in adolescenza. Percorsi psicoeducativi di intervento sul rischio e la salute*, Erickson, Trento 2007; A. PELLAI, S. BONCINELLI, *Just do it! I comportamenti a rischio in adolescenza. Manuale di prevenzione per scuola e famiglia*, Franco Angeli, Milano 2004.

⁸¹ U. GALIMBERTI, *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano 2007, p. 11.

⁸² Cfr. G. PIETROPOLLI CHARMET, *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*, cit.

⁸³ Cfr. G. PIETROPOLLI CHARMET, L. TURUANI, *Narciso innamorato. La fine dell'amore romantico nelle relazioni tra adolescenti*, BUR, Milano 2015. Rispetto alla scomparsa dell'amore romantico nelle relazioni attuali tra adolescenti teorizzata da Pietropolli Charmet e Turuani, preme evidenziare un fenomeno che sembrerebbe condurre la riflessione in direzione opposta, ovvero il fenomeno letterario e sociale del *romantasy* (nonché del recupero del *romance tout court*). Sempre più lettori e lettrici adolescenti vengono oggi attratti da trame romantiche (si pensi al successo editoriale delle storie *romance* di Erin Doom) e *romantasy*, queste ultime nate dall'unione dei generi *romance* e *fantasy*. In un'epoca, com'è la nostra, di poche inibizioni sociali, pochi tabù ed elevata libertà sessuale, gli adolescenti non sembrano, tuttavia, accontentarsi di sognare «in modo sobrio» (si veda G. PIETROPOLLI CHARMET, L. TURUANI, *op. cit.*), ma paiono piuttosto cercare storie di amore totale, di quell'«amore inteso come eros, come attrazione oscura e profondissima prima di tutto sensuale, sensoriale», un amore che, tutt'altro che narcisistico, «può far compiere il salto fuori da un io pieno delle proprie precauzioni e paure» (G. GRILLI, *Libri nella giungla. Orientarsi nell'editoria per ragazzi*, Carocci, Roma 2012, p. 67). Rispetto al fenomeno del *romantasy* si rimanda a: S. COLOMBO,

Se certamente non si possono negare evidenze sociali relative alle difficoltà e ai livelli di frustrazione implicati nel rapporto tra adolescenti e adulti⁸⁴, così come è innegabile che il passaggio dall'infanzia all'adolescenza e quindi all'età adulta implichi senso di perdita e dolore⁸⁵ – la stessa Alice di Lewis Carroll ci mostra quanto frustrante sia cambiare improvvisamente e continuamente forma e dimensioni⁸⁶ –, occorre però riconoscere la pericolosità di certi discorsi sull'adolescenza permeati da metafore quali “l'adolescenza è un problema” e “l'adolescenza è una malattia”, poiché «esiste una stretta relazione [...] tra le modalità sociali e culturali di pensare, rappresentare, dire l'adolescenza e le opzioni di trattamento “educativo” che vengono fattivamente rivolte a essa»⁸⁷. Nel momento in cui, cioè, la cultura contemporanea, anche attraverso le scienze sociali, costruisce rappresentazioni dell'adolescenza dal segno negativo fondate sulla sola problematicità sociale degli adolescenti, si prospetta il rischio di mettere in campo un'azione educativa volta a “prevenire”, a “guarire” e a “superare” l'adolescenza – così come si prevengono, guariscono e superano i problemi e le malattie –, piuttosto che un'azione educativa impegnata ad ascoltare questa età e a “so-stare” nella sua complessità.

Romantasy, in «Corriere della Sera» – supplemento letterario «La Lettura delle ragazze e dei ragazzi», Edizione speciale 7 aprile 2024, pp. 4-5. Per un approfondimento della cultura narcisista: C. LASCH, *La cultura del narcisismo. L'individuo in fuga dal sociale in un'età di disillusioni collettive* (1979), Neri Pozza, Vicenza 2020. Sulla rappresentazione dell'adolescente come Narciso si rinvia, oltre al succitato volume di Pietropolli Charmet e Turuani, a: G. ACONE, *I giovani tra Narciso e Parsifal*, in ID., *Dieci anni di pedagogia (1980-1990)*, Edisud, Salerno 1991; G. ACONE, E. VISCONTI, T. DE PASCALE, *Pedagogia dell'adolescenza: stili e profili educativi degli adolescenti della post-modernità*, La Scuola, Brescia 2014; E. VISCONTI, *Risonanze emotive in adolescenza. Ricerca educativa e prospettive pedagogiche*, EdISES, Napoli 2015.

⁸⁴ Si veda, al riguardo, M. FABBRI, *L'educatore di fronte al disagio e alla fatica di vivere dell'adolescente*, in E. BALDUZZI (a cura di), *L'impegno nella costruzione della vita buona. Scritti in onore di Giuseppe Mari*, Studium, Roma 2020, pp. 139-149.

⁸⁵ Su questo argomento si veda M.R. MANCANELLO, *Per una pedagogia dell'adolescenza. Società complessa e paesaggi della metamorfosi identitaria*, Pensa Multi-Media, Lecce-Brescia 2018. Si rimanda, in particolare, al concetto di «Parche dell'infanzia» o «morti interiori», di cui il soggetto, nel pensiero di Mancaniello, farebbe esperienza con l'ingresso nella propria adolescenza (cfr. M.R. MANCANELLO, *La trasformazione adolescenziale e i profondi cambiamenti vissuti dal soggetto in “catastrofe”*, in EAD., *Per una pedagogia dell'adolescenza*, cit., pp.49-90).

⁸⁶ Cfr. L. CARROLL, *Alice nel Paese delle Meraviglie* (1865) e *Attraverso lo Specchio e Quello che Alice vi trovò* (1871), ed. a cura di Martin Gardner, BUR, Milano 2019.

⁸⁷ P. BARONE, *Pedagogia dell'adolescenza*, cit., p. 24.

È a partire da queste considerazioni e alla luce della sin qui ripercorsa ricostruzione storica delle modalità con le quali l'adolescenza è stata, nei secoli, pensata, rappresentata e trattata⁸⁸ che si è scelto di articolare il problema di ricerca della presente indagine in due principali domande: innanzitutto, ci si è interrogati su quali rappresentazioni dell'essere adolescente nel contesto attuale dell'Occidente fornisca la letteratura *Young Adult* contemporanea; in secondo luogo, si è voluto indagare se la letteratura *Young Adult* contemporanea delinei un modo di essere, un'alterità dell'adolescenza che non siano posti unicamente in termini di problema, di disagio e di malattia. Quali parole, dunque, questa letteratura scritta «avendo in mente»⁸⁹ gli adolescenti sceglie per dire e rappresentare la loro età? Si impegna a sostare negli anni adolescenziali, sa ascoltarli ed esplorarli sospendendo il giudizio adulto – nonostante l'innegabile presenza dell'*hidden adult*⁹⁰ – e restituendo un punto di vista, una coscienza adolescente? Oppure si pone quale discorso istituzionale (*ideological state apparatus*)⁹¹ che partecipa alla dinamica di potere e repressione impegnata a comunicare all'adolescente che la sua posizione sociale non è conveniente, e pertanto «must be repressed for the greater good»⁹² Con altre parole ancora: la letteratura *Young Adult* contemporanea conferma le *age norms*⁹³ sulle quali si basa un immaginario popolare ormai impostosi quale cifra di senso comune, o viceversa le disconferma, contribuendo a decostruirle e suggerendo, come via alternativa, nuovi modi di pensare, dire e rappresentare l'adolescenza?

⁸⁸ Per una storiografia della questione giovanile più approfondita si veda, oltre alle fonti citate in nota 8 (Capitolo primo), la ricca bibliografia ragionata posta in calce al testo di Dogliani, dedicata alle molteplici ricerche in campo storiografico sui giovani nel ventesimo secolo (P. DOGLIANI, *op. cit.*, pp. 195-214). Sul “trattamento” riservato agli adolescenti da parte di varie agenzie educative, dalla scuola ai centri per il tempo libero e ai servizi di comunità, si rimanda all'importante indagine a cura di Riccardo Massa, che studia altresì la rappresentazione di adolescenza presso la popolazione adulta: R. MASSA (a cura di), *L'adolescenza: immagine e trattamento*, Franco Angeli, Milano 1990.

⁸⁹ Cfr. A. CHAMBERS, *L'età sospesa. Dalla letteratura Young Adult alla Youth Fiction: riflessioni sulla letteratura giovanile*, a cura di Gabriela Zucchini, Equilibri, Modena 2020.

⁹⁰ Si rinvia, al riguardo, a P. NODELMAN, *The Hidden Adult: Defining Children's Literature*, Johns Hopkins University Press, Baltimore 2008.

⁹¹ Cfr. R.S. TRITES, *Disturbing the Universe*, cit.

⁹² Ivi, p. 83.

⁹³ Cfr. S. PICKARD, *Age Studies. A Sociological Examination of How We Age and Are Aged Through the Life Course*, Sage, London 2016.

1.2. *Youth Fiction*: sull'esperienza di attraversamento dell'«età di mezzo»

Al fine di indagare le rappresentazioni di adolescenza nella letteratura *Young Adult* contemporanea, ci si è mossi, anzitutto, nella direzione di uno studio del genere letterario che costituisce il campo d'indagine di questa ricerca. Nella convinzione che uno sguardo al passato risulti fondamentale al fine di fornire spessore e fondamento all'analisi dell'oggi, lo studio del genere *Young Adult* non si è limitato ai soli sviluppi contemporanei, ma si è rivolto retrospettivamente ad autori e opere che hanno contribuito a dare vita e quindi a sviluppare e diffondere un filone letterario dedicato a ragazze e ragazzi e incentrato sui loro moti interiori e sulle loro vicissitudini. Si è voluto indagare, nello specifico, quando e in quali luoghi ha avuto origine una letteratura dedicata agli adolescenti, scritta e pubblicata avendo in mente lettori e lettrici in età adolescenziale. Da quali opere precorritrici – ci si è inoltre domandati – si è sviluppata tale letteratura? E quali sono le caratteristiche che fanno di essa un genere specifico, distinto dalla letteratura per l'infanzia e dalla letteratura cosiddetta “per adulti”?

Della storia e delle caratteristiche della letteratura *Young Adult* si tratterà specificamente nel capitolo secondo. In questa sede, dedicata alla descrizione del disegno di ricerca, interessa evidenziare che i suddetti studi di carattere storico-letterario, condotti in gran parte presso la Stiftung Internationale Jugendbibliothek⁹⁴, sono stati indispensabili per poter procedere alla

⁹⁴ La Stiftung Internationale Jugendbibliothek – IJB (Biblioteca internazionale per ragazzi di Monaco di Baviera) è la più grande biblioteca al mondo dedicata alla letteratura internazionale per l'infanzia e per l'adolescenza. Fondata da Jella Lepman nel 1949, la IJB sostiene e promuove la letteratura internazionale di elevata qualità estetica e letteraria attraverso attività di raccolta, catalogazione e divulgazione. Il suo patrimonio librario e il suo archivio storico sono a disposizione di studiosi e ricercatori, per i quali è previsto un programma di borse di studio finalizzate a sostenere la ricerca nel campo della letteratura e dell'illustrazione per l'infanzia e per l'adolescenza a livello internazionale. Per approfondimenti sulla figura di Jella Lepman e sulla Stiftung Internationale Jugendbibliothek di Monaco di Baviera si rinvia a: C. GUMIRATO, *La letteratura per l'infanzia nel secondo dopoguerra. Un ponte fra culture europee*, Franco Angeli, Milano 2023. In relazione agli studi critici sulla letteratura *Young Adult*, si segnalano gli essenziali volumi, tutti conservati presso la IJB, della collana *Studies in Young Adult Literature* della casa editrice Scarecrow: «*Studies in Young Adult Literature* contributes to the body of critical writing about YA literature through its single-author studies and explorations of genres, multicultural writing, and controversial issues in YA reading. Many of the contributing authors of the series are among the leading scholars and critics of adolescent literature, and some are YA novelists themselves. The series is shaped by its editor, Patty Campbell, who is a renowned authority in the field,

definizione del corpus di letteratura primaria al quale la presente indagine fa riferimento, i cui criteri di scelta costituiscono l'oggetto del paragrafo che segue.

1.2.1. DEFINIZIONE DEL CORPUS DI LETTERATURA PRIMARIA

All'interno della voluminosa e multiforme produzione di letteratura *Young Adult*, l'arco temporale selezionato per un'indagine sulle rappresentazioni dell'adolescenza nel contesto occidentale contemporaneo interessa le decadi comprese tra gli anni Novanta del Novecento e l'oggi. Il restringimento del campo d'indagine alle pubblicazioni *Young Adult* degli ultimi trenta/trentacinque anni risponde all'avvertita necessità di avviare la ricerca a partire da una decade, quella degli anni Novanta, che si è rivelata decisiva per il genere in oggetto, segnando un punto di svolta, una rottura rispetto ai contenuti e alle tendenze – nonché all'estetica e alla poetica – degli anni precedenti, che ha comportato, tanto negli Stati Uniti quanto in Europa, una riformulazione della letteratura *Young Adult* nella sua nuova veste di genere letterario contemporaneo.

Gli anni Novanta, similmente agli anni Quaranta del Novecento, si fecero portatori dell'eredità della decade precedente, segnata dalla presenza «dilagante»⁹⁵ della narrativa *romance*⁹⁶ e dalle serie horror tascabili a firma

with a thirty-year background as critic, lecturer, librarian, and teacher of young adult literature. Patty Campbell was the 2001 winner of the ALAN award, given by the Assembly on Adolescent Literature of the National Council of Teachers of English for distinguished contribution to young adult literature [...]» [*Studies in Young Adult Literature* contribuisce al corpo degli scritti critici sulla letteratura YA attraverso studi sui singoli autori e analisi di generi, narrativa multiculturale e questioni controverse all'interno delle opere YA. Molti autori di questa serie sono tra i principali studiosi e critici di letteratura per adolescenti, mentre altri sono essi stessi autori di narrativa YA. La serie è plasmata dalla sua editrice, Patty Campbell, un'autorità rinomata nel settore, con un'esperienza trentennale in qualità di critica, relatrice, bibliotecaria e docente di letteratura *Young Adult*. Nel 2001 Patty Campbell è stata vincitrice del Premio ALAN, un riconoscimento attribuito dalla Assembly on Adolescent Literature of the National Council of Teachers of English per i contributi illustri alla letteratura per giovani adulti] (https://rowman.com/Action/SERIES/_/YAL/Studies-in-Young-Adult-Literature. Consultato il 16 giugno 2024).

⁹⁵ Cfr. M. CART, *Young Adult Literature: The State of a Restless Art*, in «SLIS Connecting», V, 1, art. 7, 2016.

⁹⁶ Tra le opere *romance* che ebbero più successo si ricordano le serie *Sweet Valley High* (1983-2003), attribuita all'autrice americana Francine Pascal, e *Sweet Valley*

di Christopher Pike⁹⁷ e di Robert Lawrence Stine⁹⁸, ironicamente soprannominati dal giornalista Ken Tucker i «Beavis e Butthead dell'orrore»⁹⁹. Osservando i milioni di copie vendute che i due suddetti autori vantavano nei primi anni Novanta, Paul Gray, giornalista del *Time*, commentò che «gli adolescenti costituiscono in questo momento un mercato di nicchia in forte espansione relativamente allo spaccio di storie di sangue e violenza»¹⁰⁰.

ley Twins (1986-1999), prima spin-off di *Sweet Valley High* creata da Francine Pascal e scritta da Jamie Suzanne, nonché i numerosissimi romanzi di Harlequin Enterprises ULC, il più grande editore di *romance* e *women's fiction* al mondo (solo nell'anno 1980 uscirono, per Harlequin, settantuno titoli *romance*).

⁹⁷ Kevin McFadden (1954), in arte Christopher Pike, è un prolifico autore statunitense di racconti e romanzi horror per adolescenti e per adulti. Nel campo della narrativa per adolescenti, tra il 1995 e il 1998 Pike scrisse e pubblicò una serie di ventiquattro romanzi brevi intitolata *Spooksville*, successivamente trasposta nell'omonima serie televisiva (2013) e incentrata sulle vicende di cinque amici adolescenti portati ad affrontare e a confrontarsi con molteplici eventi e forze soprannaturali. A cavallo tra gli anni Novanta e gli anni Dieci del Duemila, Pike diede vita alla serie di romanzi *Young Adult* intitolata *The Last Vampire* (1994-2013), nella quale fuse elementi fantascientifici con elementi del genere horror. Questa mescolanza di generi differenti è un tratto tipico dell'intera opera dell'autore, che anche nei numerosi romanzi singoli per adolescenti (oltre quaranta) composti tra la metà degli anni Ottanta e gli anni Dieci ha saputo intrecciare fantascienza e horror, tratti del genere poliziesco e dello spiritismo, rimandi mitologici e riferimenti religiosi.

⁹⁸ Robert Lawrence Stine (1943), meglio noto come R.L. Stine, è un autore statunitense divenuto famoso grazie alla serie horror *Goosebumps* (*Piccoli Brividi*), comprensiva di sessantadue romanzi scritti tra il luglio del 1992 e il dicembre 1998. I *Piccoli Brividi*, seguiti da numerose serie *spin off* – tra le quali *Tales To Give You Goosebumps* (1994-1997), *Give Yourself Goosebumps* (1995-2000), *Goosebumps Triple Header* (1997-1998), *Goosebumps Series 2000* (1998-2000), *Goosebumps HorrorLand* (2009-2012), *Goosebumps Most Wanted* (2012-2016) e *Goosebumps Slappy World* (2017-2013) –, sono stati tradotti in trentacinque lingue e hanno venduto complessivamente più di quattrocento milioni di copie (cfr. U. MENTANA, *R.L. Stine: Piccoli Brividi, Fear Street e altre scary stories*, Weird Book, Roma 2023; si veda, inoltre, D. CURCIC, «*Goosebumps* Books Statistics», <https://wordsrated.com/goosebumps-books-statistics/>, consultato il 21 giugno 2024), influenzando sull'immaginario di intere generazioni di adolescenti in tutto il mondo e consacrando R.L. Stine al ruolo di «Stephen King per ragazzi» (cfr. U. MENTANA, *op. cit.*).

⁹⁹ M. CART, *Young Adult Literature: From Romance to Realism*, Neal-Schuman, Chicago 2016³, p. 55.

¹⁰⁰ «Adolescents now constitute a booming niche market for the peddling of published gore and violence» (P. GRAY, *Carnage: An Open Book*, in «*Time*», 142, August 1993, p. 54, cit. in M. CART, *Young Adult Literature: From Romance to Realism*, cit., p. 55).

Alla proliferazione di *scary stories* con protagonisti dai tratti mostruosi, vampireschi e paranormali, rivolte per lo più a lettori e lettrici di età compresa fra i dieci e i quattordici anni, corrispose un drastico declino della narrativa realistica, probabilmente dovuto all'eccesso quotidiano sui media di storie incentrate sui drammi e le tragedie in cui i giovani venivano coinvolti¹⁰¹. Un tale "eccesso di realtà" avrebbe, dunque, condotto gli adolescenti a cercare vie di fuga nelle pagine *fantasy* delle serie *romance* e nelle pagine horror, la cui popolarità e capacità di vendita divennero tali da indurre gli editori a ricorrere alla cosiddetta strategia del *packaging*: ci si affidò, difatti, sempre più spesso alla figura dei cosiddetti "confezionatori", professionisti incaricati di sviluppare un'idea per una serie, individuare l'autore o gli autori (e gli eventuali illustratori) ritenuti più adeguati all'esplorazione di un determinato soggetto, e "confezionare", in ultimo, un prodotto finito da vendere all'editore. Si può facilmente intuire come i libri sfornati a profusione da queste «fabbriche di scrittura»¹⁰² presentassero una qualità artistica estremamente esigua, una ridotta, se non assente, sofisticazione estetica. I *Piccoli Brividi* di R.L. Stine costituiscono forse l'esempio più calzante di tale fenomeno: concepiti per fini commerciali, prodotti su commissione in formato esclusivamente tascabile (poiché molto più vendibile rispetto ai libri con copertina rigida¹⁰³), i libri in serie dello «Stephen King per ragazzi»¹⁰⁴ ospitavano personaggi stereotipati, piatti e prevedibili, inseriti in trame e ambientazioni altrettanto stereotipate, che si ripetevano, titolo dopo titolo, sempre più o meno uguali; la portata metaforica era limitata,

¹⁰¹ Rispetto al declino della narrativa realistica per giovani adulti, la studiosa americana Alleen Pace Nilsen sostenne che «[t]he daily media glut of stories about the personal foibles and tragedies in which young people get involved [...] leaves little unexplored territory for authors to mine» [L'eccesso quotidiano sui media di storie riguardanti le debolezze personali e le tragedie nelle quali i giovani vengono coinvolti lascia agli autori poco territorio inesplorato da sondare] (A.P. NILSEN, *That Was Then, This Is Now*, in «School Library Journal», 40, 4, 1994, p. 30, cit. in M. CART, *Young Adult Literature: From Romance to Realism*, cit., p. 56). Questo fenomeno non fu limitato alla letteratura *Young Adult*, ma interessò parimenti la narrativa per adulti, i cui autori e lettori parevano, similmente agli adolescenti, stanchi di realtà: «Film, radio, first-person journalism, prying biographers and, above all, TV have saturated us with reality» [Film, radio, giornalismo in prima persona, biografi indiscreti e, soprattutto, la TV ci hanno saturato di realtà] (A. HOCHSCHILD, *War and Peace*, Part II, in «The Los Angeles Times Book Review», August 1994, p. 11, cit. in M. CART, *Young Adult Literature: From Romance to Realism*, cit., p. 56).

¹⁰² Cfr. M. CART, *Young Adult Literature: From Romance to Realism*, cit.

¹⁰³ *Ibidem*.

¹⁰⁴ Si veda nota 98 (Capitolo primo).

tutto era appiattito al livello dei contenuti, a trame di superficie che non prevedevano indagini introspettive né parentesi di riflessione, ma forzatamente insistevano sui sentimenti della paura, del terrore e della ripugnanza.

Non fu, pertanto, un esordio fortunato, quello degli anni Novanta nel campo della letteratura *Young Adult*: se da un lato l'editoria del settore era gratificata da elevate quote di vendita, dall'altro la qualità estetica e letteraria del genere stava scomparendo, piegata com'era alle esigenze dell'industria del profitto. Nei primi anni Novanta, la letteratura *Young Adult* di realismo contemporaneo era prossima alla sua fine, e non restava – così ritenne Nilsen – che «riunirsi al suo capezzale»¹⁰⁵ nel ricordo celebrativo di una passata età dell'oro. In un paragrafo dal titolo emblematico di *Farewell, YA? (Addio, YA?)*, lo studioso americano Michael Cart riprende i lavori di una conferenza YALSA¹⁰⁶, tenutasi a Miami Beach nel 1994, che riunì editori e studiosi di letteratura *Young Adult* attorno allo spinoso tema delle difficoltà che questo genere letterario stava attraversando. I relatori si trovarono d'accordo sul fatto che sempre più autori ed editori si rivolgevano alla fascia d'età compresa fra i dieci e i quattordici anni: l'età dei protagonisti di tanta letteratura per ragazzi si era abbassata dai sedici-diciassette anni alla fascia d'età suddetta; allo stesso tempo, la lingua, la forma e i contenuti dei testi cercavano di soddisfare le esigenze di lettori e lettrici più giovani. Queste opere, che continuavano a indossare la dicitura *Young Adult*, non venivano tuttavia inserite, all'interno di librerie e biblioteche, in sezioni specifiche targate *YA*, ma erano viceversa collocate sugli scaffali per bambini. Si stava, così, costituendo una «Middle-school Literature» che di fatto sostituiva la forma tradizionale *Young Adult*, misconoscendo non solo il genere *Young Adult tout court*, ma anche gli stessi adolescenti – i cosiddetti “giovani adulti” ai quali il patrimonio letterario *YA* tradizionale si rivolgeva. Una siffatta situazione condusse l'editrice Linda Zuckerman, presente alla conferenza ricordata da Cart, ad affermare «I think young adult literature is dying»¹⁰⁷, mentre, in un'atmosfera di tangibile sconforto, relatori e partecipanti si videro impegnati in una lode del passato che trovò la sua formulazione nell'elaborazione di un elenco dei cento migliori titoli *Young Adult* pubblicati a partire dal 1967 (anno di pubblicazione del romanzo d'esordio di Susan E. Hinton *The Outsiders. I ragazzi della 56ª strada*). Nell'elenco,

¹⁰⁵ A.P. NILSEN, *That Was Then, This Is Now*, cit., p. 30.

¹⁰⁶ Sulla YALSA – Young Adult Library Services Association – si rimanda al capitolo secondo del presente lavoro, par. 2.1.

¹⁰⁷ «Penso che la letteratura per giovani adulti stia morendo» (M. CART, *Young Adult Literature: From Romance to Realism*, cit., p. 59).

titolato “Here We Go Again... 25 Years of Best Books”, comparvero, tra gli altri, romanzi quali *A Hero Ain't Nothin' But a Sandwich* (1973) di Alice Childress, *Are You in the House Alone?* (1976) di Richard Peck e *Killing Mr. Griffin* (1978) di Lois Duncan¹⁰⁸.

Tuttavia, proprio quando la letteratura *Young Adult* sembrava destinata all'estinzione, una serie di avvenimenti concomitanti¹⁰⁹, manifestatisi a

¹⁰⁸ Cfr. M. CART, *Young Adult Literature: From Romance to Realism*, cit.; per la lista completa dei titoli selezionati si veda: B. CARTER (ed.), *Best Books for Young Adults*, ALA, Chicago 2000².

¹⁰⁹ Tra gli avvenimenti che favorirono la ripresa della letteratura *Young Adult*, anche sul piano della qualità estetico-letteraria dei testi, Michael Cart individua innanzitutto l'adozione, nelle scuole americane, di un metodo di educazione alla lettura e alla letteratura – il cosiddetto «whole-language movement» – fondato sull'utilizzo di libri *Young Adult* contemporanei, accanto ai classici della letteratura per adulti facenti parte del canone letterario tradizionale. Un altro avvenimento decisivo segnalato dallo studioso riguarda l'importante incremento demografico (pari al 17% – 4,5 milioni tra ragazze e ragazzi – dal 1990 al 2000) della popolazione adolescente dai dodici ai diciannove anni, al quale corrispose una vera e propria rinascita della cultura giovanile (dall'enorme potere d'acquisto) che a sua volta incise in maniera determinante sul debutto di riviste specificamente dedicate a questo gruppo demografico, come *Teen People* (1998), *Cosmo Girl* (1999), *Elle Girl* (2001) e *Teen Vogue* (2003). Anche la televisione, in quegli anni, focalizzò la propria attenzione su questo segmento di popolazione, lanciando serie televisive di grande successo incentrate, come la più popolare *Beverly Hills 90210* (1990-2000), sulle vite di ragazze e ragazzi adolescenti: si pensi, ad esempio, alla serie *The Real World*, lanciata da MTV nel 1992 (e tuttora in corso), oppure alle serie altrettanto celebri *Buffy l'ammazzavampiri* (1997-2003), *Dawson's Creek* (1998-2003), *Felicity* (1998-2002), *Streghe* (1998-2006), *Roswell* (1992-2002), *Popular* (1999-2001) e *Angel* (serie spin-off di *Buffy l'ammazzavampiri* girata da 1999 al 2004). A questi fenomeni si associò il fatto che «the library and education communities had simply refused to let YA die, resolutely focusing their supportive attention on the field» [le comunità bibliotecarie ed educative si erano semplicemente rifiutate di lasciare che la letteratura YA morisse, concentrando risolutamente la loro attenzione sostenitrice su questo settore] (M. CART, *Young Adult Literature: The State of a Restless Art*, in «SLIS Connecting», V, 1, art. 7, 2016, <http://aquila.usm.edu/slisconnecting/vol5/iss1/7>). Questo rifiuto si concretizzò nella creazione di due rubriche sulla letteratura *Young Adult*: “The Sand and the Oyster” (*Horn Book*, 1993), dell'autrice ed editrice statunitense Patty Campbell, e “Carte Blanche” (*Booklist*, 1994), di Michael Cart. Inoltre, nel 1996 la Children's Literature Association dedicò l'intero contenuto del numero primaverile della propria rivista trimestrale al tema “Critical Theory of Young Adult Literature”, mentre nell'autunno dello stesso anno il seminario annuale dell'ALAN (Assembly on Literature for Adolescents of the National Council of Teachers of English: cfr. <https://alan-ya.org/>) esplorò il tema “Exploding the Canon”, incentrato sulla necessità di definire, anche per la letteratura *Young Adult*, un canone letterario che le consentisse di entrare regolarmente nelle aule scolastiche. Tale argomento venne quin-

partire dalla metà della decade, contribuì a restituire vitalità al genere, che poco a poco guadagnò in qualità estetico-letteraria e slancio innovativo, rivolgendosi nuovamente alla fascia degli adolescenti e giovani adulti, ai quali scelse di raccontare – come nelle sue storie di esordio firmate Maureen Daly, Jerome David Salinger, Susan Eloise Hinton, Paul Zindel e Robert Cormier¹¹⁰ – che la realtà è complessa, misteriosa e stra-ordinaria, che crescere è difficile e può essere angoscioso, e che non tutti i finali sono felici. La letteratura *Young Adult* si concesse il lusso di «togliersi i guanti»¹¹¹, volgendo nella direzione di un ritorno al realismo contemporaneo e alla narrativa di introspezione, di scavo psicologico nell'io di coscienze adolescenti. Se «ci sono cose che solo la letteratura può dare coi suoi mezzi specifici»¹¹², alla narrativa per giovani adulti veniva ora chiesto di

essere qualcosa di più di una narrativa guidata da formule che inizia e finisce con un problema¹¹³. Deve essere reale quanto i titoli dei giornali, ma

di ripreso in quattro importanti pubblicazioni: la prima edizione (del 1996) di *Young Adult Literature: From Romance to Realism* (cit.) a firma di Michael Cart; S.K. HERZ, DON GALLO, *From Hilton to Hamlet: Building Bridges Between Young Adult Literature and the Classics*, Greenwood Publishing Group, Santa Barbara 1996 (nuova ed. 2005); V.R. MONSEAU, *Responding to Young Adult Literature*, Heinemann, Portsmouth 1996; J.N. MOORE, *Interpreting Young Adult Literature: Literary Theory in the Secondary Classroom*, Heinemann, Portsmouth 1997. Infine, a testimoniare la definitiva rinascita del genere *Young Adult* fu una profusione di premi a esso dedicati. Fra questi, il più significativo è certamente il Michael L. Printz Award (istituito nel 1999), di cui si tratterà più approfonditamente nel corpo di questo volume.

¹¹⁰ Cfr. M. DALY, *Seventeenth Summer* (1942); J.D. SALINGER, *The Catcher in the Rye* (1951) (trad. it.: *Il giovane Holden*, Einaudi, Torino 2014); S.E. HINTON, *The Outsiders* (1967) (trad. it.: *The Outsiders. I ragazzi della 56ª strada*, BUR, Milano 2020); EAD., *That Was Then, This Is Now* (1971); EAD., *Rumble Fish* (1975) (trad. it.: *Rusty il selvaggio*, Rizzoli, Milano 2018); P. ZINDEL, *My Darling, My Hamburger* (1969); R. CORMIER, *The Chocolate War* (1974) (trad. it.: *La guerra del cioccolato*, Rizzoli, Milano 2018); ID., *I Am the Cheese* (1977); ID., *After the First Death* (1979) (trad. it.: *Dopo la prima morte*, Mondadori, Milano 1997); ID., *The Bumblebee Flies Anyway* (1983); ID., *We All Fall Down* (1991).

¹¹¹ Cfr. C. LYNCH, *Today's YA Writers: Pulling No Punches*, in «School Library Journal», 40, January 1994, p. 94, cit. in M. CART, *Young Adult Literature: From Romance to Realism*, cit., p. 64.

¹¹² I. CALVINO, *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio* (1988), Mondadori, Milano 2016, p. 3.

¹¹³ Il riferimento dell'autore è alla categoria del «single issue problem novel», il romanzo incentrato sul singolo *problem du jour* esplorato in maniera stereotipata ed eccessivamente insistita, sensazionale, a scapito di qualità letterarie come la caratterizza-

deve trattarsi di qualcosa di più della semplice divulgazione dei fatti. Deve anche essere arricchita con i mezzi migliori che la letteratura può offrire: un'ambientazione ampia e pienamente realizzata; una voce narrante memorabilmente abile; personaggi complessi e a tutto tondo; e onestà e candore spietati nell'uso del linguaggio e nel trattamento del materiale. La letteratura *Young Adult*, in sintesi, deve assumersi rischi creativi (e di marketing) presentando questioni spigolose e attuali, in modo da offrire ai suoi lettori non solamente realtà ma anche rivelazione [...]»¹¹⁴.

Come in una sorta di riscatto dalla precedente (e segnante) esperienza di «prossimità alla morte»¹¹⁵, diversi autori e autrici si impegnarono in una nuova narrativa intesa a «scuotere, accendere, spostare l'intera storia intellettuale ed emotiva del lettore»¹¹⁶: a un innalzamento della fascia anagrafica dei protagonisti delle storie *Young Adult* (nonché dei lettori e

zione. Il *problem novel* ha interessato in particolare le pubblicazioni per giovani adulti degli anni Settanta e Ottanta e viene considerato tra le probabili cause (insieme a quella menzionata poc'anzi, in nota 101) del declino del filone realistico nella narrativa *Young Adult* agli albori degli anni Novanta. Sull'argomento si vedano: M. CART, *Young Adult Literature: From Romance to Realism*, cit.; ID., *Young Adult Literature: The State of a Restless Art*, cit.

¹¹⁴ M. CART, *Young Adult Literature: From Romance to Realism*, cit., p. 62: «If young adult literature is to have a future, it must be more than a formula-driven fiction that begins and ends with a problem. It must be as real as headlines, but it must be more than the simple retailing of fact. It must also be enriched by the best means literature can offer: an expansive, fully realized setting; a memorably artful narrative voice; complex and fully realized characters; and unsparing honesty and candor in its use of language and treatment of material. Young adult literature, in short, must take creative (and marketing) risks to present hard-edged issues of relevance so that it may offer its readers not only reality but also revelation [...]».

¹¹⁵ Cfr. M. CART, *The Early Nineties. A Near-Death Experience*, in ID., *Young Adult Literature: From Romance to Realism*, cit., pp. 55-62.

¹¹⁶ In una raccolta di saggi e recensioni pubblicati postumi, il romanziere e critico statunitense John Champlin Gardner affermò: «Really good fiction has a staying power that comes from its ability to jar, turn on, move the whole intellectual and emotional history of the reader. If the reader is a house, the really good book is a jubilant party that spreads through every room of it, or else a fire, not just a routine visit from the mailman» [La narrativa davvero buona possiede un potere di resistenza che deriva dalla sua capacità di scuotere, accendere, spostare l'intera storia intellettuale ed emotiva del lettore. Se il lettore è una casa, il libro veramente buono è una festa giubilante che si diffonde in ogni sua stanza, ovvero un incendio, non una semplice visita di routine del postino] (J.C. GARDNER, *On Writers and Writing*, Counterpoint, Berkley 1994, p. 47 [ed. it.: *Il mestiere dello scrittore*, Marietti 1820, Bologna 2021], cit. in J. YARDLEY, *The Moral of the Story*, in «The Washington Post Book World», April 1994, p. 3).

lettrici impliciti¹¹⁷) vennero accostate vicende di realismo “tagliente” nelle quali adolescenti ordinari erano chiamati a confrontarsi con questioni in precedenza considerate tabù, dall’eros più o meno esplicito alla violenza sessuale, alla pedofilia e alla morte in giovane età. Queste tematiche, che andarono a circoscrivere il nuovo sottogenere dei cosiddetti *bleak books* (i libri “desolanti”), non venivano introdotte in modo gratuito e con accenti di sensazionalismo, ma risultavano pertinenti al senso complessivo delle storie ed erano esplorate in maniera complessa, seria e rispettosa, con delicatezza e insieme profondità¹¹⁸. Ciò che questa rinata letteratura *Young Adult* puntava a dire – o, meglio, suggerire¹¹⁹ – era, in altre parole, l’“indicibile”: questioni disturbanti, che la realtà non risparmiava né ammorbidiva, poiché «aveva i denti e in qualsiasi momento ti poteva morsicare»¹²⁰; «temi difficili»¹²¹ che erano sì attinenti al mondo esteriore (i crimini, le suddette violenze e forme devianti della sessualità, la malattia e la morte), ma che analogamente si dispiegavano nelle trame del sé, nel “dentro” di vite adolescenti impegnate nel complesso compito di sperimentazione delle proprie possibilità identitarie¹²². Mentre le vicende – più o meno crude – legate alla realtà esteriore fungevano, dunque, da tramite per l’innesco e lo sviluppo delle storie, i moti interiori dei personaggi adolescenti vennero sempre più ad assumere una posizione centrale all’interno della narrazione.

Autori come Aidan Chambers, Sharon Creech, Brigitte Smadja, Philip Ridley e David Almond – per citare alcune tra le firme più autorevoli che in quegli anni composero opere memorabili – diedero vita a storie capaci di «offrire agli adolescenti vicende e personaggi in cui si potessero

¹¹⁷ Il cosiddetto «pubblico alternativo», che per quanto attiene i lettori e le lettrici reali arrivò ad abbracciare giovani adulti fino ai trent’anni (a tale riguardo si potrebbe parlare anche di pubblico *crossover*). Cfr. M. CART, *Young Adult Literature: From Romance to Realism*, cit.; P.J. CAMPBELL, *Campbell’s Scoop: Reflections on Young Adult Literature*, Scarecrow Press, Lanham, Toronto and Oxford 2010.

¹¹⁸ Cfr. G. GRILLI, *Libri nella giungla*, cit.

¹¹⁹ Cfr. S. FAVA, *Orizzonti metodologici della ricerca sulla letteratura per l’infanzia in Italia*, in «Pedagogia Oggi», anno XVIII, 1, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia 2020.

¹²⁰ S. KING, *La bambina che amava Tom Gordon*, Sperling & Kupfer, Milano 2014, p. 3.

¹²¹ Cfr. M. BERNARDI, *Temi difficili, letteratura per l’infanzia, tracce di storia sociale e dei sentimenti. La morte, la paura, l’infelicità, il dolore...*, in EAD., *Letteratura per l’infanzia e alterità. Incanti, disincanti, ambiguità, tracce*, Franco Angeli, Milano 2016, pp. 45-68.

¹²² Cfr. E.H. ERIKSON, *Gioventù e crisi d’identità*, Armando, Roma 2001.

autenticamente rispecchiare»¹²³, nelle quali fecero ricorso a metafore di adolescenza che cercavano di esplorare l'impenetrabile, di entrare, in punta di piedi, nelle stanze segrete di menti e coscienze adolescenti, di far parlare i silenzi, dando voce a ragazzi e ragazze che si raccontavano senza censure, similmente a quell'adolescente reale che nel giugno dell'anno 1942, forzatamente rinchiusa in un nascondiglio asfittico, principiò il suo diario obbedendo alla propria vocazione di scrittrice e rivelando al mondo la sua straordinaria capacità introspettiva¹²⁴.

Certo, sono un pagliaccio divertente per un pomeriggio, ma poi tutti ne hanno abbastanza di me per tutto un mese. Ecco, sono proprio come uno di quei film romantici è per le persone serie, semplicemente un diversivo, svago per una volta, qualcosa da dimenticare presto, non tanto brutto, ma ancora meno bello. [...] Il lato più leggero e superficiale di me supererà sempre quello più profondo, quindi prevarrà sempre. Non puoi nemmeno immaginare quante volte ho già provato a spingere via, a nascondere questa Anne, che è solo metà di tutto quello che si chiama Anne, ma non ci riesco e so anche perché¹²⁵.

È la voce di Anne Frank, quindicenne al tempo di questa scrittura, che qui si è scelto di evocare, in quanto esempio tra i più calzanti di una narrazione focalizzata sulla coscienza di un'adolescente che rivela, entro pagine diaristiche abilmente trasformate in una forma romanzesca, i propri pensieri e stati d'animo, le proprie aspirazioni e ambizioni, le intuizioni ed epifanie sul sé e sugli altri, la propria peculiare visione del mondo. Senza tacere, di quel mondo sconvolto da inumane gesta, le bassezze e contraddizioni, le più crudeli brutture. Proprio così si sforzò di essere la letteratura per giovani adulti che in quegli anni rinasceva dalle proprie ceneri: una letteratura concepita «avendo in mente»¹²⁶ gli adolescenti e le complesse fenomenologie della loro età, attenta ad esprimerne il punto di vista, il più spesso attraverso una prima persona narrante (il o la protagonista adolescente) e mediante una sospensione del (pre)giudizio adulto.

Si potrebbero allora chiamare, riprendendo una categoria menzionata poco sopra, «Letteratura dell'*indicibile*», tutti quei libri *Young Adult* che,

¹²³ G. GRILLI, *Libri nella giungla*, cit., p. 62.

¹²⁴ Cfr. A. FRANK, *Diario*, Einaudi, Torino 2009.

¹²⁵ Ivi, p. 310.

¹²⁶ Cfr. A. CHAMBERS, *L'età sospesa*, cit.

rifacendosi (anche esplicitamente) al modello del *Diario* di Frank¹²⁷, si impegnarono nella complessa arte di ritrarre il caleidoscopico universo adolescente – un'arte tanto più complessa nei casi in cui autori e autrici, a differenza di Anne Frank, non erano più adolescenti nel momento della scrittura, ma già adulti dovevano ri-entrare nei panni (nelle menti) di ragazzi e ragazze. Con le parole di Chambers, che in Europa fu il pioniere di questa letteratura,

sarebbe meglio dire che l'*alter ego* dell'autore deve essere *abitato* dal personaggio, deve *diventare* esso stesso il personaggio, in modo che tutto ciò che si osserva, che avviene, che si pensa e si dice sia narrato nella lingua del personaggio con tale convinzione che il lettore accetti la realtà del personaggio stesso¹²⁸.

Tutt'altro che *bleak* nell'accezione negativa che il termine porta inevitabilmente con sé (ovvero di fatto tetro e deprimente), la letteratura *Young Adult* così riformulata seppe essere illuminante rispetto all'età adolescenziale, elevandosi altresì a nuovi livelli letterari e componendo una sintesi perfetta tra forma estetica e contenuti dalla cui sinergia si originava la portata pedagogico-educativa delle opere¹²⁹. Sulla "Letteratura dell'*indicibile*" che la sua generazione finalmente poteva avere tra le mani, un'adolescente newyorkese espresse il seguente pensiero:

Questi libri ampliano la nostra prospettiva e ci aiutano a diventare meno apatici riguardo ai problemi del mondo. Finché non vivremo in un mondo dove non esistono problemi, dove gli adulti si comportano sempre in modo responsabile e dove c'è sempre un lieto fine, gli adulti devono imparare ad accettare che alcuni libri che leggiamo descriveranno le dure realtà della vita¹³⁰.

¹²⁷ Cfr. ID., *La penna di Anne Frank*, a cura di Gabriela Zucchini, Equilibri, Modena 2011.

¹²⁸ ID., *L'età sospesa*, cit., p. 69. Corsivo nell'originale.

¹²⁹ Cfr. S. FAVA, *op. cit.* Sulla peculiarità educativa del testo letterario, Sabrina Fava scrive: «Le valenze educative non sono infatti individuabili banalmente nell'intreccio narrativo ma molto di più nel modo in cui sono espresse, nelle sfumature linguistiche, nelle costruzioni sintattiche cesellate, nelle figure retoriche che velano e svelano mondi sotterranei, sfuggenti, icastici e dunque di grande impatto comunicativo sul lettore» (p. 101).

¹³⁰ «They broaden our outlook and help us become less apathetic about the world's problems. Until we live in a world where no problems exist, where adults always behave responsibly, and where there are always happy endings, adults must learn to accept that some of the books we read will describe the harsh realities of life». Cit. in M. CART, *Young Adult Literature: From Romance to Realism*, cit., p. 74.

In considerazione del fatto che intorno alla metà degli anni Novanta la letteratura *Young Adult* tornò ad essere una letteratura incentrata sugli «anni del pensiero»¹³¹ e interessata a raccontare, attraverso una focalizzazione interna (per lo più fissa¹³²), i pensieri, gli stati d'animo, le riflessioni di ragazzi e ragazze dei quali si impegnava a restituire il peculiare sguardo sul mondo, si è ritenuto, pertanto, opportuno includere nella presente ricerca una decade che, iniziata in maniera sfavorevole sul piano della qualità estetico-letteraria, seppe infine trasformarsi in quella che gli storici della letteratura oggi concordano nel definire la “seconda età d'oro della letteratura *Young Adult*”¹³³.

All'arco temporale assunto come riferimento nel presente studio si accompagnano, tra i criteri utili alla definizione del corpus di letteratura primaria, le caratteristiche sin qui esplicate di una letteratura *Young Adult* ridefinitasi in seno agli anni Novanta, sintetizzabili attraverso una categoria che l'autore e saggista britannico Aidan Chambers ha recentemente contribuito a teorizzare, forgiando per essa la dicitura di *Youth Fiction*¹³⁴. Intendendo, con il termine *youth*, «il periodo biologico indicativamente compreso tra i tredici e i venticinque anni di età, una fase della vita con propri tratti peculiari e riconoscibili, predominanti in quel periodo, ma presenti anche in fasi successive [...]»¹³⁵, Chambers considera la *Youth Fiction* una letteratura «focalizzata in primo luogo su una coscienza giovanile, e centrata

¹³¹ A. FRANK, *op. cit.*, p. 293.

¹³² Cfr. G. GENETTE, *Figure III. Discorso del racconto* (1966-1972), Einaudi, Torino 2006.

¹³³ Sull'argomento si vedano: M. CART, *The Rest of the Nineties. Revival and Renaissance*, in ID., *Young Adult Literature: From Romance to Realism*, cit., pp. 63-77; ID., *Young Adult Literature: The State of a Restless Art*, cit.; P.J. CAMPBELL, *op. cit.*; R.S. TRITES, *Disturbing the Universe*, cit.

¹³⁴ Una prima argomentazione relativa a una letteratura specificamente dedicata all'età adolescenziale e ai suoi tratti specifici si trova già, invero, in un saggio che Chambers compose nel 1969, nel quale l'autore indagava le caratteristiche di quelli che egli definiva «lettori riluttanti», in riferimento ai suoi giovani studenti e studentesse avversi alla pratica della lettura (cfr. A. CHAMBERS, *The Reluctant Reader*, Pergamon Press, Oxford 1969). La teorizzazione della *Youth Fiction* in *L'età sospesa* (testo originale: *The Age Between: Personal Reflections on Youth Fiction*, Fincham Press, London 2020) risulta, tuttavia, maggiormente complessa e minuziosa, in quanto aggiornata agli ultimi studi sull'adolescenza (in particolare ai recenti contributi provenienti dall'area delle neuroscienze) e – aspetto non meno rilevante – resa possibile grazie all'esperienza diretta maturata dall'autore in oltre quarant'anni di scrittura di questo specifico genere letterario.

¹³⁵ A. CHAMBERS, *L'età sospesa*, cit., p. 37.

sull'esperienza di vita di quell'età di transizione che è l'adolescenza»¹³⁶. Questa definizione, riprendente le caratteristiche di quelli che, con una terminologia evidentemente spregiativa, venivano indicati come *bleak books* e che qui si è scelto di rinominare “Letteratura dell'*indicibile*”, accoglie tutte quelle narrazioni che, contemporanee alla vita del narratore e del suo autore e ambientate in un luogo e in un tempo reali, raccontano il sentire di un adolescente e le vicende che lo riguardano dal punto di vista dell'adolescente stesso – attraverso, cioè, una «focalizzazione su una coscienza giovanile»¹³⁷.

Un criterio ulteriore risultato utile nella selezione di autori e opere attiene all'attenzione critica, ai riconoscimenti e ai premi letterari (nazionali e internazionali) da questi ricevuti. Con riguardo ai premi letterari, il riferimento primo per questa indagine è stato il Michael L. Printz Award, istituito nel 1999 e assegnato per la prima volta nel 2000. Il premio, nato in seno alla Young Adult Library Services Association (YALSA), viene conferito annualmente al miglior libro *Young Adult* pubblicato negli Stati Uniti¹³⁸ nell'anno precedente la sua selezione. Alla base dei criteri di selezione risiede la valorizzazione del merito letterario dell'opera, mentre viene escluso il fattore della popolarità: se, difatti, in un dato anno nessun titolo viene ritenuto sufficientemente meritevole, non viene assegnato alcun premio¹³⁹. Relativamente a questo aspetto, il Michael L. Printz Award si differenzia dalla lista dei Best Books for Young Adults, oggi Best Fiction for Young Adults¹⁴⁰, che include titoli pubblicati specificamente per adulti con protagonisti adolescenti, oltre alla popolarità come criterio determinante nella selezione dei titoli (da cui deriva la presenza, in tali elenchi, di opere di qualità estetico-letteraria piuttosto discutibile). Questa la motivazione per la quale la categoria Best Fiction for Young Adults non rientra tra le fonti prese in considerazione per il corpus di letteratura primaria della presente indagine, che esclude, inoltre, l'Amelia Elizabeth Walden Award, premio annuale istituito nel 2008 e assegnato al miglior libro *Young Adult* «che dimostri un approccio positivo alla vita, una diffusa attrattiva nei confronti

¹³⁶ Ivi, p. 87.

¹³⁷ Cfr. Id., *L'età sospesa*, cit.

¹³⁸ Il libro selezionato può essere stato pubblicato precedentemente in un altro Paese.

¹³⁹ Per maggiori informazioni sul Michael L. Printz Award si rimanda alla pagina YALSA dedicata: <https://www.ala.org/yalsa/printz-award> (consultata il 2 luglio 2024).

¹⁴⁰ Per approfondimenti sulla categoria Best Fiction for Young Adults si veda la pagina YALSA dedicata: <https://www.ala.org/yalsa/best-fiction-young-adults> (consultata il 2 luglio 2024).

dei *teenagers* e merito letterario»¹⁴¹. In altre parole, un riconoscimento che attribuisce al merito letterario la medesima considerazione riservata alla popolarità, e che richiede, quale criterio indispensabile per la selezione, la presenza del lieto fine.

Rientrano, viceversa, tra i premi che questa ricerca ha preso in considerazione, oltre al succitato Michael L. Printz Award, il Premio Andersen¹⁴², di cui sono state consultate le sezioni “oltre i 12 anni” e “oltre i 15 anni”, il Premio Strega Ragazze e Ragazzi¹⁴³ per la categoria “11+”, l’Hans Christian Andersen Award¹⁴⁴, la Carnegie Medal¹⁴⁵ e l’Astrid Lindgren Memorial Award¹⁴⁶.

Un ultimo criterio che ha contribuito a orientare la scelta di titoli all’interno del variegato e multiforme panorama della letteratura per giovani adulti riguarda le recensioni su riviste specializzate, italiane e straniere. Tra le riviste italiane di divulgazione che ospitano bibliografie per ragazzi e rubriche dedicate alle recensioni di libri per l’infanzia e l’adolescenza sono state consultate, specificamente, le riviste “LiBeR – Libri per Bambini e Ragazzi” (1988), “Andersen – Il mondo dell’infanzia” (1982), “Hamelin. Storie, figure, pedagogia” (2001), “Pepeverde. Letture e letterature per ragazzi” (1999) e “Pagine Giovani” (1977). Tra le riviste straniere di divulgazione si è prestato, invece, particolare attenzione a “Horn Book Magazine” (Stati Uniti, 1924), “Bookbird. A Journal of International Children’s Literature” (Austria, 1962), “Eselsohr. Fachzeitschrift für Kinder- und Jugendliteratur” (Germania, 1982) e “La Revue des livres pour enfants” (Francia, 1965)¹⁴⁷.

¹⁴¹ «To be presented annually to the author of a young adult book selected by an ALAN committee, the \$5,000 prize would recognize a book “demonstrating a positive approach to life, widespread teen appeal, and literary merit”» (M. CART, *A Profusion of Prizes*, in Id., *Young Adult Literature: From Romance to Realism*, cit., p. 75).

¹⁴² Cfr. <https://www.andersen.it/premioandersen/> (consultato il 3 luglio 2024).

¹⁴³ Cfr. <https://www.premiostrega.it/PSR/premio/> (consultato il 3 luglio 2024).

¹⁴⁴ Cfr. <https://www.ibby.org/awards-activities/awards/hans-christian-andersen-award> (consultato il 3 luglio 2024).

¹⁴⁵ Cfr. <https://carnegiegreenaway.org.uk/about-the-awards.php> (consultato il 3 luglio 2024).

¹⁴⁶ Cfr. <https://alma.se/en/> (consultato il 3 luglio 2024).

¹⁴⁷ Per un approfondimento sulle riviste divulgative e scientifiche dedicate alla letteratura per l’infanzia e l’adolescenza in Italia e all’estero si rimanda al contributo di Anna Ascenzi e Dorena Caroli, *La letteratura per l’infanzia nelle riviste divulgative e scientifiche italiane e straniere*, in S. BARSOTTI, L. CANTATORE (a cura di), *Letteratura per l’infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Carocci, Roma 2019, pp. 383-401.

I criteri sin qui presentati hanno consentito la creazione di un corpus di letteratura primaria che conta duecentootto titoli e che comprende, in sintesi, opere realistiche di *Youth Fiction* ambientate nell'Occidente contemporaneo e pubblicate in Europa e in America (Stati Uniti e Canada) dal 1990 al 2024.

Alle singole opere di narrativa così selezionate ci si è quindi accostati mediante una postura problematica che si è avvalsa di un paradigma indiziario e, in un momento successivo, dei recenti contributi sulla linguistica e la narratologia cognitiva applicati allo studio della letteratura *Young Adult*. Sull'impianto metodologico di questa ricerca si concentra, in particolare, il paragrafo che segue, focalizzando l'attenzione sui passaggi che hanno contraddistinto il lavoro di scavo ermeneutico operato sulle differenti rappresentazioni di adolescenza individuate all'interno del corpus di letteratura primaria.

1.3. Per un'ermeneutica della metafora: paradigma indiziario e linguistica cognitiva

Quello che voglio dire è che le metafore non ci mancano, ma bisogna stare attenti a quella che si sceglie, perché fa molta differenza. Se tu scegli i fili, le corde, vuol dire che stai immaginando un mondo in cui puoi romperti in modo irreparabile. Se scegli l'erba, stai dicendo che siamo tutti legati, all'infinito, che possiamo usare questo sistema di radici non solo per capire gli altri, ma per diventare gli altri. Le metafore hanno implicazioni. Capisci cosa intendo?¹⁴⁸

John Green

Inscrivere la ricerca nella cornice teorica del problematicismo pedagogico ha significato, prendendo in prestito le parole di Manuela Gallerani, «scontornare, all'interno degli intrecci problematici dell'esistenza, quelle risorse e quelle sfide che possono rivelare uno spettro insospettabilmente ampio di possibilità ed opzioni»¹⁴⁹. Tra le righe dei complessi intrecci narrativi, da intendersi quali rappresentazioni del reale¹⁵⁰, lo sguardo

¹⁴⁸ J. GREEN, *Città di carta*, BUR Rizzoli, Milano 2021, pp. 386-387.

¹⁴⁹ M. GALLERANI, *L'impegno lieve. Il razionalismo critico e l'ideale estetico*, Lofredo Editore, Napoli 2012, p. 18.

¹⁵⁰ Cfr. S. FAVA, *op. cit.*

problematicista che si è adottato si è sforzato, precisamente, di cogliere aspetti marginali capaci di rivelarsi «fonti inattese»¹⁵¹, deviazioni rispecchianti, in senso filosofico e pedagogico, la categoria bertiniana dell'inattuale¹⁵², e dunque suscettibili di aprire verso possibilità, suggerendo significazioni alternative, traiettorie imprevedute¹⁵³.

All'interno di una cornice teorica che, quindi, invita a sostare su elementi di complessità, marginalità e inattualità del sistema sottoposto a indagine, la riflessione critica che questa ricerca ha avviato attorno alla *Youth Fiction* e alle rappresentazioni di adolescenza in essa rintracciabili si è avvalsa di un paradigma fondato sul modello della semeiotica medica, ovvero su un'osservazione indagatrice «che si prolunga oltre ciò che si crede di aver capito»¹⁵⁴. Inaugurato a livello storiografico dallo storico Carlo Ginzburg negli anni Settanta del Novecento¹⁵⁵, il paradigma indiziaro – così Ginzburg denominò tale modello epistemologico – nacque nel mondo delle scienze mediche, esercitando un considerevole influsso sulla figura di Maria Montessori, della quale si sono poc'anzi riprese le parole. Montessori fece emergere, tanto da un punto di vista medico quanto all'interno della propria metodologia pedagogica, l'importanza di allenare lo sguardo a cogliere i dettagli secondari, quei particolari che a un'analisi superficiale possono risultare trascurabili:

Osservare vuol dire permanere anche su ciò che non sembra interessante e non staccarsi appena si crede che guardando ci si sia fatta un'idea. Questo è uno dei legami antichi che bisogna spezzare perché l'attitudine all'osservazione non è fatta di intelligenza, ma di umiltà, di pazienza [...]»¹⁵⁶.

Sulla scorta della prospettiva montessoriana, adottare una metodologia interpretativa «imperniat[a] sugli scarti, sui dati marginali, considerati

¹⁵¹ M. BERNARDI, *Letteratura per l'infanzia: la molteplicità di intrecci di una visione complessa*, in «Pedagogia Oggi», anno XVIII, 2, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia 2020, p. 199.

¹⁵² Cfr. G.M. BERTIN, *Nietzsche. L'inattuale, idea pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze 1977; M. GALLERANI, *Prossimità inattuale. Un contributo alla filosofia dell'educazione problematicista*, Franco Angeli, Milano 2015.

¹⁵³ Cfr. M. BERNARDI, *Letteratura per l'infanzia: la molteplicità di intrecci di una visione complessa*, cit.

¹⁵⁴ M. MONTESSORI, in A. SCOCCHERA (a cura di), *Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo. Scritti e documenti inediti e rari*, Edizioni Opera Nazionale Montessori, Roma 2002, p. 227.

¹⁵⁵ Cfr. C. GINZBURG, *op. cit.*

¹⁵⁶ M. MONTESSORI, *op. cit.*

come rivelatori»¹⁵⁷ ha consentito, nell'ambito di questa ricerca, di concentrare l'attenzione non tanto (o non soltanto) sulle trame di superficie delle diverse opere prese in esame, quanto piuttosto su elementi accessori, spesso inessenziali rispetto allo sviluppo delle trame stesse, che un'osservazione prolungata e indagatrice ha tuttavia permesso di identificare quali indizi decifratrici della condizione adolescenziale, della quale suggeriscono una nuova leggibilità. Si tratta di elementi narrativi e formali che si è riscontrato essere ricorrenti nell'intero corpus di letteratura primaria che la ricerca ha considerato: vere e proprie costanti della *Youth Fiction* contemporanea, interpretabili quali metafore di adolescenza.

A dare il titolo a questo libro è uno specifico corso d'acqua, il fiume, elemento acquatico che scorre, implacabile, dentro i suoi argini, verso il mare, mai immutato e immobile, anche quando parrebbe tale, ma sempre in movimento, sempre cangiante: il fiume è metamorfico, cambia aspetto, incessantemente assume nuove forme e differenti dimensioni. Le sue acque sono acque di passaggio, attraversano spazi ogni volta ignoti. A volte procedono lentamente, quasi a voler indugiare ancora un po' in territori familiari e sicuri; altre volte irrompono con impeto straripante, come mosse da un ardente desiderio di raggiungere la meta futura nel minor tempo possibile. A generare queste prime considerazioni – nonché a motivare la scelta del titolo *Come un fiume* – è la presenza massiccia, tra le costanti suddette, dell'elemento acquatico, specialmente nelle vesti di un fiume: la metafora dell'acqua in generale (e del fiume in particolare) emerge quale rappresentazione di adolescenza maggiormente impiegata – consapevolmente o meno – da autori e autrici contemporanei di *Youth Fiction*.

Accanto a questa modalità rappresentativa, anche elementi quali ponti e isole, come l'acqua portatori di molteplici simbologie, rientrano tra le costanti individuate. Le metafore del ponte e dell'isola (o di altri luoghi isolati, molto spesso, come ponti e isole, prossimi all'acqua) richiamano a loro volta una tematica altrettanto ricorrente, riferita al bisogno, altamente avvertito in adolescenza, di solitudine e isolamento¹⁵⁸. I ponti e specialmente le isole sono, difatti, per gli adolescenti protagonisti delle finzioni narrative, luoghi nei quali essi possono esaudire il bisogno di ripiegamento su di sé, di sospensione delle azioni del quotidiano e di pausa e nascondimento dagli altri da sé, specialmente quando questi "altri" sono adulti.

¹⁵⁷ C. GINZBURG, *op. cit.*, p. 162.

¹⁵⁸ Si veda, al proposito, G. GRILLI, *La bella addormentata. Dormire per crescere*, in EAD., *Libri nella giungla*, cit., pp. 63-65.

A costituirsi quali indizi di fenomenologie adolescenti sono, inoltre: l'insistenza della domanda sull'io e sulla pluralità delle proprie possibilità identitarie; la presenza di epifanie, di momenti trascendentali e rivelatori nei quali si realizza il riconoscimento, l'agnizione rispetto a sé stessi, gli altri e il mondo¹⁵⁹; l'effettuazione di un viaggio e lo svolgimento di riti iniziatici; l'ambientazione delle storie durante la stagione per eccellenza sospesa dell'estate, tempo di pausa dalla scuola e dalle attività abituali, di separazione dai propri genitori e di viaggio, nonché dei primi innamoramenti e delle prime esperienze sessuali, di contatto più ravvicinato e frequente con il proprio corpo e con il corpo dell'altro da sé; l'effettuazione, specialmente all'inizio della narrazione, di un trasloco da parte della famiglia dell'adolescente protagonista, oppure, in alternativa, di uno spostamento temporaneo dai luoghi di vita abituali, come il trasferimento in un'altra scuola o college e il trasferimento presso zii o nonni durante il periodo estivo; la predilezione, da parte degli adolescenti protagonisti, della dimensione verticale, ossia di luoghi elevati (alberi, cime di montagne, soffitte, tetti di grandi edifici, torri) oppure sotterranei (miniere, cantine, cunicoli e cavità nei sottosuoli di città, impianti fognari), in contrapposizione alla dimensione orizzontale maggiormente praticata dagli adulti¹⁶⁰.

¹⁵⁹ Cfr. A. CHAMBERS, *Gioia, epifania e aporie dell'anima*, in ID., *L'età sospesa*, cit., pp. 105-108; ID., *Il riconoscimento*, in ID., *L'età sospesa*, cit., pp. 119-127.

¹⁶⁰ La dialettica tra orizzontale e verticale è ampiamente presente non solo nei testi di *Youth Fiction*, ma anche all'interno della letteratura per l'infanzia, al pari della dialettica tra chiuso e aperto, dentro e fuori, qui e altrove. Dall'Alice di Lewis Carroll (*Alice's Adventures in Wonderland*, 1865, e *Through the Looking Glass*, 1871) ai bambini perduti di James Matthew Barrie (*Peter Pan in Kensington Gardens*, 1906, e *Peter and Wendy*, 1911), ai bambini radice di Sibylle von Olfers (*Etwas von den Wurzelkindern*, 1906; ed. it. *La piccola storia dei bambini radice*, Pulce, Sant'Arcangelo di Romagna 2021), a Christopher Robin di Alan Alexander Milne (*Winnie-the-Pooh*, 1926, e *The House at Pooh Corner*, 1928) e alla più recente Aglaia di Bianca Pitzorno (*La casa sull'albero*, 1984), sono innumerevoli nella letteratura per l'infanzia i bambini e le bambine che si infilano e rifugiano in buchi, anfratti e cavità sotterranee, e che, sempre muovendosi lungo un asse verticale, salgono su alberi, torri, tetti o soffitte, mossi in tale operazione di dislocamento dalla loro costitutiva curiosità (cfr. G. GRILLI, *Le maschere del mondo e i buchi delle serrature. Della curiosità, del leggere e del raccontare storie*, in E. BESEGI (a cura di), *Infanzia e racconto. Il libro, le figure, la voce, lo sguardo*, Bononia University Press, Bologna 2008; EAD., *Di cosa parlano i libri per bambini. La letteratura per l'infanzia come critica radicale*, Donzelli, Roma 2021) e dal desiderio di «varcare quei limiti il rispetto dei quali gli adulti considerano salvifico per mantenere così com'è il presente stato delle cose» (EAD., *Le maschere del mondo e i buchi delle serrature*, cit., p. 120), nonché dalla necessità di «trovare un luogo nuovo che cerchi di

Vi sono, poi, due ulteriori costanti – la metafora del doppio e la metafora del mostro o della creatura selvatica –, copiosamente presenti nel corpus analizzato, che intessono, in maniera più evidente rispetto ad altre, un profondo legame l'una con l'altra, contribuendo a generare un'importante stratificazione di significati relativamente alle rappresentazioni di adolescenza che esse suggeriscono.

Si segnala, infine, una caratteristica comune a tutta la *Youth Fiction* (nonché alla letteratura *Young Adult* nel suo complesso) che gli studi di linguistica cognitiva, di cui si tratterà a breve, interpretano in termini di

sostituire la massima intimità perduta, il grembo materno» (E. VARRÀ, *In loco. Leggere lo spazio per leggere la letteratura per l'infanzia*, in L. CANTATORE, G. GRILLI, N.G. LAFOREST, E. VARRÀ, G. PICCININI, I. TONTARDINI, M. NEGRI, *In cerca di guai. Studiare la letteratura per l'infanzia*, Junior, Reggio Emilia 2020, p. 122). In questi luoghi “altri” collocati al di sopra o al di sotto della dimensione orizzontale del *Diesseits* (cfr. J. HILLMAN, *Puer Aeternus*, Adelphi, Milano 2013) abitata dagli adulti «vacilla ogni riflessione morale» (G. GRILLI, *Di cosa parlano i libri per bambini*, cit., p. 168) e l'infanzia, così raccolta e nascosta, letteralmente e metaforicamente “in ombra”, può ancora sperimentare le sensazioni di sospensione e di “non-essere”, e sentirsi perciostesso “a casa” (ivi). La scelta dell'infanzia di “traslocare” in luoghi sopraelevati o sotterranei risponde altresì al desiderio di soddisfare quel «*pleasure in the confusion of boundaries*» [piacere di confondere i confini] (D. HARAWAY, *Simians, Cyborgs, and Women: The Reinvention of Nature*, Routledge, New York 1991, p. 50) che sottolinea la sua separazione, irraggiungibilità e alterità ontologica rispetto all'universo adulto (cfr. M. CASELLA, *Le voci segrete. Itinerari di iniziazione al femminile nell'opera di Bianca Pitzorno*, Mondadori, Milano 2006; G. GRILLI, *Di cosa parlano i libri per bambini*, cit.). Per un approfondimento sui topoi spaziali nella letteratura per l'infanzia si rimanda a: M. CAMPAGNARO, *Le cornici del corpo. Spazi e luoghi nella letteratura per l'infanzia*, in «Encyclopaideia. Journal of Phenomenology and Education», 21, 49, 2017, pp. 3-7 [Introduzione]; EAD., *Paesaggi d'infanzia. Radici storiche, prospettive critiche, immaginari ecologici, narrazioni letterarie*, Edizioni Sinestesia, Avellino 2024; L. CANTATORE, *Luoghi educanti, corpi prigionieri e spazi della libertà nella letteratura per l'infanzia fra Otto e Novecento*, in «Encyclopaideia. Journal of Phenomenology and Education», 21, 49, 2017, pp. 50-64; J.S. CARROLL, *Landscape in Children's Literature*, Routledge, New York 2011; A. FAETI, *I tesori e le isole. Infanzia, immaginario, libri e altri media* (1986), La Nuova Italia, Firenze 1999; N. GOGA, B. KÜMMERLING-MEIBAUER (eds.), *Maps and Mapping in Children's Literature: Landscapes, seascapes and cityscapes*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam and Philadelphia 2017; W. GRANDI, *Sottosuolo. I viaggi all'interno della terra nelle narrazioni per ragazzi tra rappresentazioni fantastiche, immagini scientifiche e metafore di crescita*, in «RSE – Rivista di Storia dell'Educazione», 1, 2014, pp. 109-116; P. ZANOTTI, *Il giardino segreto e l'isola misteriosa*, Le Monnier, Firenze 2001. Sulle teorie fondative dei concetti letterari di spazio si rinvia al recente volume a cura di Elizabeth F. Evans, *Space and Literary Studies*, Cambridge University Press, Cambridge and New York 2025.

metafora concettuale¹⁶¹: la sperimentazione linguistica e formale. Del linguaggio e della forma sperimentali che contraddistinguono la letteratura per adolescenti e giovani adulti si tratterà specificamente in alcune pagine dedicate all'interno del capitolo secondo, di cui qui si può anticipare che lingua, forma e struttura di un testo letterario intrattengono una relazione tutt'altro che arbitraria con i contenuti e con i significati del testo stesso. Tanto che, come ha sottolineato il linguista e critico letterario americano Dwight Le Merton Bolinger, elaborare una parafrasi esatta in letteratura è praticamente impossibile, poiché la parafrasi si esprime in una forma e attraverso un linguaggio differenti rispetto all'originale¹⁶².

L'analisi e interpretazione delle metafore di adolescenza individuate viene sostenuta, nella presente ricerca, dalle teorie contemporanee sulla metafora, che insistono sul potere cognitivo della metafora stessa¹⁶³, evidenziando la capacità di tale strumento «di estendere il significato di un concetto, di far interagire diversi domini semantico-concettuali, di ri-elaborare le categorie con cui organizziamo la realtà»¹⁶⁴. A segnare una svolta definitiva dalla retorica classica (che concepisce la metafora come mera figura di sostituzione e comparazione) a un'ermeneutica della metafora quale vera e propria struttura portante del funzionamento cognitivo sono, in particolare, gli studi del linguista George Lakoff e del filosofo

¹⁶¹ Cfr. G. LAKOFF, M. JOHNSON, *Metafora e vita quotidiana* (1980; Postfazione: 2003), ROI Edizioni, Macerata-Milano 2022.

¹⁶² D. BOLINGER, *Meaning and Form*, Longman, London 1977. Sul nesso tra forma letteraria e significato si rimanda anche all'interessante contributo della studiosa americana Karen Coats sui romanzi in versi per adolescenti e giovani adulti: K. COATS, *Form as Metaphor in Middle Grade and Young Adult Verse Novels*, in «The Lion and the Unicorn», 42, 2018, pp. 145-161.

¹⁶³ Gli approcci cognitivi alla metafora superano la concezione tradizionale – sostitutiva e comparativa – della metafora sviluppata dalla retorica classica e devono la loro elaborazione specialmente al pensiero dei filosofi Nelson Goodman, Max Black e Paul Ricœur. Sulle concezioni della metafora di questi autori si vedano: N. GOODMAN, *I linguaggi dell'arte* (1968), Il Saggiatore, Milano 2017; M. BLACK, *Modelli archetipi metafore* (1962), Pratiche Editrice, Parma 1992; ID., *More About Metaphor*, in A. ORTONY (ed.), *Metaphor and Thought*, Cambridge University Press, Cambridge 1979, pp. 19-43; P. RICŒUR, *Il conflitto delle interpretazioni* (1969), Jaca Book, Milano 2023; ID., *La metafora viva. Dalla retorica alla poetica: per un linguaggio di rivelazione* (1975), Jaca Book, Milano 2020; A. CONTINI, *Black e Ricœur filosofi della metafora*, in «Aisthema, International Journal», 1, vol. VII, 2020, pp. 117-151.

¹⁶⁴ A. CONTINI, *La metafora come strumento cognitivo*, in R. CARDARELLO, A. CONTINI (a cura di), *Parole, immagini, metafore. Per una didattica della comprensione*, Edizioni Junior – Spaggiari Edizioni, Parma 2012, p. 147.

Mark Johnson sulla linguistica cognitiva e sulla cognizione incarnata¹⁶⁵. Nel fondamentale volume *Metafora e vita quotidiana*¹⁶⁶, i due studiosi americani mostrano come la metafora, lungi dall'essere solamente uno strumento linguistico, meramente decorativo e ornamentale, sia innanzitutto una forma di pensiero, uno strumento cognitivo mediante il quale categorizziamo le nostre esperienze e orientiamo le nostre azioni. Secondo Lakoff e Johnson, il sistema concettuale umano, in base al quale pensiamo, parliamo, scriviamo e agiamo, è di natura essenzialmente metaforica: la metafora, pertanto, non più considerata quale «fenomeno deviante» del linguaggio straordinario (cioè solo strumento dell'immaginazione poetica), viene ritenuta un «fenomeno dal carattere pervasivo e ubiquitario»¹⁶⁷, tale da rivestire un ruolo centrale nell'esperienza quotidiana di ciascun essere umano.

Proseguendo nel ragionamento di Lakoff e Johnson, la non arbitrarietà (o sistematicità) dei concetti metaforici si accompagna alla caratteristica tipica di questi di mettere in luce e contemporaneamente nascondere determinati aspetti di un concetto. Invero, le metafore comprendono «una parte “utilizzata” [...] e una “inutilizzata”»¹⁶⁸: in altre parole, «concentrando l'attenzione su un aspetto di un dato concetto [per esempio, nel caso della metafora del fiume, l'aspetto “straripante” dell'adolescenza], un concetto metaforico può impedirci di mettere a fuoco altri aspetti dello stesso concetto [il bisogno di solitudine e isolamento] che sono incompatibili con quella data metafora»¹⁶⁹. Inoltre, poiché i concetti metaforici sono strutturati in modo sistematico, è possibile utilizzare espressioni (come “scorrere”, “fluire”, “esondare”) appartenenti a un ambito di partenza – quello che Lakoff e Johnson definiscono *source domain*, ossia dominio semantico-concettuale di origine (nel caso specifico della metafora del fiume, il dominio di origine “fiume”) – per riferirsi a un concetto corrispondente definito metaforicamente – il cosiddetto *target domain*, o dominio semantico-concettuale di destinazione (nella metafora suddetta, il dominio “adolescenza”). Ne consegue, così, l'emergere, a partire da una data metafora, di connessioni inedite e inattese tra domini separati – spesso distanti l'uno dall'altro, come

¹⁶⁵ Cfr. C. CACCIARI, *La metafora: da evento del linguaggio a struttura del pensiero*, in ID. (a cura di), *Teorie della metafora*, Raffaello Cortina, Milano 1991, pp. 1-31, cit. in A. CONTINI, *La metafora come strumento cognitivo*, cit., p. 153.

¹⁶⁶ G. LAKOFF, M. JOHNSON, *op. cit.*

¹⁶⁷ A. CONTINI, *La metafora come strumento cognitivo*, cit., p. 153.

¹⁶⁸ G. LAKOFF, M. JOHNSON, *op. cit.*, p. 87.

¹⁶⁹ Ivi, p. 37.

sono tra loro il dominio “acqua/fiume” e il dominio “adolescenza” – capaci di produrre una nuova organizzazione categoriale.

Tra i sostenitori del potere cognitivo della metafora è possibile annoverare anche il semiologo e filosofo italiano Umberto Eco, la cui semiotica interpretativa si fonda su un’interpretazione (semiosi) della metafora effettuabile in virtù di un sistema di conoscenze enciclopedico¹⁷⁰. Secondo lo studioso, la semiosi della metafora non è fattibile sulla base di semi dizionariali atomici, ma si realizza attraverso un sapere enciclopedico relativo a un determinato «campo donatore»¹⁷¹. Al fine di «percorrere [...] i sentieri del labirinto semantico»¹⁷² intrecciando «i punti disconnessi dell’enciclopedia»¹⁷³ si rende, quindi, necessario adottare risorse derivanti da un’ottica multi- e interdisciplinare e comparativa, che rendono possibile una «cooperazione interpretativa»¹⁷⁴ capace di attivare quell’«“andirivieni” ermeneutico»¹⁷⁵ suscettibile di operare una riorganizzazione categoriale, facendo emergere proprietà ignote, sfumature di significato del dominio di destinazione altrimenti non percepibili.

Tale è, precisamente, la postura metodologica che la presente ricerca ha scelto di assumere: rifacendosi alla teoria di Lakoff e Johnson e all’impianto metodologico che i due studiosi propongono, il lavoro di scavo ermeneutico che la ricerca ha effettuato si è appoggiato contemporaneamente alla semiotica echiana nella sua indicazione di attingere, per l’analisi e interpretazione delle metafore, a fonti di conoscenza e aree disciplinari differenti, muovendosi nella direzione di quella complessità già suggerita da Bertin e quindi applicata da Antonio Faeti allo studio della letteratura per l’infanzia

¹⁷⁰ Sulle teorizzazioni di Umberto Eco relative ai concetti metaforici si rimanda a: U. ECO, *Trattato di semiotica generale* (1975), La nave di Teseo, Milano 2016; ID., *Metafora*, voce in *Enciclopedia Einaudi*, vol. IX, Einaudi, Torino 1980, pp. 191-236; ID., *Semiotica e filosofia del linguaggio* (1984), Einaudi, Torino 1997; ID., *I limiti dell’interpretazione* (1990), La nave di Teseo, Milano 2016; ID., *Metafora e semiotica interpretativa*, in A.M. LORUSSO (a cura di), *Metafora e conoscenza: da Aristotele al cognitivismo contemporaneo*, Bompiani, Milano 2005, pp. 257-290; ID., *Dall’albero al labirinto. Studi storici sul segno e l’interpretazione*, Bompiani, Milano 2007.

¹⁷¹ «Campo donatore» è l’espressione coniata da Annamaria Contini come sinonimo della dicitura “dominio semantico-concettuale di origine” (*source domain*). Cfr. A. CONTINI, *La metafora come strumento cognitivo*, cit.

¹⁷² U. ECO, *Metafora e semiotica interpretativa*, cit., p. 288.

¹⁷³ A. CONTINI, *La metafora come strumento cognitivo*, cit., p. 170. Con tale espressione, Contini fa riferimento a quei domini semantico-concettuali «tra cui vige una debole contiguità semantica» (*ibidem*).

¹⁷⁴ Cfr. U. ECO, *Metafora e semiotica interpretativa*, cit.

¹⁷⁵ A. CONTINI, *La metafora come strumento cognitivo*, cit., p. 173.

e l'adolescenza¹⁷⁶. Tradotta nella pratica, questa postura ha previsto, innanzitutto, l'esplorazione del dominio semantico-concettuale di origine di una metafora mediante la presa "in prestito" di contributi della ricerca storica, antropologica, filosofica, psicologica e pedagogica sul dominio stesso, che quindi sono stati intrecciati agli studi critici di letteratura *Young Adult* e infine mappati sul dominio semantico-concettuale di destinazione. L'analisi del campo donatore "acqua/fiume", ad esempio, ha richiesto il confronto con studi dedicati alla storia e simbologia dell'acqua¹⁷⁷ e alla psicologia e psicanalisi delle acque¹⁷⁸; le caratteristiche dell'elemento acquatico raccolte a partire da questi studi sono quindi state mappate sul dominio ricevente "adolescenza", tenendo anche conto, nella fase interpretativa, degli aspetti peculiari caratterizzanti i singoli soggetti finzionali osservati, l'ambientazione delle storie, il linguaggio e la forma utilizzati.

Basate su correlazioni sistematiche all'interno della nostra esperienza, le metafore consentono, così, di concettualizzare ciò che è meno chiaramente delineato in termini di ciò che è più chiaramente delineato: nel caso specifico di questa indagine, esse concettualizzano l'adolescenza e il sentire adolescente in termini di, ad esempio, fiume, ponte, isola, creatura mostruosa e selvaggia. Come affermava lo stesso Ginzburg, «se la realtà è opaca, esistono zone privilegiate – spie, indizi [metafore, si potrebbe aggiungere] – che ci consentono di decifrarla»¹⁷⁹. Nel caso specifico dell'a-

¹⁷⁶ Come sostiene Giorgia Grilli, ereditando la postura metodologica di Antonio Fati, «studiare la letteratura per l'infanzia [e l'adolescenza] significa dover mettere insieme saperi che riguardano la letteratura in generale – nei suoi aspetti estetici, artistici, semiotici – l'infanzia [e l'adolescenza] – da un punto di vista pedagogico, sociale, filosofico, antropologico – l'illustrazione, la grafica, la comunicazione visiva e naturalmente il mondo dell'editoria o più in generale dell'industria culturale, il tutto guardato, sempre, in prospettiva storica» (G. GRILLI, *'Terra di confine'. Lo studio della letteratura per l'infanzia nel panorama internazionale*, in «RSE – Rivista di Storia dell'Educazione», anno II, 2, 2015, p. 34).

¹⁷⁷ V. TETI (a cura di), *Storia dell'acqua. Mondi materiali e universi simbolici*, Donzelli, Roma 2013; P. SORCINELLI, *Storia sociale dell'acqua. Riti e Culture*, Odoya Editore, Bologna 2016; A. JHA, *Il libro dell'acqua. La storia straordinaria della più ordinaria delle sostanze*, Bollati Boringhieri, Torino 2019; A. SEPPILLI, *Sacralità dell'acqua e sacrilegio dei ponti*, Sellerio, Palermo 1990; M. HERVÉ, *Storia dell'acqua*, SugarCo, Milano 1997.

¹⁷⁸ C.G. JUNG, *Opere. Gli archetipi e l'inconscio collettivo*, vol. 9, Bollati Boringhieri, Torino 1997; G. BACHELARD, *Psicanalisi delle acque. Purificazione, morte e rinascita*, red edizioni, Milano 2006.

¹⁷⁹ C. GINZBURG, *op. cit.*, p. 184.

dolescenza, le stesse ricerche in ambito pedagogico¹⁸⁰ insistono su quanto il linguaggio della metafora appaia particolarmente indicato ad esprimerne la complessità, giacché questa età è portatrice di una ricchezza semantica permeata di ambiguità, di contraddizioni sue proprie che si dispiegano dietro una sottile «linea d'ombra» oltre la quale la metafora prova a porsi, cercando di restituirne alcune dimensioni. Scrive Barone che

se il linguaggio definitorio delle scienze bio-mediche e psicologiche risulta troppo parziale per restituire la complessità del “sistema adolescenza”, o per dissiparne la linea d'ombra, potrebbe esserci d'aiuto il ricorso al codice simbolico delle rappresentazioni, da un lato, e della metafora come concettualizzazione linguistica che mantiene viva la connessione con l'esperienza esistenziale, dall'altro lato¹⁸¹.

Non solo le metafore concettualizzano realtà preesistenti, mettendo in luce similarità e punti di contatto tra un dominio semantico-concettuale di origine e un dominio semantico-concettuale di destinazione, ma – e in questo risiede la portata innovativa e illuminante del pensiero di Lakoff e Johnson, che si traduce nella prospettiva cardine del lavoro ermeneutico di questa indagine – le metafore hanno il potere di creare nuovi significati e nuove realtà¹⁸². «Le metafore hanno implicazioni»¹⁸³, afferma l'adolescente Margo Roth Spiegelman nel romanzo *Città di carta* dell'autore statunitense John Green. Margo si rivolge all'amico Quentin, condividendo con lui il ricordo della scoperta di un cadavere che insieme avevano fatto all'età di nove anni. «Tutte le volte che ho pensato alla sua morte», dice Margo, «mi è sempre tornato in mente quello che avevi detto tu, che i fili dentro di lui si erano rotti. Ma ci sono migliaia di modi di vederla: forse le sue corde si erano rotte, o forse la nave è affondata, o forse siamo fili d'erba e le radici di tutti noi sono così intrecciate che nessuno muore finché c'è qualcun altro che resta in vita»¹⁸⁴. Questa descrizione – poetica e sofisticata – delle implicazioni metaforiche spiega molto bene il potere che le metafore possiedono di «creare una realtà piuttosto che semplicemente concettualizzare

¹⁸⁰ In particolare: P. BARONE, *Pedagogia dell'adolescenza*, cit.; ID., *Evoluzione di un concetto. Adolescenza postmoderna*, cit.; G. ACONE, E. VISCONTI, T. DE PASCALE, *op. cit.*; E. VISCONTI, *op. cit.*; M.R. MANCANIELLO, *Per una pedagogia dell'adolescenza*, cit.

¹⁸¹ P. BARONE, *Pedagogia dell'adolescenza*, cit., p. 30.

¹⁸² Cfr. G. LAKOFF, M. JOHNSON, *op. cit.*

¹⁸³ J. GREEN, *Città di carta*, cit., p. 387.

¹⁸⁴ Ivi, p. 386.

una realtà preesistente»¹⁸⁵. Riprendendo alcuni punti riassuntivi proposti da Lakoff e Johnson, è possibile, quindi, concludere che

(a) le metafore hanno implicazioni attraverso le quali mettono in luce e rendono coerenti certi aspetti della nostra esperienza; (b) una data metafora può essere il solo modo per mettere in rilievo e organizzare coerentemente proprio quegli aspetti della nostra esperienza; (c) le metafore possono creare delle realtà per noi, specialmente delle realtà sociali, e in tal modo essere *guida per le nostre future azioni*. Tali azioni, naturalmente, corrisponderanno alla metafora. Ciò, a sua volta, rinforzerà il potere della metafora di rendere l'esperienza coerente. In questo senso le metafore possono essere *profezie che si autoavverano*¹⁸⁶.

Il che significa che se nuove metafore create per dire e rappresentare l'adolescenza entrano a far parte del nostro sistema concettuale, esse modificheranno tale sistema concettuale e, di conseguenza, le percezioni e azioni sull'adolescenza originate da quel sistema¹⁸⁷.

¹⁸⁵ G. LAKOFF, M. JOHNSON, *op. cit.*, p. 193.

¹⁸⁶ Ivi, p. 207. Corsivo aggiunto.

¹⁸⁷ Gli studi imprescindibili di George Lakoff e Mark Johnson e di Umberto Eco sin qui richiamati sono stati affiancati a ulteriori contributi – ugualmente derivati dal pensiero di Goodman, Black e Ricœur e, dunque, incentrati sul potere cognitivo della metafora – che hanno offerto strumenti teorici e metodologici utili all'analisi della metafora in ambito letterario. Si segnalano, in particolare: R.W. GIBBS (ed.), *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*, Cambridge University Press, New York 2008; ID., *The Poetics of Mind: Figurative Thought, Language and Understanding*, Cambridge University Press, New York 1994; K.J. HOLYOAK, *The Spider's Thread: Metaphor in Mind, Brain, and Poetry*, MIT Press, Cambridge, MA 2019; J. LITTLEMORE, *Metaphors in the Mind. Sources of Variation in Embodied Metaphor*, Cambridge University Press, Cambridge 2019; A. ORTONY (ed.), *Metaphor and Thought*, Cambridge University Press, Cambridge 1979; G. STEEN, *Understanding Metaphor*, Longman, London 1994; ID., *Visual Metaphor: Structure and Process*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam and Philadelphia 2018; P. STOCKWELL, *Cognitive Poetics: An Introduction*, Routledge, London and New York 2020; ID., *To be or not to be a phagocyte: procedures of reading metaphors*, in R.D. SELL, P. VERDONK (eds.), *Literature and the New Interdisciplinarity: Poetics, Linguistics, History*, Rodopi, Amsterdam and Atlanta, GA 1994, pp. 65-78. Di notevole interesse è risultato il saggio di Keith J. Holyoak *The Spider's Thread: Metaphor in Mind, Brain, and Poetry* (2019), nel quale l'autore, studioso di psicologia cognitiva e poeta, spiega la metafora facendo a sua volta ricorso a tale dispositivo. «Misteriosa capacità umana che collega il pensiero e le emozioni al linguaggio» [mysterious human capability that links thought and emotion with language] (p. XV), la metafora, nel discorso di Holyoak, diviene un filo di ragno – uno *spider's thread*, come annunciato nel titolo dell'opera – che crea connessioni inattese

1.3.1. NARRATOLOGIA COGNITIVA E *MATERIAL ENGAGEMENT THEORY*

Nella vita reale non è sempre possibile avere accesso alla mente delle altre persone. Spesso, sottolinea lo studioso britannico Alan Palmer, cerchiamo di intuire i pensieri e gli stati d'animo degli altri sulla base di «parole, linguaggio del corpo, comportamento e azione»¹⁸⁸. Nella narrativa, viceversa, la mente dei personaggi, il loro sentire e il loro peculiare percepirsi-nel-mondo possono essere indagati in modo più diretto, specialmente laddove si applichino approcci cognitivi allo studio della letteratura. La presente indagine, che si appoggia ai fondamentali apporti della linguistica cognitiva per lo studio e l'interpretazione delle metafore di adolescenza, si avvale, in aggiunta, dei cosiddetti approcci di seconda generazione allo studio cognitivo della letteratura, anche definiti approcci postcognitivi¹⁸⁹.

tra saperi, discipline e attività umane differenti, ad esempio tra le arti e le scienze. Attingendo alle prospettive di pensatori delle discipline umanistiche (poeti, filosofi, critici letterari) e scientifiche (psicologi, neuroscienziati, linguisti e informatici), Holyoak indaga specificamente la metafora all'interno della poesia, dedicando un'intera sezione (*Make This River Flow*, pp. 43-49) al fiume come metafora del flusso della coscienza umana, «un flusso continuo, interrotto da intervalli di sonno, ma con un'unità soggettiva (molto simile alla descrizione di Wordsworth del discorso di Coleridge: “un fiume maestoso...a volte nascosto...eppure sapevi e sentivi che era lo stesso fiume”)» [a continuous stream, interrupted by intervals of sleep but with a subjective unity (very much like Wordsworth's description of Coleridge's talk: “a majestic river...sometimes concealed...yet you knew and felt it was the same river”)] (p. 46).

¹⁸⁸ A. PALMER, *The Construction of Fictional Minds*, in «Narrative», 10, 1, 2002, p. 29, cit. in E-L. SILVA, *Social and material minds through the lens of cognitive narratology in Clay and Bone Music*, in V. JOOSEN, M.A. ANJIRBAG, L. DUTHOY, L. GEYBELS, F. PAUWELS, E-L. SILVA., *Age in David Almond's Oeuvre. A Multi-Method Approach to Studying Age and the Life Course in Children's Literature*, Routledge, New York and Oxon 2024, p. 39.

¹⁸⁹ Sull'argomento si rinvia a: M. CARACCILO, K. KUKKONEN, *Introduction: What is the 'Second Generation'*, in «Style», 48, 3, 2014, pp. 261-274; L. HERMAN, B. VERVAECK, *Handbook of Narrative Analysis*, University of Nebraska Press, Lincoln 2019². Il campo della letteratura per l'infanzia e l'adolescenza non è estraneo agli approcci cognitivi di seconda generazione. Relativamente a questo settore d'indagine, si segnalano: M. GARCÍA-GONZÁLEZ, J. DESZCZ-TRYHUBCZAK, *New Materialist Openings to Children's Literature Studies*, in «International Research in Children's Literature», 13, 1, 2020, pp. 45-60; L. KOKKOLA, S. VAN DEN BOSSCHE, *Cognitive Approaches to Children's Literature: A Roadmap to Possible and Answerable Questions*, in «Children's Literature Association Quarterly», 44, 4, 2019, pp. 355-363; M. NIKOLAJEVA, *Haven't you ever felt like there has to be more? Identity, space, and embodied cognition in young adult fiction*, in «Encyclopaideia», 21, 49, 2017, pp. 65-80; EAD., *Imprints of the Mind: The Depiction of Consciousness in Children's Fiction*, in «Children's Li-

Nello specifico, la ricerca utilizza la narratologia cognitiva e la *Material Engagement Theory* – integranti entrambe teorie provenienti dalla filosofia della mente e dalle scienze cognitive¹⁹⁰ – in quanto lenti metodologiche particolarmente adeguate allo studio delle rappresentazioni delle menti fittive¹⁹¹ e dei rapporti interpersonali tra i personaggi.

Campo di studi emergente nella più ampia area della narratologia, la narratologia cognitiva consiste in un approccio agli studi letterari che si occupa del «nesso tra narrazione e mente»¹⁹², in un'ottica interdisciplinare che coinvolge, oltre alla narratologia, discipline quali la linguistica, la semiotica, la filosofia, la psicologia e l'informatica. Focalizzandosi «sugli stati, sulle capacità e sulle disposizioni mentali che forniscono le basi per – o, al contrario, sono radicate nelle – esperienze narrative»¹⁹³, gli approcci che rientrano nella narratologia cognitiva si impegnano in due principali filoni d'indagine: da un lato, la ricerca sulla narrativa come obiettivo dell'interpretazione; dall'altro, la ricerca sulla narrativa come risorsa per la creazione di senso, ossia per l'interpretazione del reale. Questo secondo filone, che considera la narrazione come una modalità di strutturare e comprendere

terature Association Quarterly», 26, 4, 2001, pp. 173-187; EAD., *Reading for Learning: Cognitive Approaches to Children's Literature*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam and Philadelphia 2014; EAD., *Recent Trends in Children's Literature Research: Return to the Body*, in «International Research in Children's Literature», 9, 2, 2016, pp.132-145; F. PAUWELS, *Reading as a Scientist: Children's Nonfiction through a Cognitive Lens*, in «Children's Literature Association Quarterly», 44, 4, 2019, pp. 432-446; E-L. SILVA, *Cognitive Narratology and the 4Es: Memorial Fabulation in David Almond's My Name is Mina*, in «Age Culture Humanities», 6, 2022, pp. 1-29; EAD., *Social and material minds*, cit.; R.S. TRITES, *Cognitive Narratology and Adolescent Fiction*, in C. BEAUVAIS, M. NIKOLAJEVA (eds.), *The Edinburgh Companion to Children's Literature*, Edinburgh University Press, Edinburgh 2017, pp. 102-111; EAD., *Growth in Adolescent Literature: Metaphors, Scripts, and Cognitive Narratology*, in «International Research in Children's Literature», 5, 1, 2012, pp. 64-80; EAD., *Literary Conceptualizations of Growth: Metaphors and Cognition in Adolescent Literature*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam and Philadelphia 2014; EAD., *Ontology, Epistemology and Values: Philosophy and Cognitive Science in David Almond's Skellig and My Name is Mina*, in R.R. JOHNSTON (ed.), *David Almond*, Palgrave Macmillan, London 2014, pp. 50-66.

¹⁹⁰ Cfr. E-L. SILVA, *Social and material minds*, cit.

¹⁹¹ Si veda, al riguardo, A. PALMER, *Fictional Minds*, University of Nebraska Press, Lincoln 2004.

¹⁹² D. HERMAN, *Cognitive Narratology*, in P. HÜHN, J.C. MEISTER, J. PIER, W. SCHMID (eds.), *Handbook of Narratology*, vol. 1 (1-488), De Gruyter, Berlin, München und Boston 2014², pp. 46-64.

¹⁹³ Ivi, p. 46.

situazioni ed eventi, è la prospettiva entro la quale si colloca questa ricerca, che all'interno di tale cornice di studi si appoggia, in particolare, alla narratologia cognitiva basata sulle cosiddette "4E" della cognizione.

Mentre gli approcci cognitivi classici (anche definiti di prima generazione) si fondano su spiegazioni internaliste basate su un modello rappresentazionale e computazionale della cognizione¹⁹⁴, considerando il cervello quale unità di elaborazione centrale dei processi cognitivi¹⁹⁵, la narratologia cognitiva basata sulle "4E" considera la cognizione non già limitata ai processi cognitivi nel cervello, bensì "incarnata" (*embodied*), "incorporata" (o "situata") (*embedded*), "estesa" (*extended*) ed "enattiva" (*enactive*)¹⁹⁶. In altre parole, in base al modello delle "4E" i processi cognitivi non sono solamente cranici, ma anche extracranici; a loro volta, i processi extracranici possono essere corporei (laddove coinvolgono un'unità mente-corpo: è il caso della mente incarnata) oppure extracorporei (unità mente-corpo-ambiente: la cognizione è incorporata, estesa ed enattiva, implicando un coinvolgimento attivo del soggetto dentro un ambiente e con l'ambiente stesso e gli oggetti e/o persone che esso ospita). Situandosi in evidente contrapposizione alle concezioni internaliste di derivazione cartesiana, la narratologia cognitiva fondata sugli approcci "4E" mostra, dunque, interesse per quella che Palmer definisce «la mente oltre la pelle»¹⁹⁷: come lo stesso Palmer sostiene, questa prospettiva incoraggia un punto di vista esternalista sulle menti dei personaggi della finzione narrativa, concentrandosi non solo sugli aspetti «interiori, introspettivi, solitari, privati e individuali», ma anche e soprattutto sugli «aspetti esterni, attivi, pubblici, sociali e comportamentali della mente»¹⁹⁸. Risultano a questo punto evidenti i punti di contatto tra la

¹⁹⁴ RCC: Representational and Computational model of Cognition. Cfr. A. NEWEN, L. DE BRUIN, S. GALLAGHER, *4E Cognition: Historical Roots, Key Concepts, and Central Issues*, in A. NEWEN (ed.), *The Oxford Handbook of 4E Cognition*, Oxford University Press, Oxford 2018.

¹⁹⁵ Si parla, in questo caso, di "intracranialismo contingente": la cognizione avrebbe luogo in un'unica sede centrale, il cervello, risultando quindi come un insieme di processi cognitivi isolati e astratti. Cfr. F. ADAMS, K. AIZAWA, *The Bounds of Cognition*, Blackwell, Malden 2008, cit. in A. NEWEN, L. DE BRUIN, S. GALLAGHER, *op. cit.*, p. 5.

¹⁹⁶ Per un approfondimento sulla cognizione "4E" si rimanda a: A. NEWEN (ed.), *The Oxford Handbook of 4E Cognition*, cit. Sulla cognizione incarnata e sulla cognizione estesa si vedano, rispettivamente, F. VARELA, E. THOMPSON, E. ROSCH, *The Embodied Mind*, MIT Press, Cambridge, MA 1991 e A. CLARK, D.J. CHALMERS, *The Extended Mind*, in «Analysis», 58, 1, 1998, pp. 7-19.

¹⁹⁷ Cfr. A. PALMER, *Universal Minds*, in «Semiotica», 165, 1, 2007, pp. 205-225.

¹⁹⁸ Ivi, p. 219.

narratologia cognitiva fondata sugli approcci “4E” e il paradigma indiziario che parimenti sostiene la presente ricerca: se, come emerge dagli studi di Palmer, le rappresentazioni delle menti e degli stati d’animo dei personaggi «possono essere rilevate in molti punti in un testo narrativo [e] non solo in quei passaggi in cui le varie modalità di rappresentazione della coscienza mediante le categorie linguistiche ci danno un accesso più o meno diretto ai contenuti delle menti»¹⁹⁹, anche la postura metodologica che la narratologia cognitiva fondata sugli approcci “4E” suggerisce invita, quindi, a un’osservazione prolungata e indagatrice, intesa a individuare quegli elementi non manifestamente funzionali a cogliere, nel caso di questa ricerca, le rappresentazioni di adolescenza come stato dell’essere. Corsi d’acqua, isole, ponti, figure amicali sono elementi di quell’ambiente o mondo – *storyworld* secondo la dicitura proposta da Jan-Noël Thon²⁰⁰ – che è esso stesso parte (estensione) delle menti e coscienze dei personaggi che lo abitano, configurandosi quale aspetto imprescindibile al fine di indagare la *what-it-is-likeness*²⁰¹ dell’essere adolescenti. Come scrive Hutto

[a]cquire una visione approfondita del carattere fenomenico di particolari tipi di esperienza richiede un impegno pratico, non intuizioni teoriche. Comprendere “com’è” avere una certa esperienza richiede un investimento di tipo enattivo, on-line e incarnato, oppure, in alternativa, un investimento di tipo ri-enattivo, off-line e immaginativo – e sempre incarnato²⁰².

¹⁹⁹ B. MCHALE, *Transparent Minds Revisited*, in «Narrative», 20, 1, 2012, p. 119, cit. in E-L. SILVA, *Social and material minds*, cit., p. 38.

²⁰⁰ Thon definisce gli *storyworlds* come «words populated with characters and situated in space and time – consist[ing] not only of existents, events, and characters but also of the spatial, temporal, causal, and ontological relations between these elements» [mondi popolati da personaggi e situati nello spazio e nel tempo – costituiti non solo da oggetti, eventi e personaggi, ma anche dalle relazioni spaziali, temporali, causali e ontologiche fra questi elementi] (J-N. THON, *Transmedial Narratology Revisited: On the Intersubjective Construction of Storyworlds and the Problem of Representational Correspondence in Films, Comics, and Video Games*, in «Narrative», 25, 3, 2017, p. 291, cit. in E-L. SILVA, *Cognitive Narratology and the 4Es*, cit., p. 5).

²⁰¹ Cfr. D.D. HUTTO, *Impossible Problems and Careful Expositions: Reply to Myin and De Nul*, in R. MENARY (ed.), *Radical Enactivism: Focus on the Philosophy of Daniel D. Hutto*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam and Philadelphia 2006, pp. 45-64, cit. in E-L. SILVA, *Cognitive Narratology and the 4Es*, cit.

²⁰² «Gaining insight into the phenomenal character of particular kinds of experience requires practical engagements, not theoretical insights. The kind of understanding “what-it-is-like” to have such an experience requires responding in a way that is enactive, on-line and embodied, or alternatively, in a way that is re-enactive, off-line and imaginative – and still embodied» (ivi, p. 52).

La postura del ricercatore sarà quindi, similmente a quella dell'autore che si sforza di "incarnare" il suo personaggio, in linea con il suggerimento di Mina, figura adolescente uscita dalla raffinata penna dell'autore britannico David Almond: «Guarda il mondo. Annusalo, assaggialo, ascolta, toccalo, guardalo. Sì, guardalo!»²⁰³, nella consapevolezza che l'intero mondo finzionale, come sostengono gli approcci cognitivi fondati sulle "4E", è inestricabilmente fuso con le menti e i corpi dei personaggi che lo abitano, e tra le sue pagine, pertanto, custodisce indizi rivelatori della loro identità.

Ricorrendo nuovamente al personaggio di Mina è possibile compiere un passaggio ulteriore all'interno del disegno metodologico della presente ricerca, che attinge altresì, in alcune sue parti, alla così definita *Material Engagement Theory*, un approccio cognitivo di seconda generazione che studia le "menti materiali"²⁰⁴ mettendo in evidenza l'intensa materialità che è parte integrante dell'esperienza umana nel corso della vita²⁰⁵. Come spiega l'archeologa canadese Nicole Lise Boivin, «il pensiero umano non solo ha utilizzato il mondo come supporto per esprimersi, ma è stato, di fatto, spesso abilitato da quel mondo»²⁰⁶: esattamente in questo modo si forgiavano il pensiero e la mente di Mina, attraverso, cioè, un coinvolgimento cognitivo, affettivo ed enattivo con il mondo che la circonda – l'albero sul quale si rifugia, gli uccelli che ama e osserva, il gatto Bisbiglio che scivola nella notte, le poesie che legge, il suo diario che cresce «come cresce il pensiero, come crescono gli alberi e gli animali, come cresce la vita»²⁰⁷. I processi cognitivi di Mina risultano strettamente intrecciati con le sue esperienze fisiche, sociali, culturali e materiali. Così, ad esempio, il suo diario (ovvero, l'artefatto che Mina crea e che costituisce, insieme alle statuette di argilla che la ragazza modella, un'estensione della sua mente) altera l'ecologia della sua stessa mente – che è, come il mondo, luogo di meraviglia e disordine, tutta «scompiglio e baraonda»²⁰⁸ –, modellando il suo pensiero e incrementando la sua consapevolezza su di sé e sugli altri, dunque svolgendo un ruolo rilevante nel processo di costruzione identitaria.

²⁰³ D. ALMOND, *La storia di Mina*, Salani, Milano 2011, p. 31.

²⁰⁴ Cfr. N. BOIVIN, *Material Cultures, Material Minds: The Impact of Things on Human Thought, Society, and Evolution*, Cambridge University Press, Cambridge 2008.

²⁰⁵ Cfr. E-L. SILVA, *Social and material minds*, cit.

²⁰⁶ «Human thought has not only used the world as a prop for expressing itself, but has, in fact, often been enabled by that world» (N. BOIVIN, *op. cit.*, p. 47, cit. in E-L. SILVA, *Social and material minds*, cit., p. 41).

²⁰⁷ D. ALMOND, *La storia di Mina*, cit., p. 11.

²⁰⁸ *Ibidem*.

L'autoconsapevolezza che Mina acquisisce attraverso l'atto creativo della scrittura riguarda la stessa comprensione del proprio essere incarnata (*embodied*) in un corpo e situata (*embedded*) in un ambiente con il quale interagisce (mente enattiva) ed è con-fusa, un ambiente che è parte di lei così come lei ne fa parte:

Vado in bagno. Ascolto il simpatico rumore della mia pipì che schizza nell'acqua. Penso all'acqua che scorre dentro di me, all'acqua e alla mia pipì che finiscono nello scarico e al fatto che da lì arriveranno nei mari e nei fiumi, per poi evaporare e ricadere sulla terra sottoforma di pioggia. Mi piace pensare che l'acqua che prima era la mia pipì diventa pioggia. Forse è per questo che la canzoncina dice: *'Una nuvoletta nera si prepara a far pipì bagna il mondo tondo tondo strade case prati e fior!'*

L'acqua è in continuo movimento: scorre, fluisce, vortica, schizza, gorgoglia, evapora, si condensa. Alcune delle molecole d'acqua che adesso sono in me prima erano nel Mar Rosso o nel Mississippi, oppure in Ernie Myers o in un merlo, o in un'arancia, o in un broccolo, o dentro un dinosauro! O in un uomo delle caverne o magari in una tigre dai denti a sciabola o in un bradipo tridattilo o...

Sputo nella tazza e tiro di nuovo l'acqua e via, la mia saliva parte per il mondo. Cambierà e non sarà più saliva. Una parte andrà a finire in un'altra persona e diventerà la saliva e la pipì di quella persona. Diventerà una goccia dell'Oceano Pacifico o del Nilo e ricomparirà in chissà quali esseri diventeremo in futuro. E così via per sempre e per sempre e per sempre, fino alla fine dei tempi.

[...] Il 65% del corpo umano è acqua. Due terzi di me spariscono continuamente e vengono continuamente sostituiti. Quindi la maggior parte di me non è per niente me!²⁰⁹

Così come in *La storia di Mina*, i pensieri e gli stati d'animo dei protagonisti adolescenti della restante *Youth Fiction* analizzata sono spesso descritti attraverso le loro interazioni con oggetti, corpi, paesaggi, ambienti appartenenti ai rispettivi mondi finzionali. La *Material Engagement Theory* sostiene, in particolare, che le pratiche attinenti ai processi creativi (ad esempio al processo di scrittura o a quello della scultura) sono essenziali per la strutturazione del pensiero: in altri termini, i «processi generativi» determinerebbero quel «pensare attraverso la pratica»²¹⁰ che Lambros

²⁰⁹ Ivi, pp. 123-124. Corsivo nell'originale.

²¹⁰ D. BOUTET, *Metaphors of the Mind: Art Forms as Modes of Thinking and Ways of Being*, in E. BARRETT, B. BOLT (eds.), *Carnal Knowledge: Towards a 'New Materialism' through the Arts*, I.B. Tauris, London and New York 2013, pp. 29-39.

Malafouris spiega mediante il concetto di *thinging*, consistente nel «pensare e sentire *con, attraverso e sulle cose*»²¹¹. Mina, ad esempio, pensa e sente con e attraverso il suo diario e le statuette di creta che modella, in una reciprocità tra artefatto e modellatore tale per cui mentre la ragazza plasma i differenti materiali – parole e creta – per creare artefatti, questi artefatti, a loro volta, modellano la sua mente²¹².

Il medesimo processo di *thinging* si attiva nel caso di relazioni e interazioni con altri personaggi, ossia con altre menti, definibili pertanto non solo come menti “materiali” ma anche in termini di “menti sociali”²¹³: vale a dire che la mente enattiva si accoppia dinamicamente ad altre menti, a loro volta enattive, dando vita a «coppie intermentali» che modellano i pensieri, le decisioni, la coscienza, gli stati d’animo delle menti individuali²¹⁴.

Riprendendo in sintesi quanto fin qui esposto, linguistica cognitiva, narrazione cognitiva basata sugli approcci “4E” alla cognizione e *Material Engagement Theory* hanno sostenuto e guidato un lavoro di scavo ermeneutico che si è concentrato su elementi secondari – rintracciati all’interno dei mondi finzionali che ospitano protagoniste e protagonisti adolescenti – considerati come rivelatori, attingendo a conoscenze enciclopediche in un’ottica interdisciplinare e comparativa, e consentendo in questo modo di esplorare le rappresentazioni di adolescenza nelle opere *Youth Fiction* contemporanea appartenenti al corpus di riferimento di questa indagine.

Il prossimo capitolo si concentrerà sulla prima fase della ricerca, ovvero sugli studi di carattere storico-letterario principalmente condotti presso la

²¹¹ Malafouris definisce il processo di *thinging* nei termini di «thinking and feeling with, through and about things» (L. MALAFOURIS, *Bringing Things to Mind: 4Es and Material Engagement*, in A. NEWEN (ed.), *The Oxford Handbook of 4E Cognition*, cit., p. 764. Corsivo nell’originale).

²¹² Cfr. E-L. SILVA, *Social and material minds*, cit.

²¹³ Sull’argomento si rimanda a: A. PALMER, *Social Minds in the Novel*, Ohio State University Press, Columbus 2010.

²¹⁴ Justina Deszcz-Tryhubczak sottolinea che «characters who know each other well form intermental pairs [...] as such, they are more than just the sum of diverse ideas, and yet they do not make decisions on their own: they only provide a background or a set of principles that shape decisions made by individual minds» [i personaggi che si conoscono bene formano coppie intermentali [...] in quanto tali, essi sono più della semplice somma di idee diverse, eppure non prendono decisioni da soli: forniscono solo un background o un insieme di principi che modellano le decisioni prese dalle menti individuali] (J. DESZCZ-TRYHUBCZAK, *Reading About Solidarity and Collective Action: Social Minds in Radical Fantasy Fiction*, in «Children’s Literature in Education», 51, 2020, p. 148, cit. in E-L. SILVA, *Social and material minds*, cit., p. 49).

Biblioteca internazionale per ragazzi di Monaco di Baviera e concernenti la storia e l'evoluzione della letteratura *Young Adult*. A seguire, i capitoli terzo e quarto indagheranno, rispettivamente, le metafore dell'acqua e le metafore del doppio e del mostro, individuando possibili intrecci tra questi stessi dispositivi metaforici e altri temi ricorrenti o costanti rintracciati nel corpus suddetto, servendosi, per l'analisi interpretativa, delle cornici teoriche e dell'impianto metodologico che il presente capitolo ha cercato di delineare.

CAPITOLO SECONDO

LETTERATURA *YOUNG ADULT* ORIGINI, EVOLUZIONE, SVILUPPI CONTEMPORANEI

Young adult fiction defies easy categorization, and by its nature proposes a more liberating view of genre as process rather than as circumspection and definition¹.

Anna Lawrence-Pietroni

In apertura alla sua opera fondamentale dedicata allo studio della genesi e dell'evoluzione della letteratura per adolescenti, lo studioso americano Michael Cart scrive che la dicitura *Young Adult Literature*, traducibile come "Letteratura per giovani adulti", viene universalmente riconosciuta dagli esperti del settore come «un dono dell'America al mondo»². Tuttavia, specifica subito Cart, questa felice intesa tra studiosi termina nel momento in cui ci si interroga sui significati, i contenuti – impliciti, oltre che espliciti –, e i destinatari di questo genere letterario e settore editoriale oggi in notevole e rapida espansione. Disaccordo e dubbi sono generati non tanto dal sostantivo "letteratura", che definisce la natura artistica, estetica del materiale in oggetto, quanto dall'espressione "giovani adulti", un ossimoro amorfo e scivoloso, per ammissione dello stesso Cart.

Che cosa si intende, dunque, con "Letteratura per giovani adulti"? A quale corpus di testi si fa riferimento? Si possono individuare caratteristiche specifiche che distinguono questo genere letterario dalla letteratura per l'infanzia e dalla letteratura per adulti? E chi sono quei soggetti che rientrano nella categoria tanto discussa quanto ambigua di "giovani adulti"? È precisamente a partire da questi interrogativi che il presente

¹ A. LAWRENCE-PIETRONI, *The Tricksters, The Changeover, and the Fluidity of Adolescent Literature*, in «Children's Literature Association Quarterly», 21, 1996, p. 34, cit. in M. CART, *Young Adult Literature: From Romance to Realism*, cit., p. 66. [La narrativa per giovani adulti rifiuta facili categorizzazioni e, per sua natura, propone una visione più liberatoria del genere come processo, piuttosto che come circospezione e definizione].

² M. CART, *Young Adult Literature: From Romance to Realism*, cit., p. 3.

capitolo prende avvio, proponendosi di investigare le diverse definizioni della letteratura *per e sugli* adolescenti e di tracciare un profilo storico di tale genere letterario che tenga conto delle sue evoluzioni e degli sviluppi contemporanei.

Come anticipato nel capitolo precedente, gli argomenti discussi in questa sede, in special modo l'esplorazione del percorso storico della letteratura *Young Adult*, si sono rivelati essenziali al fine di circoscrivere storicamente il campo d'indagine e, quindi, costruire il corpus di opere letterarie sulla base del quale indagare le rappresentazioni di adolescenza.

2.1. Il «dono dell'America al mondo»: sulla questione della denominazione

Nel suo più recente saggio *L'età sospesa. Dalla letteratura Young Adult alla Youth Fiction: riflessioni sulla letteratura giovanile*³, l'autore britannico Aidan Chambers, considerato il pioniere della letteratura per giovani adulti in Europa⁴, affronta la questione delle definizioni di tale letteratura in un capitolo che intitola emblematicamente "What's in a name?", richiamando alla memoria il Bardo Shakespeare e quell'esplorazione drammatica di un amore giovanile che è il suo *Romeo e Giulietta*. In questa cornice evocativa, Chambers ricorda che agli inizi della propria carriera di autore, negli anni Cinquanta del secolo scorso, l'espressione più comunemente utilizzata in area britannica per riferirsi alla letteratura per ragazzi e ragazze era quella di «books for older children», ovvero di "libri per bambini più grandi", il che testimonia uno «scarso riconoscimento da parte degli editori della peculiarità dell'adolescenza»⁵, della sua differenza rispetto all'infanzia e, dunque, dell'importanza di una narrativa specificamente dedicata a questa età. Negli anni Sessanta – prosegue l'autore – la specificità dell'adolescenza cominciò ad essere riconosciuta, tanto che, in ambito editoriale, si affermarono le diciture di "Letteratura per *teenagers*" e "Letteratura per adolescenti".

³ Cfr. A. CHAMBERS, *L'età sospesa*, cit.

⁴ Cfr. N.G. LAFOREST, *Aidan Chambers. Etologia dell'adolescenza*, in HAMELIN (a cura di), *Dove vanno le anatre d'inverno. Grandi scrittori per giovani adulti*, in «Hamelin: storie, figure, pedagogia», XVI, 41, 2016, pp. 14-31.

⁵ A. CHAMBERS, *L'età sospesa*, cit., p. 34.

In concomitanza, nel nostro Paese si parlava della cosiddetta “Letteratura giovanile e adolescenziale”⁶, «o almeno», afferma Letterio Todaro, «esisteva fino a non molto tempo fa un’etichetta piuttosto generica, utilizzata nell’ambito degli studi critici appartenenti all’area della Letteratura per l’infanzia, per indicare uno specifico spazio di scrittura letteraria e, in parallelo, una fascia di produzione editoriale, idealmente rivolta a un pubblico identificabile, a grandi linee, con l’area dei *teenagers*»⁷.

Negli Stati Uniti, viceversa, già intorno alla metà degli anni Quaranta del Novecento comparve per la prima volta in letteratura il termine *young adult*, in una colonna a firma di Margaret Scoggin (1944), bibliotecaria per i servizi giovanili della New York Public Library⁸. In quegli stessi anni, circolava sempre negli Stati Uniti un altro termine, antecedente rispetto

⁶ Cfr. L. TODARO, *Segnali e tendenze di cambiamento nella recente letteratura Young Adults*, in S. BARSOTTI, L. CANTATORE (a cura di), *Letteratura per l’infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Carocci, Roma 2019, pp. 359-381.

⁷ Ivi, p. 359.

⁸ Cfr. M. CART, *Young Adult Literature: From Romance to Realism*, cit.; Id., *Young Adult Literature: The State of a Restless Art*, in «SLIS Connecting», V, 1, art. 7, 2016; C. HINTZ, E.L. TRIBUNELLA, *Reading Young Adult Literature: A Critical Introduction*, Broadview Press, Peterborough, Ontario, Canada 2025. Tanto Cart quanto Hintz e Tribunella mettono in evidenza l’importante ruolo svolto da bibliotecari e bibliotecarie nella definizione del concetto di *Young Adult Literature* nel ventesimo secolo. Nel 1944 Margaret Clara Scoggin (1905-1968), prima direttrice del Nathan Straus Branch della NYPL – New York Public Library (sezione dedicata a bambini e *young people* dal 1941), cambiò il nome della sua colonna sul “Library Journal” da “Books for Older Boys and Girls” a “Books for Young Adults” (cfr. M. CART, *Young Adult Literature: From Romance to Realism*, cit.). Se questo fu il primo uso noto della dicitura *Young Adult Literature* in letteratura (*ibidem*), Carrie Hintz ed Eric L. Tribunella rintracciano l’utilizzo della locuzione *books for young adults* anche in un numero del 1939 di “School Life”, nel quale la bibliotecaria, educatrice e autrice americana Nora Ernestine Beust (1888-1973), pur non facendo riferimento a una “letteratura” specifica, scrive che «[i]n some libraries there are special sections of books for young adults [which can] guide young people to find fruitful and significant ways of living within adolescence» [in alcune biblioteche ci sono sezioni speciali di libri per giovani adulti [capaci di] guidare i giovani a trovare modi fruttuosi e significativi di vivere durante l’adolescenza] (N.E. BEUST, *Libraries Turn Attention to Young People*, in «School Life», 24, 7, 1939, p. 219, cit. in C. HINTZ, E.L. TRIBUNELLA, *op. cit.*, p. 68). Per un approfondimento sul ruolo svolto da bibliotecari e bibliotecarie nella definizione del concetto di *Young Adult Literature* si rimanda, in aggiunta ai saggi sopra citati, a: M.A. EDWARDS, *The Fair Garden and the Swarm of Beasts: The Library and the Young Adult* (1969), American Library Association, Chicago and London 1994; P.J. CAMPBELL, *Campbell’s Scoop: Reflections on Young Adult Literature*, Scarecrow Press, Lanham, Toronto and Oxford 2010.

a quello di *young adult* e, secondo Cart, ancor più ambiguo di quest'ultimo: *young people*. Le espressioni *Literature for teenagers* ("Letteratura per teenagers"), *Literature for adolescents* ("Letteratura per adolescenti") e *Literature for young people* ("Letteratura per giovani") continuarono ad essere ampiamente utilizzate fino alla fine degli anni Cinquanta, quando l'Associazione delle biblioteche americane (ALA, American Library Association) fondò l'Associazione dei servizi bibliotecari per giovani adulti (YALSA, Young Adult Library Services Association)⁹. Da questo momento in avanti, l'espressione *young adult* cominciò a diffondersi, anche a livello internazionale, sino a diventare, negli Stati Uniti come nel resto del mondo, la formula convenzionale impiegata da tutti, pubblico di lettori e lettrici e critica specializzata.

In un tentativo di classificazione della letteratura per adolescenti, l'Associazione delle biblioteche americane suddivide il genere letterario in tre distinte categorie: «Books Written Specifically for Adolescents» (libri scritti specificamente per adolescenti), «Books Written for General Trade Market Which Have Adolescent Heroes and Heroines» (libri scritti per il mercato commerciale generale aventi eroi ed eroine adolescenti) e «General Books of Interest to Young Adults» (libri generali di interesse per i giovani adulti)¹⁰. Nell'importante volume *Disturbing the Universe: Power and Repression in Adolescent Literature*¹¹, la docente americana Roberta Seelinger Trites, citando le suddette categorie individuate dall'ALA, riconduce alla prima di queste il genere *Young Adult*, mentre considera le tre categorie nel loro insieme come il complesso della letteratura adolescenziale. Nel pensiero di Trites, la letteratura per giovani adulti si configura, quindi, come una componente del più vasto corpus o contenitore della *Adolescent Literature*.

Con specifico riferimento ai libri *per* adolescenti, Maria Nikolajeva osserva che in molti paesi europei i romanzi per giovani adulti vengono definiti *Jeans Prose* (la "narrativa dei jeans") per la loro enfasi su alcuni oggetti

⁹ Fondata il 24 giugno 1957 come divisione dell'American Library Association, la YALSA, inizialmente YASD (*Young Adult Services Division*), è un'associazione no-profit, composta da bibliotecari e avvocati, avente la missione di fornire agli adolescenti servizi equi, diversi e inclusivi, al fine di promuovere la crescita personale e il successo accademico e lavorativo. Per ulteriori informazioni, si rimanda alla pagina dell'Associazione: "About YALSA", American Library Association, March 15, 2007 (<http://www.ala.org/yalsa/aboutyalsa>), consultata il 5 giugno 2024.

¹⁰ S. SCHWARTZ, *Teaching Adolescent Literature: A Humanistic Approach*, Hayden, Rochelle Park, N.J. 1979, p. 3, cit. in R.S. TRITES, *Disturbing the Universe. Power and Repression in Adolescent Literature*, University of Iowa Press, Iowa City 2000, p. 7.

¹¹ Cfr. R.S. TRITES, *Disturbing the Universe*, cit.

della cultura materiale, come abbigliamento, cibo, musica, linguaggio¹². A coniare questa espressione fu, nel 1975, Aleksandar Flaker in *Modelle der Jeans Prosa*¹³, saggio critico nel quale lo studioso croato analizzava l'opera dell'autore Ulrich Plenzdorf *I nuovi dolori del giovane W.* (1972), romanzo ispirato a *I dolori del giovane Werther* (1774) di Johann Wolfgang von Goethe che presenta strette analogie con *Il giovane Holden* (1951) di Jerome D. Salinger e, per molti aspetti, costituisce un modello per la narrativa *Young Adult* in Europa¹⁴.

Ponendo l'accento sull'alienazione degli adolescenti dalla società e, al contempo, sulla marcata ricerca di identità che li contraddistingue, resa evidente anche dalla scelta di uno specifico codice di abbigliamento¹⁵, la dicitura *Jeans Prose*, con questo suo rimando alle mode e alle ultime manifestazioni dell'essere adolescenti, non può non condurre a ricordare che la formula *young adult* è nata, di fatto, nell'ambito delle strategie di segmentazione e *targeting* volte a individuare, nel gruppo degli adolescenti, i consumatori ideali di questo specifico mercato editoriale¹⁶. A questo proposito, vale la pena citare un articolo di Francesca Lazzarato comparso su un numero della rivista "Hamelin" del 2007, nel quale Lazzarato sostiene che

se l'adolescenza è un'età della vita, i "giovani adulti" sono piuttosto un target. Ed è su questo target che sta convergendo in forza l'editoria, sia quella cosiddetta per ragazzi, sia quella tradizionalmente destinata agli adulti, sulla base di un progetto che unifica le età, i gusti, i modi di pensare, le abilità, inglobando l'undicenne impubere come il liceale sedicenne e, in alcuni casi, anche "giovani adulti" un po' meno giovani, o addirittura appassiti¹⁷.

L'editoria per giovani adulti si rivolge, pertanto, a una fascia d'età sempre più ampia e sfocata, che parte dalla pubertà – se non prima, come

¹² M. NIKOLAJEVA, *Children's Literature Comes of Age: Toward a New Aesthetic*, Garland, New York 1996, p. 62, cit. in R.S. TRITES, *Disturbing the Universe*, cit., p. 7.

¹³ A. FLAKER, *Modelle der Jeans Prosa: Zur literarischen Opposition bei Plenzdorf im osteuropäischen Romankontext*, Scriptor, Kronberg 1975, cit. in M. HILTON, M. NIKOLAJEVA (eds.), *Contemporary Adolescent Literature and Culture: The Emerging Adult*, Rutledge, London and New York 2012, p. 8.

¹⁴ Cfr. M. HILTON, M. NIKOLAJEVA (eds.), *op. cit.*

¹⁵ *Ibidem.*

¹⁶ Si vedano, in particolare: G. GRILLI, *Libri nella giungla*, cit.; L. TODARO, *op. cit.*; P. PARLATO, *Gli Young Adult nel mercato editoriale*, in «Il Pepe Verde», 70, 2016, pp. 30-31.

¹⁷ F. LAZZARATO, *Siate curiosi, siate folli. Le offerte editoriali per giovani adulti*, in «Hamelin», 18, 2007, p. 19.

osserva Lazzarato – per raggiungere i trenta/trentacinque anni: «una fetta di pubblico», commenta Nicola Galli Laforest, «davvero appetitosa [...], come dimostrano le vendite»¹⁸. A questo riguardo, Todaro commenta che

nella sua fisionomia più attuale, essa [la Letteratura per giovani adulti] sembra sapersi muovere disinvoltamente lungo linee di confine piuttosto porose, fortemente orientate al raggiungimento e al coinvolgimento di un pubblico virtualmente riconoscibile per l'appartenenza a una certa fascia giovanile, ma pur sempre largamente generalizzato e, da parte sua, sempre meno connotato da limitazioni anagrafiche strette o comunque riconducibili a spazi di fruizione circoscritti¹⁹.

Il ricorso alla dicitura di letteratura *Young Adult* risponde, del resto, anche alla necessità di sostituire la parola “adolescenti”, un termine che, come illustrato nel capitolo precedente, è connotato da pregiudizi culturali e spesso utilizzato come sinonimo di crisi, problema o patologia. “Adolescente”, scrive addirittura Laforest, è un termine «sbagliato», che nessuno più in editoria si sogna di utilizzare, proprio per l'«alone farmaceutico» che esso possiede, per il suo essere inscindibilmente legato al binomio “adolescenza-malattia”²⁰. Ecco che l'espressione *young adult* si rivela, rispetto ai termini banditi di “adolescenza” e “adolescenti”, rassicurante – per la popolazione adulta, quantomeno –, perché sposta l'accento sull'età matura che, anche se ancora “giovane”, è certamente più stabile dell'età sospesa, precaria dell'adolescenza²¹. Preme rilevare, a questo proposito, come attraverso la scelta di una formula per la letteratura di cui ci si sta occupando l'adolescenza venga, di fatto, ancora una volta disconosciuta, o comunque tralasciata, nascosta. La stessa psicologia evolutiva mette in evidenza l'inadeguatezza della dicitura *young adult* laddove impiegata in sostituzione del termine “adolescenza”, dal momento che essa sottintende il raggiungimento dell'età adulta e, pertanto, trascura, aggirandole, le precedenti fasi dell'adolescenza e della giovinezza²².

¹⁸ N.G. LAFOREST, *Breve introduzione all'editoria per giovani adulti*, in HAMELIN (a cura di), *Dove vanno le anatre d'inverno*, cit., p. 7.

¹⁹ L. TODARO, *op. cit.*, p. 361.

²⁰ Cfr. N.G. LAFOREST, *Breve introduzione all'editoria per giovani adulti*, cit.

²¹ *Ibidem*.

²² Arnett considera impropri tanto l'espressione *young adult* (giovane adulto) quanto il termine *youth* (giovane/giovinezza/giovanile), considerando quest'ultimo troppo generico poiché utilizzato, sia nel linguaggio comune sia in quello scientifico, per riferirsi a persone di età differenti (dalla preadolescenza ai trenta/trentacinque anni). Insistendo, in particolare, sulla necessità di distinguere l'adolescenza dalla giovinezza,

Va, tuttavia, riconosciuto all'espressione *young adult* il merito di fotografare un aspetto delle nostre società contemporanee, nelle quali il conflitto tra genitori e figli adolescenti si è fatto «morbido»²³ e i giovani, privati di limiti e di quelle fasi liminali che costituivano il cuore dei riti di iniziazione, permangono a lungo nella casa dell'infanzia, in famiglia, ritardando infinitamente la transizione. È nello scenario di queste società che nasce il "postadolescente" o "giovane adulto" e, contemporaneamente, si definiscono nuovi soggetti, i cosiddetti *new adults*, anche definiti *boomerangers* o *adulescents* o *kiddults* – a sottolineare un'adulthood che non è mai completamente tale, ma sempre si guarda alle spalle e cerca di permanere nei confini della propria adolescenza e giovinezza.

lo psicologo statunitense propone per quest'ultima la dicitura *emerging adulthood*, riconoscendo con tale nozione la specificità di una fase evolutiva della quale i recenti cambiamenti socioeconomici e culturali caratterizzanti le società occidentali hanno determinato l'affermazione. Secondo Arnett, l'*emerging adulthood* si colloca tra l'adolescenza (10-18 anni) e l'età adulta (dai 30 anni in poi): non si tratta, dunque, di una tarda adolescenza, eppure, non trattandosi nemmeno di età adulta, il compito di sviluppo principale di questa fase continua ad essere quello tipico dell'età adolescenziale, ossia la costruzione della propria identità (sui compiti di sviluppo delle differenti fasi della vita si rimanda a E.H. ERIKSON, *op. cit.*). Come l'adolescenza, l'*emerging adulthood* «non si caratterizza per la linearità delle scelte, ma per l'emergere di traiettorie contraddistinte da numerosi cambiamenti, in cui a passi verso la maggiore autonomia possono seguire ritorni a condizioni di dipendenza dalla famiglia di origine. [...] L'*emerging adulthood* può essere definita come l'età dell'esplorazione dell'identità, in cui i giovani [gli *emerging adults*] possono sperimentare, più che in qualsiasi altra fase della vita, varie alternative in campo affettivo, educativo, lavorativo e culturale prima di assumere scelte decisive nei vari ambiti. Questa continua esplorazione fa sì che l'*emerging adulthood* sia anche l'età dell'instabilità, con frequenti cambiamenti nelle relazioni e nelle condizioni di vita, caratterizzata da un senso di bilico [...]. Inoltre, l'*emerging adulthood* è il periodo in cui gli individui godono di più libertà, non essendo soggetti né alle restrizioni dell'adolescenza né alle responsabilità della vita adulta, e si caratterizza per essere l'età delle possibilità [...]» (E. CROSETTI, A. PALMONARI, *Le fasi adolescenziali e giovanili nello sviluppo psicosociale*, in A. PALMONARI (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza*, cit., pp. 56-57). Sulla tesi dell'*emerging adulthood* di Arnett si vedano, inoltre: J.J. ARNETT, *Emerging Adulthood: A Theory of Development from the Late Teens Through the Twenties*, in «*American Psychologist*», 55, 2000, pp. 469-480; ID., *Conceptions of the Transition to Adulthood: Perspectives from Adolescence through Midlife*, in «*Journal of Adult Development*», 8, 2001, pp. 133-143; ID. (ed.), *The Oxford Handbook of Emerging Adulthood*, Oxford University Press, New York 2015; ID., *Emerging Adulthood: The Winding Road from the Late Teens Through the Twenties*, Oxford University Press, New York 2019².

²³ Cfr. M. AIME, *Conflitto morbido*, in M. AIME, G. PIETROPOLLI CHARMET, *op. cit.*, pp. 56-65.

Non ritenendo nessuna delle diciture sin qui menzionate soddisfacente, Aidan Chambers propone di utilizzare l'espressione *Youth Fiction* (o *Youth Literature*), facendo con ciò riferimento – come già ampiamente illustrato in precedenza – a una letteratura «focalizzata in primo luogo su una coscienza giovanile, e centrata sull'esperienza di vita di quell'età di transizione che è l'adolescenza»²⁴. Nella scelta di questa formula è possibile cogliere lo spostamento dell'attenzione dai libri scritti specificamente per adolescenti a quei libri scritti, viceversa, «avendo in mente» gli adolescenti, essendo la *Youth Fiction* una letteratura attenta a esprimere, dei ragazzi e delle ragazze, la loro voce e il loro sentire attraverso una focalizzazione sulla loro coscienza e il loro particolare sguardo sul mondo.

L'adolescenza – età di mezzo (*age between*)²⁵ attraversata da profondi cambiamenti fisici, psicologici e neurologici, e pertanto nettamente distinta dall'infanzia e dall'età adulta – merita, secondo Chambers, una letteratura propria, a essa dedicata. Una letteratura che, quale genere letterario differente rispetto alla letteratura per l'infanzia e alla letteratura per adulti, richiede l'elaborazione di una propria estetica e poetica, oltre alla definizione – e in questo la sfida più ambiziosa lanciata dall'autore – di un canone che tenga conto della narrativa internazionale.

Da tempo impegnato nello studio della letteratura concepita avendo in mente gli adolescenti, Chambers ha lavorato negli ultimi anni a un volume che indaga le opere di importanza storica per il genere letterario²⁶, nel quale ha preso forma quello che in *L'età sospesa* l'autore presentava come una proposta iniziale (e chiaramente parziale, contenendo principalmente testi angloamericani) per la definizione di un canone. Nell'opera di Trites poc'anzi citata, anche la studiosa americana indica diverse opere di letteratura per adolescenti che dovrebbero, a suo avviso, rientrare all'interno di un canone di tale genere letterario, suggerendo al contempo, come Chambers, che esso si sia evoluto a partire dai romanzi di formazione (*Bildungsromane*)

²⁴ A. CHAMBERS, *L'età sospesa*, cit., p. 87.

²⁵ Il titolo originale di *L'età sospesa* riprende esplicitamente il concetto di una “età di mezzo”: cfr. A. CHAMBERS, *The Age Between. Personal Reflections on Youth Fiction*, Fincham Press, London 2020.

²⁶ A. CHAMBERS, *The Vale of Soul-Making: A Guide to Stories that formed Youth Literature*, opera incompiuta (ID., Intervista personale, 17 maggio 2023). «The Vale of Soul-Making» è un'espressione che Chambers trae da una lettera di John Keats al fratello, nella quale il poeta intesse un discorso attorno all'anima e spiega come quest'ultima si formi principalmente entro la “valle” (in inglese *vale*) dell'adolescenza (cfr. ID., Intervista personale, 30 agosto 2023).

e dello sviluppo (*Entwicklungsromane*)²⁷. La ricerca di Chambers, unita agli studi di Trites e di altri studiosi²⁸, rivela così la presenza di un dibattito critico che si sta sviluppando, in questi ultimi anni, rispetto a una avvertita necessità di indagare le origini, l'evoluzione storica, la poetica e l'estetica di un genere letterario ambiguo e cangiante, da sempre territorio privilegiato di sperimentazione contenutistica, linguistica e formale.

²⁷ Scritto dal suo autore in quattro settimane, «quasi inconsciamente, come un sonnambulo» (P. CAPRIOLO, *Introduzione*, in J.W. GOETHE, *I dolori del giovane Werther*, Feltrinelli, Milano 2020, p. 5), *I dolori del giovane Werther* (1774) di un allora venticinquenne Johann Wolfgang von Goethe è il primo romanzo che Aidan Chambers menziona tra i testi che egli ritiene fondanti, precursori del genere *Youth Fiction*. L'opera, appartenente alla categoria degli *Entwicklungsromane* (in quanto il giovane protagonista non arriva a maturazione entro i confini della narrazione), anticipa, difatti, le caratteristiche del genere suddetto, prima fra tutte la focalizzazione interna (fissa, fatta eccezione per le ultime pagine titolate *L'Editore al Lettore*) di una coscienza adolescente, segnando altresì un punto di svolta nell'evoluzione storico-culturale che condurrà al consolidamento del concetto moderno di adolescenza. Al centro della trama vengono posti un adolescente e il suo universo interiore. Con il solo filtro della propria coscienza, del proprio punto di vista e del proprio sguardo su di sé e sul mondo, il giovane Werther si confessa – a un amico, ma anche ai lettori e alle lettrici e a sé stesso –, raccontando in prima persona la sua consacrazione a un amore impossibile e, quindi, la sua disperazione, i suoi tormenti interiori. Accanto a *I dolori del giovane Werther* e a una successiva opera dell'autore tedesco – *Gli anni di apprendistato di Wilhelm Meister* (1795-1796) – considerata capostipite del genere *Bildungsroman* (cfr. T. BOES, *Apprenticeship of the Novel: the Bildungsroman and the Invention of History*, ca. 1770-1820, in «Comparative Literature Studies», 45, 3, 2008, pp. 269-288), si possono citare, in questa cornice, i romanzi *Storia di Gil Blas di Santillana* (1715-1735) di Alain-René Lesage, *Claudine a scuola* (1900) di Colette, *I turbamenti del giovane Törless* (1906) di Robert Musil, *I quaderni di Malte Laurids Brigge* (1910) di Rainer Maria Rilke, *Le Grand Meaulnes* (1913) di Alain-Fournier, *Il diavolo in corpo* (1923) di Raymond Radiguet e *Bonjour Tristesse* (1954) di Françoise Sagan. Cfr. A. CHAMBERS, *Alle origini della letteratura giovanile*, in ID., *L'età sospesa*, cit., pp. 55-65; ID., *Intervista personale*, aprile 2020. Sulla storia della *Bildung* e del romanzo di formazione si rinvia, in aggiunta, a: F. MORETTI, *Il romanzo di formazione*, Einaudi, Torino 1999; M. BERNARDI, *Il cassetto segreto. Letteratura per l'infanzia e romanzo di formazione*, Unicopli, Milano 2011; R.S. TRITES, *The Bildungsroman and the Entwicklungsroman e Romanticism, Modernism, Postmodernism*, in EAD., *Disturbing the Universe*, cit., pp. 10-20.

²⁸ Si vedano, in particolare: P.J. CAMPBELL, *Campbell's Scoop: Reflections on Young Adult Literature*, Scarecrow Press, Lanham, Toronto and Oxford 2010; M. CART, *Young Adult Literature: From Romance to Realism*, cit.; C. HILL (ed.), *The Critical Merits of Young Adult Literature: Coming of Age*, Routledge, London and New York 2014; M. HILTON, M. NIKOLAJEVA (eds.), *op. cit.*

Se, come risulta dalla discussione sin qui sviluppata, la questione relativa alla definizione di una letteratura dedicata agli adolescenti rimane tuttora irrisolta, sono emersi, tuttavia, alcuni importanti riferimenti ad autori e opere che portano a soffermarsi, nel paragrafo che segue, sulla nascita e l'evoluzione di questo genere letterario.

2.2. «That was then, this is now»: nascita ed evoluzione della letteratura *Young Adult*²⁹

La letteratura *Young Adult* nasce come genere letterario specifico nei vent'anni successivi al secondo conflitto mondiale nei paesi di lingua inglese (primi fra tutti gli Stati Uniti), e si presenta, nelle sue origini, come una letteratura di realismo contemporaneo³⁰. Prima di entrare nel merito delle opere e degli autori che hanno inaugurato e contribuito a sviluppare il genere, occorre riportare alcune premesse utili a comprendere perché proprio il secondo dopoguerra divenne un terreno fertile, specialmente nel contesto americano, per la comparsa e la proliferazione di storie incentrate sulle vicende adolescenziali.

Nella seconda metà del diciannovesimo secolo, negli Stati Uniti, vennero pubblicate due opere destinate a segnare la storia della letteratura americana con protagoniste e protagonisti adolescenti. I loro rispettivi autori, che all'epoca si conoscevano e condividevano, oltre a condizioni esistenziali affini, un simile sguardo sull'adolescenza – anche se, pare, portavano poco rispetto l'uno per l'altra³¹ –, hanno elaborato rappresentazioni dell'adolescenza e modelli letterari che ancora oggi costituiscono un importante riferimento e una fonte di ispirazione per tanti autori impegnati nell'ambito della letteratura *Young Adult*³². *Piccole Donne* (1869) di Louisa May Alcott e *Le avventure di Huckleberry Finn* (1884) di Mark Twain – queste le opere e gli autori – hanno consegnato e continuano a consegnare ai lettori e alle lettrici di tutto il mondo due icone degli anni giovanili considerate tra

²⁹ La frase citata nel presente titolo viene pronunciata dal protagonista adolescente dell'omonimo romanzo di Susan E. Hinton, *That Was Then, This is Now* (1971).

³⁰ Cfr. R.S. TRITES, *Disturbing the Universe*, cit.; M. CART, *Young Adult Literature: From Romance to Realism*, cit.

³¹ Cfr. R.S. TRITES, *Twain, Alcott, and the Birth of the Adolescent Reform Novel*, University of Iowa Press, Iowa City 2007.

³² Si vedano, a riguardo, A. CHAMBERS, *L'età sospesa*, cit., e R.S. TRITES, *Adolescent Reform Novels. The Legacy of Twain and Alcott*, in EAD., *Twain, Alcott, and the Birth of the Adolescent Reform Novel*, cit., pp. 143-162.

i personaggi adolescenti più importanti del canone americano: rispettivamente, Jo March e Huckleberry Finn. A richiamare l'attenzione dei critici è, soprattutto, *Le avventure di Huckleberry Finn*, che Thomas S. Eliot, in una sua *Introduzione* al romanzo di Twain, definì un capolavoro, non solamente per l'interesse duraturo che sapeva suscitare nei lettori, quanto piuttosto perché «è l'unico in cui il suo genio [dell'autore Twain] si realizza completamente, e l'unico che crei una categoria tutta per sé»³³. Come già rilevava Eliot nell'*Introduzione* qui menzionata e come hanno sottolineato, in anni più recenti, Hilton e Nikolajeva e Chambers³⁴, *Le avventure di Huckleberry Finn* è, difatti, il primo romanzo per ragazzi narrato in prima persona da un protagonista adolescente attraverso la sua coscienza e il suo particolare sguardo sul mondo. Mentre in *Piccole Donne* – nonostante l'autrice si dimostri simpatetica nei confronti delle sue protagoniste e in generale dei suoi giovani lettori e lettrici – la narrazione (in terza persona) viene filtrata da una coscienza adulta che costantemente commenta e giudica le vicende che interessano le quattro sorelle protagoniste, il romanzo di Twain che idealmente si configura come il seguito di *Le avventure di Tom Sawyer* (1876) mantiene, per tutta l'estensione della narrazione, la prospettiva peculiare di un personaggio adolescente. Se per Chambers *Huckleberry Finn* è «la prima narrazione in prima persona, coerente, reale, assolutamente convincente, di una coscienza giovanile»³⁵ che segna il «momento in cui la letteratura giovanile nasce come forma d'arte e di intrattenimento, prendendo le distanze dalla concezione originaria che la considerava uno strumento educativo per veicolare insegnamenti sociali, religiosi o morali»³⁶, Eliot specificò che «Huck non lo vediamo – vediamo il mondo attraverso i suoi occhi»³⁷, e proseguì:

In *Huckleberry Finn* non ci sono esagerazioni di grammatica o di ortografia o di linguaggio, non c'è nessuna frase che distrugga l'illusione di trovarsi davanti alle vere parole di Huck. Huck è fedele a sé stesso non solo nel

³³ T.S. ELIOT, *Introduzione a The Adventures of Huckleberry Finn*, in M. TWAIN, *Le avventure di Huckleberry Finn*, trad. it. di Enzo Giachino, Einaudi, Torino 1994, p. V. L'editore Einaudi specifica in nota che l'*Introduzione* di Eliot compare per la prima volta in una edizione di *The Adventures of Huckleberry Finn* del 1950 dell'editore The Cresset Press, ed è compresa nel volume a cura di Alessandro Portelli *Interpretazioni di Twain* (Savelli, Roma 1978).

³⁴ Cfr. M. HILTON, M. NIKOLAJEVA (eds.), *op. cit.*; A. CHAMBERS, *L'età sospesa*, cit.

³⁵ A. CHAMBERS, *L'età sospesa*, cit., p. 68.

³⁶ Ivi, p. 77.

³⁷ T.S. ELIOT, *op. cit.*, p. VI.

modo in cui racconta la sua storia, ma anche nei dettagli che ricorda. [...] È Huck che dà stile al libro³⁸.

A Louisa May Alcott, d'altra parte, va attribuito il merito di aver dato vita, con Jo March, a un personaggio femminile straordinariamente sovversivo e anticonformista, in relazione agli anni in cui il romanzo fu scritto. L'adolescente Jo March, a proprio agio con le maniere e il linguaggio tipici, alla sua epoca, del solo universo maschile, desidera essere indipendente nelle proprie scelte di vita, nei sentimenti, nella propria formazione come artista e in termini di sicurezza economica. Esprimendo malcontento e disagio nei confronti dei ruoli di genere imposti dalla società americana di fine Ottocento, Jo March, con i suoi atti di ribellione più o meno marcati, fa di *Piccole Donne* il primo di una serie di romanzi che Trites definisce *Adolescent Reform Novels* (romanzi adolescenziali di riforma), ossia romanzi nei quali compaiono personaggi adolescenti che fungono da metafore della necessità di cambiamenti profondi da parte della società in cui essi vivono³⁹. Pubblicato a distanza di quindici anni da *Piccole Donne*, *Le avventure di Huckleberry Finn* costituisce, per Trites, il secondo contributo a questa tradizione letteraria inaugurata da Alcott. Scrive, infatti, la studiosa che «se Jo March funge, nell'opera di Alcott, da metafora della necessità degli americani di sviluppare l'uguaglianza di genere, Huckleberry Finn, in Twain, funge da metafora della necessità degli stessi di liberarsi del proprio razzismo»⁴⁰.

Queste considerazioni portano a un'ulteriore riflessione: se l'intento di Alcott e Twain era in primo luogo quello di promuovere le proprie ideologie riformatrici attraverso due personaggi adolescenti in grado di dimostrare, nel corso delle rispettive narrazioni, un profilo etico ben più elevato rispetto alla società in cui vivevano (come ampiamente argomentato negli studi di Trites sopra citati), ne consegue che l'introspezione dei protagonisti e il complesso percorso di costruzione della propria identità risultano necessariamente meno esplorati che altrove, in opere intenzionalmente e primariamente focalizzate sull'esperienza di attraversamento dell'età adolescenziale.

Va precisato, tuttavia, che sia Alcott che Twain, che pure mostrarono una sensibilità particolare nei confronti dell'adolescenza, riconoscendo ai

³⁸ Ivi, pp. VIII-IX.

³⁹ Cfr. R.S. TRITES, *Twain, Alcott, and the Birth of the Adolescent Reform Novel*, cit.

⁴⁰ «If Jo March serves as Alcott's metaphor for the need for Americans to develop gender equality, Huckleberry Finn serves as Twain's metaphor for the need for Americans to outgrow their racism» (ivi, p. 50).

propri personaggi irreprensibili qualità etiche e morali ed elevandoli a metafora di una possibilità di cambiamento per la società, erano completamente ignari del concetto stesso di adolescenza nel momento in cui scrissero le loro opere. Come già rilevato altrove, il termine “adolescenza” comparve, infatti, per la prima volta nella letteratura scientifica nel 1904, in una corposa opera in due volumi intitolata *Adolescence*⁴¹. In questo importante studio, lo psicologo e pedagogista statunitense Stanley Hall introdusse il concetto di adolescenza definendo questo stadio della vita umana come un’età distinta, connotata da caratteristiche sue proprie, tra cui un’elevata capacità di introspezione. Non più, dunque, un’estensione dell’infanzia, bensì un periodo differente, una «nuova nascita» che determina un rinnovamento totale della personalità⁴². Sebbene il concetto introdotto da Hall venne definito socialmente e non riuscì, quindi, a cogliere l’adolescenza nella sua precisa natura⁴³, esso ebbe se non altro il merito di generare una nuova consapevolezza circa le età della vita umana.

La costruzione del concetto di adolescenza e il fermento che il contributo di Hall contribuì a generare non solo in psicologia ma anche in altri ambiti del sapere, come la psicoanalisi, la pedagogia, l’antropologia e la sociologia, non determinarono, nell’immediato, un cambiamento sostanziale nella rappresentazione dell’adolescenza nella letteratura per ragazzi e ragazze. Come commentano Hilton e Nikolajeva, le narrazioni per l’infanzia si erano semplicemente «estese» per includere, nelle proprie trame, anche soggetti adolescenti o “bambini più grandi”: infatti, «se pensiamo ai classici realisti per bambini del canone angloamericano a cavallo dei secoli XIX e XX [...] troviamo un evidente senso di integrazione tra bambino e adulto emergente»⁴⁴.

La Prima guerra mondiale e la Grande depressione che ne seguì non fecero che allontanare le possibilità di una presenza della soggettività adolescenziale nelle trame destinate ai giovani. I traumi subiti, il dolore e il senso di alienazione del primo dopoguerra resero la popolazione – autori compresi – incapace di accettare una letteratura che accogliesse le passioni, gli slanci, i tormenti dell’adolescenza. Fu solamente dopo alcuni anni, tra gli anni Venti e Trenta del Novecento, che nella letteratura per giovani si aprì un varco che, gradualmente, consentì l’ingresso in essa di narrazioni

⁴¹ Cfr. S.G. HALL, *op. cit.*

⁴² Cfr. A. PALMONARI, *L’adolescenza secondo gli approcci classici*, in ID. (a cura di), *Psicologia dell’adolescenza*, cit., pp. 15-33.

⁴³ *Ibidem.*

⁴⁴ M. HILTON, M. NIKOLAJEVA (eds.), *op. cit.*, p. 2.

dello smarrimento dell'identità, di soggettività scomposte e frammentate, la cui più urgente questione ruotava attorno al Sé: ritrovare le proprie parti disperse, ritrovarsi.

La devastazione economica degli anni Trenta contribuì, del resto, in particolare nella realtà americana, a condurre un elevato numero di adolescenti nelle aule scolastiche, favorendo così la nascita di una cultura giovanile incentrata sulla vita sociale nelle *high-schools* d'oltreoceano⁴⁵. Questo fenomeno, oltre a rappresentare una tappa importante nella promozione dell'istruzione universale, incrementò il numero dei potenziali giovani lettori e lettrici di una letteratura ad essi dedicata, individuando un nuovo *target* di pubblico e dunque fornendo nuova linfa a un genere emergente.

Tuttavia, fu solo in seguito alla Seconda guerra mondiale che la soggettività adolescenziale entrò a pieno titolo nella letteratura per ragazzi e ragazze, anche grazie alla pubblicazione del *Diario* di Anne Frank, che fungerà da modello di riferimento per numerosi autori e autrici desiderosi di scrivere adottando un punto di vista adolescente⁴⁶. Il termine *teenager*, comparso per la prima volta in stampa nel numero della rivista "Popular Science Monthly" del settembre 1941⁴⁷, cominciò ad essere ampiamente utilizzato tra gli anni Quaranta e Cinquanta nell'ambito della produzione e del consumo, in linea con la prosperità americana del dopoguerra, che fece degli adolescenti di quei tempi dei consumatori sempre più appetibili. Fu in questo contesto di maggiori possibilità economiche – nonché di rifiuto della tradizione sentimentale e dell'invisibilità dell'interiorità adolescenziale in letteratura che avevano caratterizzato i decenni precedenti – che vennero scritte e pubblicate tre opere che gli storici della letteratura concordano essere punti di snodo dai quali la letteratura *Young Adult* si sarebbe sviluppata come genere letterario⁴⁸: *Seventeenth Summer* (1942) di Maureen Daly (romanzo mai arrivato in Italia), *Il giovane Holden* (1951) di Jerome D. Salinger e *The Outsiders. I ragazzi della 56^a strada* (1967) di Susan E. Hinton.

Nonostante vennero pubblicati per un pubblico adulto, i romanzi di Daly e Salinger furono letti e amati anche dai ragazzi e dalle ragazze, che ne fecero rapidamente i *loro* libri, determinandone il grande successo. Una

⁴⁵ Cfr. M. CART, *Young Adult Literature: From Romance to Realism*, cit.; ID., *Young Adult Literature: The State of a Restless Art*, cit.; J. SAVAGE, *op. cit.*

⁴⁶ Si veda, in merito, A. CHAMBERS, *La penna di Anne Frank*, cit.

⁴⁷ Cfr. M. CART, *Young Adult Literature: From Romance to Realism*, cit.

⁴⁸ Cfr. R.S. TRITES, *Disturbing the Universe*, cit.; M. CART, *Young Adult Literature: From Romance to Realism*, cit.

particolare menzione merita *Il giovane Holden*, che mise in scena, attraverso una narrazione in prima persona, un protagonista adolescente sovversivo alla costante ricerca della propria identità, il quale, attraverso l'esposizione dei propri pensieri, dubbi e drammi interiori – in altre parole, la sua coscienza –, fornì al genere letterario un nuovo spessore psicologico, rappresentando nella finzione quella che quasi mezzo secolo prima Hall aveva individuato come una delle qualità costitutive del periodo adolescenziale, ovvero la straordinaria capacità introspettiva⁴⁹. Dal *Giovane Holden* in poi, la vita interiore degli adolescenti trovò sempre più spazio e legittimazione all'interno di un corpus di testi che cominciava a definirsi come un vero e proprio genere letterario, con caratteristiche sue proprie, tra le quali la focalizzazione su una coscienza adolescenziale.

Gli anni Sessanta videro la pubblicazione dello straordinario *The Outsiders. I ragazzi della 56^a strada*, scritto da un'allora adolescente Susan Eloise Hinton che, in una pagina di "The New York Times Book Review", dichiarò che «gli adolescenti di oggi vogliono leggere degli adolescenti di oggi»⁵⁰. A contraddistinguere la sua opera fu uno stile realista "tagliante", che si oppose al *romance* degli anni Quaranta e Cinquanta per accogliere realtà urbane nelle quali i suoi giovani protagonisti

⁴⁹ Sul romanzo di J.D. Salinger si rimanda, in ordine alfabetico, a: S. GRAHAM, *J.D. Salinger's The Catcher in the Rye*, Routledge, London 2007; G. GRILLI, *Il giovane Holden e cosa acciappa nella segale*, in EAD., *Libri nella giungla*, cit., pp. 104-108; A. PERAZZETTA, *The Catcher in the Rye: l'invenzione del teenager*, <https://site.unibo.it/canadausa/it/articoli/the-catcher-in-the-rye-l-invenzione-del-teenager> (consultato il 19 luglio 2024); G. ROSEN, *A Retrospective Look at The Catcher in the Rye*, in «American Quarterly», Special Issue: Reassessing Twentieth Century Documents (Winter 1977), 29, 5, The Johns Hopkins University Press, Baltimore 1977, pp. 547-562; J. SALZMAN (ed.), *New Essays on The Catcher in the Rye*, Cambridge University Press, Cambridge 1992.

⁵⁰ «Teenagers today want to read about teenagers today. The world is changing, yet the authors of books for teen-agers are still 15 years behind the times. In the fiction they write, romance is still the most popular theme with a horse and the girl who loved it coming in a close second. Nowhere is the drive-in social jungle mentioned. In short, where is reality?» [Gli adolescenti di oggi vogliono leggere degli adolescenti di oggi. Il mondo sta cambiando, ciononostante gli autori di libri per ragazzi sono rimasti indietro di una quindicina d'anni. Nella narrativa che scrivono, le storie rosa sono ancora il tema più popolare, con un cavallo e la ragazza che lo ha amato che segue a ruota. Da nessuna parte viene menzionata la giungla sociale drive-in. In sintesi, dov'è la realtà?] (S.E. HINTON, *Teen-Agers Are for Real*, in «The New York Times», August 27, 1967, Section BR, p. 14, cit. in M. CART, *Young Adult Literature: The State of a Restless Art*, cit., p. 23).

si trovavano a fare i conti con i propri anni liminali in realtà di povertà, emarginazione sociale e abbandono da parte delle istituzioni (prima fra tutte la famiglia), dovendosi destreggiare tra gang poco raccomandabili, droga, abusi di vario genere. In pochi anni, dopo l'uscita del romanzo di Hinton, altri illustri autori abbracciarono lo stile realista della giovane autrice per creare anch'essi opere degne di nota, nelle quali entrarono altrettanti temi scomodi, "difficili"⁵¹, come l'aborto, l'omosessualità, l'abuso di sostanze stupefacenti, la morte in giovane età. Si possono citare, in questa cornice, romanzi come *My Darling, My Hamburger* (1969) di Paul Zindel, *I'll Get There, It Better Be Worth the Trip* (1969) di John Donovan e *A Hero Ain't Nothin' But a Sandwich* (1973) di Alice Childress. La stessa Hinton pubblicò nel 1971 un nuovo, potente romanzo realistico (purtroppo mai arrivato al pubblico italiano) incentrato sull'abuso di droga e su un'amicizia d'infanzia che negli anni dell'adolescenza subisce una metamorfosi, "cambia pelle" in modi inaspettati e repentini, proprio come i due adolescenti protagonisti, che si trovano infine a riconoscere che quello che erano un tempo non potranno più esserlo. Poiché «that was then, this is now», che è, di fatto, il titolo dell'opera⁵².

Volgendoci agli anni Settanta, è doveroso ricordare l'assoluto capolavoro di Robert Cormier *La guerra del cioccolato*, pubblicato per la prima volta negli Stati Uniti nel 1974 e considerato uno dei più importanti e influenti romanzi nella storia della letteratura *Young Adult*, secondo Cart «il primo romanzo per giovani adulti che prende sul serio agli adolescenti, consegnando loro la triste verità che non tutti i finali sono felici»⁵³. In questo suo romanzo d'esordio nella narrativa per adolescenti e nei numerosi che seguirono⁵⁴, Cormier raccontò ai suoi giovani lettori e lettrici di realtà crude e disturbanti, mostrando un'onestà, una fiducia e un rispetto esemplari nei loro confronti. Grazie a Cormier e a una serie di illustri autori che negli anni Settanta scrissero e pubblicarono romanzi straordinari sugli adolescenti e per gli adolescenti (per ricordarne solo alcuni: Judy Blume, Lois

⁵¹ Cfr. M. BERNARDI, *Temi difficili, letteratura per l'infanzia, tracce di storia sociale e dei sentimenti. La morte, la paura, l'infelicità, il dolore...*, cit., pp. 45-68.

⁵² Il riferimento è a S.E. HINTON, *That Was Then, This Is Now*, Viking Books, New York 1971.

⁵³ «And then came 1974 and the publication of one of the most important and influential novels in the history of young adult literature, Robert Cormier's *The Chocolate War*, arguably the first young adult novel to trust teens with the sad truth that not all endings are happy ones» (M. CART, *Young Adult Literature: The State of a Restless Art*, cit.).

⁵⁴ Si ricordano, in particolare, *I Am the Cheese* (1977), *After the First Death* (1979), *The Bumblebee Flies Anyway* (1983), *Fade* (1988) e *We All Fall Down* (1991).

Duncan, M.E. Kerr, Lois Lowry, Walter Dean Myers e Richard Peck⁵⁵), questa decade venne riconosciuta come la «prima età d'oro» della letteratura *Young Adult*⁵⁶.

Gli anni Ottanta furono segnati dalla pubblicazione di volumi tascabili di qualità mediocre, come le serie *romance* in stile anni Quaranta e Cinquanta⁵⁷

⁵⁵ Tra i titoli che questi autori e autrici pubblicarono negli anni Settanta si ritiene doveroso citare: J. BLUME, *Are You There God? It's Me, Margareth* (1970), uscito recentemente per DeAgostini nella traduzione di Claudia Valentini con il titolo *Ragazzi, reggiseni e segreti inconfessabili* (DeAgostini, 2023); EAD., *Then Again, Maybe I Won't* (1971); EAD., *It's Not The End of the World* (1972); EAD., *Deenie* (1973); EAD., *Forever...* (1975), tradotto da Fiammetta Giorgi per BUR Rizzoli con il titolo *Per sempre* (BUR, 2022); L. DUNCAN, *I Know What You Did Last Summer* (1973), tradotto in lingua italiana da Giovanni Ughes con il titolo *So cosa hai fatto* (Sperling&Kupfer, 1988); EAD., *Killing Mr. Griffin* (1978), tradotto da Elisa Pelitti per Mondadori con il titolo *Uccidiamo Mr. Griffin* (Mondadori, 1980); M.E. KERR, *If I Love You, Am I Trapped Forever?* (1973); EAD., *The Son of Someone Famous* (1974); EAD., *Love Is A Missing Person* (1975); EAD., *Is That You, Miss Blue?* (1975); EAD., *I'll Love You When You're More Like Me* (1977); L. LOWRY, *A Summer to Die* (1977), recentemente tradotto per 21lettere da Enrico Santachiara con il titolo *Un'estate da morire* (21lettere, 2021); EAD., *Find A Stranger, Say Goodby* (1978); EAD., *Anastasia Krupnik* (1979), primo libro della serie di *Anastasia* (1979-1995) tradotta per Mondadori negli anni Novanta e ripubblicata da 21lettere a partire dal 2021; W.D. MYERS, *Social Welfare* (1976); ID., *Brainstorm* (1977); ID., *Victory for Jamie* (1977); ID., *It Ain't All for Nothin'* (1978); R. PECK, *Don't Look and It Won't Hurt* (1972); ID., *Dreamland Lake* (1973); ID., *Through a Brief Darkness* (1973); ID., *Representing Super Doll* (1974); ID., *Father figure* (1978); ID., *Secrets of the Shopping Mall* (1979).

⁵⁶ Cfr. M. CART, *Young Adult Literature: The State of a Restless Art*, cit.; ID., *Robert Cormier and the Seventies*, in ID., *Young Adult Literature: From Romance to Realism*, cit., pp. 33-34.

⁵⁷ Caratterizzate da trame prevedibili e personaggi altamente stereotipati, bianchi, borghesi e abitanti di contesti suburbani, queste serie uscivano al ritmo di un titolo al mese e replicavano le vite irreali degli adolescenti protagonisti delle principali pagine *romance* degli anni Quaranta e Cinquanta, rappresentando una sorta di «grown-up nostalgia repackaged for the young» [nostalgia adulta riconfezionata per i giovani] (M. JEFFERSON, *Sweet Dreams for Prom Queens*, in «The Nation», 234, 1982, p. 613, cit. in M. CART, *Young Adult Literature: From Romance to Realism*, cit., p. 41). Tra le diverse serie che debuttarono in questa decade, Cart menziona *Wildfire*, *Caprice*, *Sweet Dreams*, *First Love*, *Wishing Star* e la più popolare *Sweet Valley High*, con le innumerevoli serie spin-off che ispirò (cfr. M. CART, *Young Adult Literature: From Romance to Realism*, cit.; ID., *Young Adult Literature: The State of a Restless Art*, cit.). A differenza delle serie *romance* degli anni Quaranta e Cinquanta, indirizzate a bibliotecari e insegnanti, le serie degli anni Ottanta individuarono quale destinatario specifico il pubblico dei *teenagers*, comparando sugli scaffali targati *YA* di librerie appositamente collocate all'interno dei nuovi luoghi di aggregazione degli adolescenti, i centri commerciali.

e le serie *horror* di Christopher Pike e di R.L. Stine⁵⁸, il cui straordinario successo è stato interpretato dai critici⁵⁹ come una reazione allo “spietato” realismo degli anni Settanta, rispecchiante il desiderio degli adolescenti di fuggire dalle teratologiche questioni del mondo narrate in tanta letteratura. Questa decade vide, tuttavia, al contempo l’emergere, anche nel continente europeo, di voci impegnate sul piano estetico-letterario e culturale. Autori e autrici estremamente dotati – come Aidan Chambers, Marie Aude Murail, Margaret Mahy, Philip Ridley, Brock Cole, Cris Crutcher, Ron Koertge, Gary Paulsen, Francesca Lia Block, Cinthia Voygt e, a cavallo con gli anni Novanta, Virginia Ewer Wolff – furono in grado di arricchire il genere e restituirgli dignità⁶⁰. Accanto a queste voci, firme consolidate come quelle di

⁵⁸ Cfr. note 97 e 98 (Capitolo primo).

⁵⁹ Cfr. NILSEN A.P., BLASINGAME J., NILSEN D., DONELSON K.L., *Literature for Today's Young Adults*, Pearson, Boston, New York and San Francisco 2013⁹; M. CART, *Young Adult Literature: From Romance to Realism*, cit.; ID., *Young Adult Literature: The State of a Restless Art*, cit.; P.J. CAMPBELL, *op. cit.*

⁶⁰ Degli autori e autrici citati si segnalano, tra le opere pubblicate negli anni Ottanta, le seguenti: A. CHAMBERS, *Dance on my Grave* (1982) e *Now I Know* (1987), tradotti in lingua italiana da Giorgia Grilli per BUR Rizzoli con i titoli, rispettivamente, di *Danza sulla mia tomba* (BUR, 2014) e *Ora che so* (BUR, 2014); M-A. MURAIL, *Les Mésaventures d'Émilien 1: Baby-sitter Blues* (1989); EAD., *Les Mésaventures d'Émilien 2: Le trésor de mon père* (1989); EAD., *Les Mésaventures d'Émilien 3: Le clocher d'Abgall* (1989); M. MAHY, *The Changeover* (1984), *The Tricksters* (1986) e *Memory* (1987), pubblicati in Italia nella traduzione di Ilva Tron con i titoli, rispettivamente, di *La figlia della luna* (Mondadori, 1990), *L'esperimento di Edward Carnival* (Mondadori, 1993) e *Memory* (Mondadori, 1995); EAD., *The Catalogue of the Universe* (1985); P. RIDLEY, *In the Eyes of Mr. Fury* (1989), tradotto da Cecilia Veronesi per Mondadori con il titolo *Gli occhi di Mr. Fury* (Mondadori, 1994); ID., *Flamingoes in Orbit* (1990), giunto in Italia con il titolo *Fenicotteri in Orbita*, nella traduzione di Angela Ragusa (Mondadori, 1995); B. COLE, *The Goats* (1987); ID., *Celine* (1989), edito in Italia nel 1996 nelle edizioni EL, a cura di Orietta Fatucci e con la traduzione di Paola Mazzarelli, con il titolo *Una ragazza in gamba* (EL, 1996); C. CRUTCHER, *Running Loose* (1983); ID., *Stotan!* (1986); R. KOERTGE, *Where the Kissing Never Stops* (1986), in italiano nella traduzione di Vincenzo Mantovani, a cura di Orietta Fatucci, *Quando i baci non bastano* (EL, 1993); ID., *The Arizona Kid* (1988); G. PAULSEN, *Hatchet* (1987), primo romanzo della saga avente come protagonista l'adolescente Brian, edito in Italia da Piemme con la traduzione di Paolo Antonio Livorati titolata *Nelle terre selvagge* (Piemme, 2014); F.L. BLOCK, *Weetzie Bat* (1989), in Italia con il titolo *L'amore è un angelo pericoloso* (Frassinelli, 1997), nella traduzione di Anna Rusconi (primo titolo della serie *Weetzie Bat*, scritta tra il 1989 e il 2005); C. VOIGT, *Tillerman Cycle*, serie composta da sette romanzi, dedicati all'omonima famiglia, scritta tra il 1981 e il 1989: *Homecoming* (1981), in Italia con la traduzione originale di Marina Migliavacca (integrata e aggiornata in collaborazione con Il Bar-

Susan E. Hinton, Robert Cormier, Robert Lipsyte, M.E. Kerr, Richard Peck e Sue Ellen Bridgers continuarono a scrivere e pubblicare opere raffinate che, pur non ottenendo sempre un elevato successo commerciale, furono altresì in grado di sopravvivere alle tendenze⁶¹.

Come discusso nel capitolo precedente, gli anni Novanta non furono, nei loro albori, anni fortunati per questa letteratura, tanto che molti critici paventarono addirittura una “morte” della letteratura *Young Adult*⁶². Le ragioni di un drastico declino della letteratura *Young Adult* di realismo contemporaneo sono ancora una volta da attribuire all'eccesso quotidiano sui media di storie di adolescenza in cui la violenza, gli abusi, la devianza venivano insistiti perché facevano scalpore e, dunque, notizia⁶³. Saturi di realtà, gli adolescenti lettori e lettrici di quegli anni cercarono vie di fuga in altri generi letterari, ad esempio nelle pagine *romance* o nella narrativa *horror*. Tuttavia, nonostante questo preludio sfortunato, intorno alla metà della decade la letteratura *Young Adult* conobbe un recupero straordinario e impensato, trasformandosi infine in una delle aree editoriali più produttive e innovative. In concomitanza con questo cambiamento repentino e felice, nel 1999 venne istituito il Michael L. Printz Award⁶⁴, il primo premio dedicato alla letteratura *Young Adult* e consegnato annualmente alla migliore opera pubblicata negli Stati Uniti. Per merito di esimi autori come Aidan Chambers, David Almond, Marie Aude Murail, Sharon Creech e tanti altri

bagianni Editore) intitolata *I Tillerman* (Il Barbagianni, 2024); *Dacey's Song* (1982); *A Solitary Blue* (1983); *The Runner* (1985); *Come a Stranger* (1986); *Sons from Afar* (1987); *Seventeen Against the Dealer* (1989); V. EWER WOLFF, *Rated PG* (1981); EAD., *Probably Still Nick Swansen* (1988).

⁶¹ Cfr. S.E. HINTON, *Tex* (1980); EAD., *Taming the Star Runner* (1988); R. CORMIER, *The Bumblebee Flies Anyway* (1983); ID., *Beyond the Chocolate War* (1985); ID., *Fade* (1988); R. LIPSYTE, *Summer Rules* (1981); ID., *The Summer Boy* (1982); M.E. KERR, *Little Little* (1981); EAD., *Me, Me, Me, Me, Me: Not a Novel* (1983); EAD., *Night Kites*, (1986); R. PECK, *Remembering the Good Times* (1985); ID., *Princess Ashley* (1987); S.E. BRIDGERS, *Permanent Connections* (1987).

⁶² Cfr. M. CART, *The Early Nineties: A Near-Death Experience*, in ID., *Young Adult Literature: From Romance to Realism*, cit., pp. 55-62.

⁶³ Cfr. A.P. NILSEN, J. BLASINGAME, D. NILSEN, K.L. DONELSON, *Literature for Today's Young Adults*, Pearson, Boston, New York and San Francisco 2013⁹.

⁶⁴ Per maggiori informazioni sul Premio, si rimanda a *The Michael L. Printz Award for Excellence in Young Adult Literature*, American Library Association, March 15, 2007, <http://www.ala.org/yalsa/printz> (consultato il 2 luglio 2024). Si veda, inoltre, M. CART, *Creating the Michael L. Printz Award: a new book prize for a new millennium*, in «Journal of Youth Services in Libraries», 12, 1999, pp. 30-33.

ancora⁶⁵, che negli anni Novanta pubblicarono romanzi considerati veri e propri capolavori, premiati con prestigiosi riconoscimenti nazionali e internazionali, questa decade iniziata con titoli non caratterizzati dalla ricerca di una qualità estetico-letteraria venne, in ultimo, elevata a «seconda età d'oro»⁶⁶ della letteratura *Young Adult*.

All'alba del ventunesimo secolo la letteratura *Young Adult*, ormai consolidata come genere a sé stante, cominciò a svilupparsi in maniera esponenziale, aprendosi a nuovi sottogeneri e tendenze e, come sottolineato in apertura al presente capitolo, a una fascia d'età sempre più allargata e dai confini estremamente porosi. Tra le opere maggiormente diffuse che hanno contribuito a generare universi e icone letterari ormai entrati a far parte dell'immaginario collettivo, si possono ricordare le serie *fantasy*, con i libri di *Harry Potter* di Joanne K. Rowling⁶⁷ in testa alla categoria, il *romantasy* paranormale, come la serie vampiresca *Twilight* di Stephenie Meyer⁶⁸, e il

⁶⁵ Le opere di questi e altri autori e autrici verranno presentate e approfondite nei capitoli seguenti.

⁶⁶ Cfr. M. CART, *The Rest of the Nineties: Revival and Renaissance*, in ID., *Young Adult Literature: From Romance to Realism*, cit., pp. 63-77.

⁶⁷ J.K. ROWLING, *Harry Potter and the Philosopher's Stone* (1997) [*Harry Potter e la pietra filosofale*, trad. it. di Marina Astrologo, Salani, Milano 1998], *Harry Potter and the Chamber of Secrets* (1998) [*Harry Potter e la camera dei segreti*, trad. it. di Marina Astrologo, Salani, Milano 1999], *Harry Potter and the Prisoner of Azkaban* (1999) [*Harry Potter e il prigioniero di Azkaban*, trad. it. di Beatrice Masini, Salani, Milano 2000], *Harry Potter and the Goblet of Fire* (2000) [*Harry Potter e il calice di fuoco*, trad. it. di Beatrice Masini, Salani, Milano 2001], *Harry Potter and the Order of the Phoenix* (2003) [*Harry Potter e l'Ordine della Fenice*, trad. it. di Beatrice Masini in collaborazione con Valentina Daniele e Angela Ragusa, Salani, Milano 2003], *Harry Potter and the Half-Blood Prince* (2005) [*Harry Potter e il principe mezzo sangue*, trad. it. di Beatrice Masini, Salani, Milano 2006], *Harry Potter and the Deathly Hallows* (2007) [*Harry Potter e I Doni della Morte*, trad. it. di Beatrice Masini, Salani, Milano 2008].

⁶⁸ S. MEYER, *Twilight* (2005) [*Twilight*, trad. it. di Luca Fusari, Fazi Editore, Roma 2006], *New Moon* (2006) [*New Moon*, trad. it. di Luca Fusari, Fazi Editore, Roma 2007], *Eclipse* (2007) [*Eclipse*, trad. it. di Luca Fusari, Federica D'Alessio e Chiara Marmugi, Fazi Editore, Roma 2007], *Breaking Dawn* (2008) [*Breaking Dawn*, trad. it. di Luca Fusari, Simona Adami, Federica D'Alessio, Chiara Manfredino e Anna Mioni, Fazi Editore, Roma 2008], *Life and Death: Twilight Reimagined* (2015) [*Life and Death*, trad. it. di Lucia Olivieri, Teresa Albanese e Sabrina Terziani, Fazi Editore, Roma 2016], *Midnight Sun* (2020) [*Midnight Sun*, trad. it. di Donatella Rizzati, Michele Zurlo, Valentina Niccoli e Alessandro Ciappa, Fazi Editore, Roma 2020].

romanzo distopico, la cui strada è stata portata al successo dalle saghe *Hunger Games* di Suzanne Collins⁶⁹ e *Divergent* di Veronica Roth⁷⁰.

Accanto a questa *speculative fiction*, anche la letteratura di realismo contemporaneo, che secondo Cart rimane nucleo e fondamento della letteratura *Young Adult*⁷¹, ha visto una proliferazione di titoli brillanti e memorabili, che hanno accolto interessanti sperimentazioni a livello stilistico, linguistico e formale. L'opera che per prima fu proclamata vincitrice, nell'anno 2000, del Michael Printz Award – *Monster* (1999), dell'autore americano Walter Dean Myers⁷² – esemplifica perfettamente, insieme ai tre romanzi che si aggiudicarono il titolo di “Honor Books” (*Hard Love* di Ellen Wittlinger⁷³, *Speak* di Laurie Halse Anderson⁷⁴ e *Skellig* di David Almond⁷⁵), la natura innovativa e sperimentale che, da quel momento in avanti, avrebbe sempre più caratterizzato la narrativa *Young Adult*, e in particolar modo la *Youth Fiction* di realismo contemporaneo⁷⁶.

⁶⁹ S. COLLINS, *The Hunger Games* (2008) [*Hunger Games*, trad. it. di Fabio Paracchini con la collaborazione di Simona Brogli, Mondadori, Milano 2009], *Catching Fire* (2009) [*La ragazza di fuoco*, trad. it. di Simona Brogli e Fabio Paracchini, Mondadori, Milano 2010], *The Mockingjay* (2010) [*Il canto della rivolta*, trad. it. di Simona Brogli, Mondadori, Milano 2012].

⁷⁰ V. ROTH, *Divergent* (2011) [*Divergent*, trad. it. di Roberta Verde, DeAgostini, Milano 2012], *Insurgent* (2012) [*Insurgent*, trad. it. di Roberta Verde, DeAgostini, Milano 2013], *Allegiant* (2013) [*Allegiant*, trad. it. di Roberta Verde, DeAgostini, Milano 2014], *Four: A Divergent collection* (2014), prequel di *Divergent* [*Four*, trad. it. di Roberta Verde, DeAgostini, Milano 2015].

⁷¹ Cfr. M. CART, *Young Adult Literature: The State of a Restless Art*, cit.

⁷² W.D. MYERS, *Monster* (1999) [*Monster*, trad. it. di Paolo Ippedito, Marcos y Marcos, Milano 2021].

⁷³ E. WITTLINGER, *Hard Love*, Simon & Schuster, New York 1999.

⁷⁴ L.H. ANDERSON, *Speak*, Farrar Straus Giroux, New York 1999 [*Speak. Le parole non dette*, trad. it. di Tiziana Lo Porto, Giunti, Milano 2010]. Il romanzo è stato anche finalista al National Book Award e all'Edgar Allan Poe Award. A vent'anni dalla prima pubblicazione, la casa editrice inglese Hachette Children's Group ha tradotto il romanzo in graphic novel, con le illustrazioni di Emily Carroll (cfr. L.H. ANDERSON, *Speak: The Graphic Novel*, Hachette Children's Group, London 2019; riedito da St Martin's Press, New York, nel 2023). Nello stesso anno, grazie alla casa editrice Il Castoro il graphic novel è approdato in Italia nella traduzione di Chiara Codecà (cfr. L.H. ANDERSON, *Speak: Il Graphic Novel*, Il Castoro, Milano 2019).

⁷⁵ D. ALMOND, *Skellig*, Hodder Children's Books, London 1998; Delacorte Press, New York 1999 [*Skellig*, trad. it. di Paolo Antonio Livorati, Salani, Milano 2009].

⁷⁶ Sul romanzo di Myers e i tre Honor Books che hanno inaugurato la tradizione del Michael L. Printz Award, Cart ha affermato: «Clearly, each of these books is ex-

Il capolavoro di Myers, concepito originariamente come una sceneggiatura, mette in scena un protagonista adolescente afroamericano accusato di essere coinvolto in una rapina finita nel sangue. Steve Harmon – questo il nome del ragazzo – è appassionato di cinema e ricorre alla videocamera per ricostruire la sua verità e, a un livello più intimo e profondo, la propria identità. «Per questo mi filmo», afferma Steve: «Voglio sapere chi sono»⁷⁷. Così, per rispondere alla complessa domanda circa le proprie possibilità identitarie, Steve scrive una sceneggiatura della propria vicenda esistenziale e, contemporaneamente, compila un diario nel quale riversa – similmente al personaggio di Almond incontrato nel precedente capitolo⁷⁸ – tutti i suoi pensieri, riflessioni e stati d'animo. La struttura del romanzo si caratterizza, quindi, per un'alternanza di due linguaggi, quello del cinema e quello della scrittura diaristica (quest'ultima riportata su pagine grigie con un font di scrittura a mano), che a loro volta si intrecciano a un terzo linguaggio, ancora nuovo nell'ambito della letteratura per ragazzi di quegli anni: la fotografia (nel caso di *Monster*, in bianco e nero).

Accanto a questa forma sperimentale, un ulteriore elemento di innovazione del romanzo, introdotto anche in *Skellig* di David Almond, attiene alla categoria dell'ambiguità – dei personaggi e delle loro identità, dei luoghi, delle situazioni, dei finali. Se Myers non risolve, entro i confini della narrazione, il dubbio riguardante la colpevolezza di Steve, allo stesso modo Almond non rivela, nel suo romanzo d'esordio nella narrativa per ragazzi, la vera natura della creatura di nome Skellig, che è forse uomo, forse angelo, forse uccello, oppure tutto questo insieme. A lettori e lettrici non vengono, pertanto, consegnate risposte, ma al contrario vengono spalancati orizzonti di possibilità – anche mistiche – su quell'imprendibile mistero che è la vita. Con *Skellig*, in particolare, entrano a pieno titolo nella letteratura *Young Adult* il cosiddetto “realismo magico”⁷⁹ (che Almond preferisce definire, con riferimento

traordinary in its own individual way, but each has in common with the others innovation, creative courage, unimpeachable style, and, in sum, literary excellence» [Chiaramente, ciascuno di questi libri è straordinario a modo suo, ma ciascuno ha in comune con gli altri l'innovazione, il coraggio creativo, lo stile irreprensibile e, in sintesi, l'eccellenza letteraria] (M. CART, *The Dream Becomes a Reality*, in «Booklist», March 15, 2000, p. 1370).

⁷⁷ W.D. MYERS, *op. cit.*, p. 269.

⁷⁸ Cfr. D. ALMOND, *La storia di Mina*, cit.

⁷⁹ La studiosa americana Wendy B. Faris individua cinque caratteristiche del realismo magico: un elemento irriducibile di magia; un radicamento nel mondo fenomenico,

specifico alla sua opera, «realismo mistico»⁸⁰) e l'imagismo⁸¹, di cui pioniera fu, invero, Francesca Lia Block, con il suo romanzo per giovani adulti *Weetzie Bat* (1989)⁸².

I romanzi *Hard Love* e *Speak*, rispettivamente primo e secondo Michael L. Printz Honor Books 2000, non sono inscrivibili nella categoria dei romanzi ambigui o mistici, né presentano le convenzioni verbali dell'imagismo, tuttavia si caratterizzano per essere, anch'essi, «felic[i] eserciz[i] di innovazione e di evoluzione»⁸³. Nel romanzo di Wittlingen, incentrato sulla storia d'amore (dall'esito sfortunato) tra un ragazzo etero e una ragazza omosessuale, sono inserite, ad esempio, parti di riviste amatoriali (le cosiddette “fanzine”) prodotte dai *teenager*, oltre a stralci di giornale, lettere con scrittura a mano e poesie. Analogamente, *Speak*, una confessione di stupro in prima persona, è costruito mediante un susseguirsi di brani brevi o molto brevi, sempre preceduti da un proprio titolo e costituiti a loro volta da paragrafi altrettanto brevi, separati ciascuno da uno spazio bianco:

ovvero nel mondo reale; l'esperienza, da parte dei lettori, del dubbio – a tratti inquietante – a causa della mescolanza di reale e fantastico; la fusione di due regni o mondi; la rottura dei concetti tradizionali di tempo, spazio e identità (cfr. W.B. FARIS, *Ordinary Enchantments: Magical Realism and the Remystification of Narrative*, Vanderbilt University Press, Nashville 2004). Per un approfondimento sulla categoria del realismo magico si rimanda, inoltre, a: S. MENTON, *Magic Realism Rediscovered: 1918-1981*, Art Alliance Press, Philadelphia 1983; J. WEISGERBER (ed.), *Le Réalisme magique: roman, peinture et cinéma*, L'Age d'Homme, Lausanne 1987; L.P. ZAMORA, B.W. FARIS (eds.), *Magical Realism: Theory, History, Community*, Duke University Press, Durham 1995.

⁸⁰ Cfr. R.R. JOHNSTON (ed.), *David Almond*, cit.; HAMELIN (a cura di), *David Almond. Oblò n. 6*, Hamelin APS, Bologna 2022.

⁸¹ Corrente letteraria (specialmente poetica) fiorita in ambito anglosassone nel secondo decennio del ventesimo secolo e fondata sull'utilizzo di un linguaggio poetico preciso, chiaro e immediato, ispirato all'immediatezza delle immagini. Nelle opere imagiste la narrazione non segue la linearità cronologica, ma procede per salti temporali che rispecchiano il flusso della coscienza umana (similmente a quanto si verifica nelle opere appartenenti alla corrente letteraria del modernismo). Tra le figure di maggiore rilievo dell'imagismo si annoverano Ezra Pound, James Joyce, John Masefield e D.H. Lawrence. Sul movimento dell'imagismo si veda, in particolare, J. GERY, D. KEMPTON, H.R. STONEBACK (eds.), *Imagism: Essays on Its Initiation, Impact and Influence*, University of New Orleans Press, New Orleans 2013.

⁸² F.L. BLOCK, *Weetzie Bat*, HarperCollins, New York 1989 [ed. it. *L'amore è un angelo pericoloso*, cit.].

⁸³ M. CART, *Young Adult Literature: The State of a Restless Art*, cit.

BENVENUTI ALLA MERRYWEATHER HIGH

Il mio primo giorno di liceo. Sei quaderni nuovi, una gonna che odio e il mal di pancia.

Il pulmino della scuola sbuffa all'angolo di casa mia. Apro lo sportello e salgo su. Sono la prima passeggera della giornata. L'autista si scosta dal marciapiede e io sono ancora in piedi. Dove mi siedo? Non sono di certo una di quelle fattone che si siedono in fondo. Se mi siedo a metà, rischio di ritrovarmi accanto a uno sconosciuto. Se mi siedo davanti, passo per una ragazzina ma se voglio incrociare lo sguardo di una delle mie amiche, non ho molta scelta. Sempre che abbiano deciso di rivolgermi di nuovo la parola⁸⁴.

I paragrafi includono, talvolta, elenchi puntati, nonché spazi vuoti che spetta al lettore riempire:

ANNUARI

Gli annuari sono arrivati. A quanto pare sono l'unica a non capire il senso di questo rito. Insegui ogni persona che ti sembri vagamente familiare e le chiedi di scrivere sul tuo annuario che voi due siete migliori amici e che non vi dimenticherete mai e vi ricorderete la _____ classe (riempire lo spazio) e auguri per una grande estate. Fai la brava⁸⁵.

Privo di capitoli, il romanzo di Anderson è suddiviso in quattro sezioni, che corrispondono ai trimestri (*marking periods*) dell'anno scolastico e si concludono ciascuno con le valutazioni trimestrali di Melinda, la protagonista adolescente a cui è affidata l'intera narrazione.

⁸⁴ L.H. ANDERSON, *Speak. Le parole non dette*, trad. it. di Tiziana Lo Porto, Giunti, Milano 2009, p. 9. Nella versione originale si legge: «WELCOME TO MERRYWEATHER HIGH § It is my first morning of high school. I have seven new notebooks, a skirt I hate, and a stomachache. § The school bus wheezes to my corner. The door opens and I step up. I am the first pickup of the day. The driver pulls away from the curb while I stand in the aisle. Where to sit? I've never been a backseat wastecase. If I sit in the middle, a stranger could sit next to me. If I sit in the front, it will make me look like a little kid, but I figure it's the best chance I have to make eye contact with one of my friends, if any of them have decided to talk to me yet» (EAD., *Speak*, Farrar Straus Giroux, New York 2019 – 20th anniversary edition, p. 3).

⁸⁵ EAD., *Speak. Le parole non dette*, cit., p. 159. [«YEARBOOKS §The yearbooks have arrived. Everyone seems to understand this ritual but me. You hunt down every person who looks familiar and get them to write in your yearbook that the two of you are best friends and you'll never forget each other and remember _____ class (fill in the blank) and have a great summer. Stay sweet». EAD., *Speak*, cit., p. 171].

All'interno di questa tradizione di rottura rispetto alla narrativa tradizionale e di sperimentazione⁸⁶ si colloca, altresì, l'opera del romanziere e saggista britannico Aidan Chambers, più volte citato in precedenza in relazione alla categoria da egli denominata *Youth Fiction*. Vincitore di prestigiosi riconoscimenti nazionali e internazionali, tra cui la Carnegie Medal, il Michael L. Printz Award⁸⁷ e l'Hans Christian Andersen Award⁸⁸, Chambers ha dichiarato a più riprese, tanto nella sua opera di saggistica quanto nei suoi romanzi, il proprio interesse per la forma, la struttura e le tecniche narrative: «Per me», ha affermato l'autore, «il modo in cui una storia viene raccontata è tanto importante quanto ciò che essa racconta»⁸⁹. Come già questa dichiarazione lascia intuire, nella cornice di un discorso relativo alla sperimentazione a livello stilistico, linguistico e formale all'interno della

⁸⁶ Si sottolinea che tale tradizione venne avviata nella letteratura *Young Adult* già a partire dai suoi esordi nel secondo dopoguerra, per essere quindi ripresa e consolidata, con interessanti slanci innovativi, nella letteratura *YA* contemporanea. L'intero corpus della narrativa per giovani adulti si caratterizza, pertanto, come un territorio privilegiato di sperimentazione contenutistica, linguistica e formale.

⁸⁷ Chambers vinse la Carnegie Medal nell'anno 1999 con il celebre romanzo *Postcards from No Man's Land*, pubblicato per la prima volta in Gran Bretagna da The Bodley Head Children's Books (1999). In seguito alla pubblicazione negli Stati Uniti per la casa editrice Dutton (2002), *Postcards from No Man's Land* si aggiudicò, inoltre, il prestigioso Michael L. Printz Award (2003). L'edizione italiana, *Cartoline dalla terra di nessuno*, è tradotta da Alessandra Padoan per BUR Rizzoli (2014).

⁸⁸ Nell'anno 2002 Chambers si aggiudicò altresì il prestigiosissimo premio internazionale Hans Christian Andersen per la categoria "Autori". Nella pagina IBBY dedicata si legge che «[i]n choosing Aidan Chambers as the author winner, the jury paid tribute to his literary skill, his handling of varied narrative techniques and his careful choice of topics within the young adult world. His writing shows a clear understanding of the adolescent mind. There is suspense in each gripping storyline with thoroughly real characters. Aidan Chambers' books are for teenage readers who enjoy being led into realms of a deeper appreciation of life» [Scegliendo Aidan Chambers come autore vincitore, la giuria ha reso omaggio alla sua abilità letteraria, alla sua capacità di gestire diverse tecniche narrative e alla sua scelta oculata di argomenti all'interno del mondo dei giovani adulti. La sua scrittura mostra una chiara comprensione della mente adolescenziale. C'è *suspense* in ogni trama avvincente che ospita personaggi assolutamente reali. I libri di Aidan Chambers sono rivolti a tutti quei lettori adolescenti che amano essere condotti nei regni di un apprezzamento più profondo della vita]. Cfr. <https://www.ibby.org/subnavigation/archives/hans-christian-andersen-awards/2002>, consultato il 6 aprile 2023.

⁸⁹ «How a story is told is as important as what it tells» (A. CHAMBERS, *The Death of Populism*, 2000, <http://www.aidanchambers.co.uk/journalism1.htm>, consultato il 6 aprile 2023).

narrativa *Young Adult* l'opera di Chambers richiede una particolare attenzione. L'autore, al quale viene riconosciuto il merito di aver inaugurato – e quindi diffuso – il genere *Young Adult* nel continente europeo, si è, difatti, distinto quale indiscusso maestro di una narrativa sperimentale capace di raccogliere l'eredità della letteratura modernista dei primi decenni del Novecento. Nel primo libro della cosiddetta *Dance Sequence*, una serie di sei romanzi che raccontano l'esperienza adolescenziale a cavallo tra il ventesimo e il ventunesimo secolo⁹⁰, Chambers inserisce fin dal titolo – *Breaktime* (1978) – l'indizio di una rottura: la pausa (*breaktime*) che il protagonista

⁹⁰ È lo stesso autore ad attribuire la dicitura *Dance Sequence* all'insieme dei sei romanzi pubblicati tra la fine degli anni Settanta del secolo scorso e i primi anni Duemila. Si tratta di romanzi indipendenti, completamente a sé stanti, ma al tempo stesso correlati. Chambers pensa a essi come a una famiglia, i cui membri sono individui differenti, con una propria, specifica personalità, ma contemporaneamente legati gli uni agli altri attraverso relazioni genetiche. In un'intervista all'autore della studiosa americana Betty Greenway, Chambers racconta: «The image I usually use is that the six are like paintings in a gallery. One room, with six paintings on a wall. When you first see them, you think they are six separate pictures by the same artist. But after a while, and when you stand back for a final look before leaving, you realise that the six also make one big picture, the six being related in all sorts of ways and by all sorts of connections that you did not at first realise» [L'immagine che solitamente utilizzo è quella di sei dipinti all'interno di una galleria. Una stanza, con sei dipinti sulla parete. Quando si osservano per la prima volta, si pensa che siano sei opere distinte dello stesso autore. Ma dopo un po', e quando ci si allontana per uno sguardo finale prima di uscire, ci si rende conto che esse costituiscono anche un unico grande dipinto, essendo legate in tutti i modi e attraverso tutte le connessioni possibili, che, a un primo sguardo, non si erano colti] (Intervista via e-mail con Betty Greenway, 20 giugno 2004, cit. in B. GREENWAY, *Aidan Chambers: Master Literary Choreographer*, Scarecrow Press, Lanham 2006, p. IX). La serie prende avvio nel 1978, con la pubblicazione di *Breaktime* [*Breaktime*, trad. it. di Giorgia Grilli, BUR Rizzoli, Milano 2014], e continua con *Dance on My Grave* (1982) [*Danza sulla mia tomba*, trad. it. di Giorgia Grilli, BUR Rizzoli, Milano 2014], *Now I Know* (1987) [*Ora che so*, trad. it. di Giorgia Grilli, BUR Rizzoli, Milano 2014], *The Toll Bridge* (1992) [*Quando eravamo in tre*, trad. it. di Maria Concetta Scotto di Santillo, BUR Rizzoli, Milano 2014] e *Postcards from No Man's Land* (1999) [*Cartoline dalla terra di nessuno*, trad. it. di Alessandra Padoan, BUR Rizzoli, Milano 2014], per concludersi con *This Is All: The Pillow Book of Cordelia Kenn* (2005) [*Questo è tutto. I racconti del cuscino di Cordelia Kenn*, trad. it. di Giorgia Grilli, BUR Rizzoli, Milano 2015]. Un ultimo libro, appartenente anch'esso alla *Dance Sequence*, è stato pubblicato unicamente in Italia, con la traduzione di Elena Guerzoni, dalla casa editrice Rizzoli nel 2019: *Non parlarmi d'amore* (originale inglese: *Don't Talk About Love*, 2005). L'opera, originariamente una pièce teatrale, viene menzionata in *Questo è tutto* come prova d'autore della protagonista Cordelia Kenn; sarà lo stesso Chambers a decidere di non inserirla in questo sesto romanzo già di per sé corposo (oltre le mille pagine nell'e-

adolescente Ditto effettua rispetto alla routine quotidiana scolastica e familiare è sospensione iniziatica, rottura necessaria dei legami con la propria infanzia, con i propri genitori e con il proprio sé infantile, e parallelamente ricerca di un nuovo io che si traduce in sperimentazione attiva delle diverse identificazioni del sé; allo stesso tempo, il distacco preannunciato nel titolo si traduce in una rottura con la narrativa lineare tradizionale, nonché con tutta la produzione narrativa precedente dell'autore, che a partire da *Bre-aktime* non scriverà più *per* gli adolescenti, ma *avendo in mente* gli adolescenti, esplorando, con la sua opera, le complesse fenomenologie dell'età di mezzo⁹¹.

Il percorso di costruzione dell'identità di un sé in divenire, mutevole, frammentato, continuamente impegnato nel ricongiungimento delle proprie parti disperse, viene narrato in *Breaktime* attraverso una combinazione di tecniche narrative differenti: prosa in prima e in terza persona, conversazioni telefoniche, lettere, poesie, giochi di parole, font differenti, disegni, vignette, note a piè pagina e spazi vuoti che il lettore è chiamato a riempire si alternano senza sosta, restituendo una storia nella quale temi, eventi e ricordi procedono per sobbalzi emotivi e salti temporali, scardinando la linearità cronologica. Non mancano citazioni e rimandi intertestuali, riferiti in particolare a due tra i più esimi rappresentanti del modernismo anglosassone, Thomas S. Eliot e James Joyce.

Come già numerosi critici hanno evidenziato⁹², *Breaktime* richiama per struttura e forma l'*Ulisse* di James Joyce, testo che il protagonista del romanzo conserva nella propria libreria e al quale ammette, in una nota a piè pagina, di essersi ispirato per la scrittura del suo racconto:

*Okay, okay, lo ammetto! Questa idea per il mio racconto l'ho presa da *Una pinta d'inchiostro irlandese* di Flann O'Brien (che ho letto recentemente con, devo aggiungere, un piacere spesso perplesso). Ma in fondo, ad essere giusti, mi aspetto che lui l'abbia rubata a qualcun altro. (Niente è sicuro, di sti' tempi.) Ma a chi? James Joyce, scommetto. Ho scoperto che quasi tutte le cose interessanti che gli scrittori contemporanei fanno le prendono dall'*Ulisse* di Joyce. Che io non sono mai riuscito a leggere oltre pagina 27. (Ci ho provato solo due volte, lo confesso. Ma Midge dice che tutti parlano dell'*Ulisse* e di come sia effettivamente il più grande romanzo del ventesimo secolo ma che di fatto pochissime persone lo hanno

dizione italiana) e a riproporla all'editore Rizzoli a distanza di quattordici anni dalla sua stesura.

⁹¹ Cfr. A. CHAMBERS, *L'età sospesa*, cit.

⁹² Cfr. B. GREENWAY, *op. cit.*

davvero letto fino alla fine. Perciò non mi sento così colpevole. Ho ancora alcuni anni davanti per riprovarci.) E comunque, sulla base del principio che non c'è niente di nuovo in questo mondo, da dove ha preso Joyce la sua idea? L'ho chiesto a Midge. Ha detto: «Buona domanda. Forse da Duns Scotus o da uno di quei dimenticati teologi gesuiti che Joyce fu educato a conoscere nella tremenda scuola che frequentò. A me parrebbe un tipo di impostazione del discorso proprio dei gesuiti. Ma va' a scoprirlo da solo, ragazzo. Perché aspettarsi che io sappia sempre tutto o che faccia io il lavoro per voi?» Tipico di Midge!⁹³

La scrittura di Ditto procede come anticipato nelle sue premesse: all'amico Morgan, diretto destinatario della sua storia, Ditto dichiara che quest'ultima

[...] non sarà scritta alla maniera dei racconti logici a cui siamo abituati. Prenderà la forma che le pare in qualunque momento – il che significa qualunque forma io abbia voglia di darle al momento della mia scrittura. Faccio questo dal momento che tu sostieni che la letteratura è artefatta, concepita in modo da corrispondere a certi schemi predeterminati. Userò lo stile in prosa – o in versi, o di qualunque altro tipo – che mi andrà di usare e che mi sembrerà migliore per quello che voglio dire⁹⁴.

Il resoconto del ragazzo avanza, quindi, nel modo in cui procede il suo pensiero, fluttuando tra presente e passato, abbandonando la logica per seguire la coscienza, la percezione soggettiva di un tempo plastico posto in relazione dinamica con l'inconscio umano. Ai ricordi del passato subentrano impressioni del presente che accolgono un turbinare scomposto di pensieri, riflessioni, descrizioni, tutti volti, infine, a trovare risposta a quella domanda impellente che riguarda il sé, quel “chi sono io” pronunciato in

⁹³ A. CHAMBERS, *Breaktime*, cit., p. 60.

⁹⁴ Ivi, pp. 42-43. La dichiarazione di poetica di Ditto non può non riportare alla mente un'altra dichiarazione, che l'autore britannico David Almond – anch'egli, come Chambers, grande sperimentatore della lingua e della forma – affida alla sua giovane protagonista Mina: «Lascero che il mio diario cresca come cresce il pensiero, come crescono gli alberi e gli animali, come cresce la vita. Chi l'ha detto che un libro deve raccontare una storia seguendo una monotona linea retta? Le parole dovrebbero vagare e serpeggiare. Volare come gufi, saettare come pipistrelli, scivolare furtive come gatti. Mormorare e urlare, danzare e cantare. A volte non dovrebbero proprio esserci parole. Solo silenzio. Solo puro spazio bianco. [...] Del resto la mia mente non è tutta pensieri ordinati. Non è tutta linee rette. È scompiglio e baraonda.» (D. ALMOND, *La storia di Mina*, cit., p. 11).

precedenza da Eliot, Joyce, Woolf e altri coevi modernisti⁹⁵. La sperimentazione attiva di un io impegnato nella scelta di una prospettiva di sviluppo procede, così, di pari passo con la sperimentazione linguistica e formale, che assurge, pertanto, a metafora del vissuto scivoloso, sospeso, sconnesso e mai lineare che caratterizza la fase adolescenziale.

In aggiunta alle tecniche narrative sin qui menzionate, viene utilizzato nel testo un ulteriore espediente finalizzato a tradurre la simultaneità di dialoghi e pensieri o azioni e pensieri: servendosi di due colonne all'interno della pagina, Chambers riproduce nell'una un dialogo tra due personaggi oppure una certa azione, mentre nell'altra riporta i pensieri che affiorano alla mente di Ditto. Talvolta, invece, il monologo interiore del protagonista viene distinto da dialoghi o azioni mediante l'uso del corsivo. È, pertanto, un'esperienza visiva, oltre che linguistica, a coinvolgere il lettore nell'avventura iniziatica di ricerca del sé del protagonista adolescente.

La sperimentazione linguistica e formale a cui fa ricorso Chambers in *Breaktime* e, parimenti, nei successivi cinque romanzi che compongono la *Dance Sequence*⁹⁶ testimonia un'eredità, quella del modernismo letterario, che l'autore britannico – e, con lui, tanti altri autori e autrici di letteratura *Young Adult* (in particolare contemporanea) – pone al servizio di un genere letterario che racconta l'età sospesa, gli anni per eccellenza liminali nei quali il compito di sviluppo primario del soggetto è la ricerca della propria identità. Accanto a metafore altrettanto potenti ed efficaci, anche la lingua, la forma, la struttura di un'opera narrativa evocano con potenza alcuni tratti caratteristici di quel mosaico esistenziale che è il soggetto adolescente, a conferma, pertanto, dei succitati studi di Lakoff e Johnson che sottolineano le connessioni automatiche e dirette tra forma e contenuto⁹⁷. Le tecniche tipicamente moderniste di Chambers insistono sulle potenzialità caleidoscopiche dell'io adolescente, sul suo smarrimento e il suo inciampare di fronte ad esse, e amplificano l'urgenza della domanda prima e ultima: “Chi sono, dunque, io?”

⁹⁵ Cfr. F. FRIGERIO, *Modernismo e modernità. Per un ritratto della letteratura inglese: 1900-1940*, Einaudi, Torino 2014; E. MUNAFÒ, *Il sublime e il modernismo. Eliot, Joyce, Woolf*, Carocci, Roma 2017.

⁹⁶ Per ulteriori approfondimenti: B. GREENWAY, *op. cit.*; A.H. DAVIDSON, *Writing Talk: Constructions of Adolescence in the Early Genesis of Aidan Chambers' Dance Sequence Novels*, Tesi di Dottorato, Università di Anversa, Anversa 2022.

⁹⁷ Cfr. G. LAKOFF, M. JOHNSON, *Come la metafora può dare significato alla forma*, in ID., *Metafora e vita quotidiana*, cit., pp. 175-186.

Chi è, in definitiva, Ditto? «Dov'era lui, in mezzo a tutto ciò? Dov'era il Ditto presente, il vero Ditto, quello in cui scorreva il sangue? CHI era il Ditto presente? Era questo?»⁹⁸ Forse, come comprende Nik, protagonista adolescente di un successivo romanzo di Chambers⁹⁹, la verità del sé va cercata proprio lì, in quel disordine che però ha un senso, dopotutto: nell'esperienza di smarrimento di Ditto c'è tutta la verità di un passaggio metamorfico doloroso e al contempo esaltante, nel quale si assumono molteplici forme, diverse e persino opposte identità, prima di approdare a quella definitiva (o, comunque, prevalente). Se la vita acquista senso solo quando è in disordine¹⁰⁰, allora forse, come sostiene la studiosa americana Lauren Adams, è proprio «disordinando gli eventi, le immagini e i pensieri [che] gli autori riescono ad avvicinarsi maggiormente alla verità»¹⁰¹.

Sul modello di Chambers, numerosi autori e autrici sinceramente interessati agli adolescenti e ai loro moti interiori e desiderosi di avvicinarsi alla verità della loro età hanno composto e ancora oggi compongono romanzi realistici che ospitano una lingua e una forma letterarie “disordinate” – sperimentali, moderniste –, e con esse restituiscono il ritratto di un'adolescenza che è «come un collage»¹⁰², un tempo sospeso di metamorfosi e contraddizioni, con le sue proiezioni verso il futuro della condizione adulta e le frequenti regressioni a stati infantili¹⁰³. La lingua e in modo particolare la forma dei testi divengono, così, il riflesso di coscienze adolescenti che, in quanto tali, non sono costituite da un pensiero ordinato e lineare, ma al contrario sono, come le frasi di Anne Frank, di Ditto, di Mina e di tanti altri adolescenti

⁹⁸ A. CHAMBERS, *Breaktime*, cit., p. 28.

⁹⁹ ID., *Ora che so*, cit.

¹⁰⁰ Ivi, p. 9. («Life only makes sense when it's out of order», *NIK: Now I Know*, Harper & Row, New York 1988, p. VII).

¹⁰¹ L. ADAMS, *Disorderly Fiction*, in «The Horn Book Magazine», 78, 5, 2002, p. 528. Corsivo nell'originale.

¹⁰² «L'essere di ciascuno è come un collage. In movimento, per di più. Un moto moltiplicato di pensieri che prendono senso girando tutto intorno. E nessuno potrà mai registrarli tutti, non contemporaneamente, né presi da soli, mai. Tutta la letteratura è una storia incompleta» (A. CHAMBERS, *Breaktime*, cit., p. 160).

¹⁰³ Con riferimento al compito di sviluppo di costruzione della propria identità tipico della fase adolescenziale, Mancaniello afferma che «l'adolescente passa da tentativi di proiezione verso il futuro imperscrutabile e sconosciuto, ma ammiccante e affascinante, ad atteggiamenti e regressioni a stadi infantili, noti e rassicuranti, ma ormai stretti e inadeguati. [...] La scelta che continuamente si pone davanti è quindi fluttuante tra il lancio nell'ignoto e l'ancoraggio alle certezze di ciò che è già conosciuto» (M.R. MANCANIELLO, *Per una pedagogia dell'adolescenza*, cit., p. 29).

reali e immaginari, «una nidiata, una raccolta, una composizione, uno stormo, un branco, un mosaico», o ancora «circo, serraglio, albero, nido»¹⁰⁴.

Tra i migliori esempi di una letteratura concepita in questi termini si possono menzionare, oltre all'intera opera di Aidan Chambers, David Almond e Laurie Halse Anderson¹⁰⁵, le opere di (in ordine alfabetico per cognome): Olivier Adam, Tamara Bach, Anne-Laure Bondoux, Tim Bowler, Kevin Brooks, Melvin Burgess, Andrew Clemens, Sharon Creech, Trent Dalton, Chérie Dimaline, Sloan H. Goldberg, John Green, Guus Kuijer, Nina LaCour, Christophe Léon, Lois Lowry, Bart Moeyaert, Marie-Aude Murail, Jennifer Niven, Gary Paulsen, Philip Ridley, Meg Rosoff, Jerry Spinelli e Andreas Steinhöfel. Gli autori e le autrici qui citati si distinguono per una scrittura realista sofisticata – talvolta estremamente cruda, “tagliante”, se si pensa, ad esempio, all'opera di Melvin Burgess¹⁰⁶ o di Kevin Brooks¹⁰⁷ – che attinge direttamente dalla vita di ragazzi e ragazze ordinari, senza la paura di confrontarsi con argomenti controversi e disturbanti, evitando ipocrisie e moralismi. La

¹⁰⁴ D. ALMOND, *La storia di Mina*, cit., p. 11.

¹⁰⁵ Di Anderson è doveroso citare, oltre a *Speak* (1999), il celebre romanzo *Shout* (prima edizione americana: Viking Books, New York 1999), un *memoir* in versi liberi che grida la verità del dolore personale generato da un episodio di violenza sessuale. La voce di Anderson si fa, in quest'opera, particolarmente potente, decisa, chiara ed essenziale, come vuole la tradizione della poesia imagista; allo stesso tempo, mentre una rabbia feroce denuncia i fallimenti di una società che ha fatto poco o nulla per cambiare lo stato delle cose, questa voce di un'adolescente ferita sa toccare corde profonde dell'animo con estrema delicatezza, facendo di *Shout* un esercizio di stile che insieme turba e piacevolmente commuove. Numerosissimi sono i premi e i riconoscimenti che il romanzo ha ottenuto: *New York Times* Bestseller; candidatura al National Book Award 2019; Goodreads Choice Award 2019; *Time* Best Book of the Year; NPR Best Book of the Year; Amazon Best Book of the Year; New York Public Library Best Book of the Year; Chicago Public Library Best Book of the Year; #1 Spring Indie Next List Pick; *Publishers Weekly* Best Book of the Year; *Kirkus Reviews* Best Book of the Year; Shelf Awareness Best Book of the Year; *Horn Book* Best Book of the Year; *Booklist* Best Book of the Year; *SLJ* Best Book of the Year; *BCCB* Best Book of the Year.

¹⁰⁶ Cfr. M. BURGESS, *Junk*, Andersen Press, London 1996 [*Storia d'amore e perdizione*, trad. it. di Angela Ragusa, Salani, Milano 2012]; ID., *Kill All Enemies*, Penguin, London 2011 [*Kill All Enemies*, trad. it. di Loredana Baldinucci, Mondadori, Milano 2016].

¹⁰⁷ Cfr. K. BROOKS, *Black Rabbit Summer*, Penguin, London 2008 [*L'estate del coniglio nero*, trad. it. di Paolo Antonio Livorati, Piemme, Milano 2016]; ID., *The Bunker Diary*, Penguin, London 2013 [*Bunker Diary*, trad. it. di Paolo Antonio Livorati, BUR Rizzoli, Milano 2003]; ID., *Born Scared*, HarperCollins, London 2016 [*La bestia dentro*, trad. it. di Benedetta Reale, EDT Giralangolo, Torino 2022].

prospettiva adulta non entra all'interno dei loro romanzi, che viceversa mantengono, dall'inizio alla fine della narrazione, un punto di vista adolescente, espresso per lo più attraverso una prima persona narrante.

La forma modernista di queste narrazioni risulta spesso sovrapponibile alla categoria di *hybrid novels* ("romanzi ibridi"), così come teorizzata dalla studiosa angloitaliana Eve Tandoi¹⁰⁸. Attingendo alla nozione di ibridità elaborata dal critico postcoloniale Homi Bhabha, ovvero al concetto di ibridità «come un processo che non fonde né riconcilia gli opposti, ma interviene nell'«esercizio dell'autorità non semplicemente per indicare l'impossibilità della propria identità, ma per rappresentare l'imprevedibilità della sua presenza»»¹⁰⁹, Tandoi considera "romanzi ibridi" tutti quei romanzi che includono elementi visivi – come fumetti, diagrammi, note, elenchi, articoli di giornale, lettere (il più spesso con font di scrittura a mano o dattilografica), e-mail, messaggi di testo, fotografie, *screenshots*, pagine interamente bianche o nere e pagine nere con caratteri bianchi – posti in «relazione sinergica» con il testo scritto¹¹⁰. Anche

¹⁰⁸ A coniare l'espressione *hybrid novels* sono stati gli studiosi Zoe Sadokierski (Z. SADOKIERSKI, *Visual Writing: A Critique of Graphic Devices in Hybrid Novels from a Visual Communication Design Perspective*, Tesi di Dottorato, University of Technology, Sydney 2010) e Johnatan Walker (J. WALKER, *The Design of Five Wounds: An Illuminated Novel*, in «Visual Communications», 12, 2, 2013, pp. 217-241). Sulla categoria degli *hybrid novels* nella teorizzazione di Eve Tandoi si vedano: E. TANDOI, *Reading Metafiction: Exploring Children's Literary Competence When Reading Hybrid Novels in the Primary Classroom*, Tesi di Dottorato, University of Cambridge, United Kingdom, 2016; EAD., *Hybrid Novels for Children and Young Adults*, in C. BEAUVAIS, M. NIKOLAJEVA (eds.), *The Edinburgh Companion to Children's Literature*, Edinburgh University Press, Edinburgh 2017, pp. 329-335; EAD., 'It's Not Just Writing': *Negotiating Childness in Children's Literature Through Performance*, in «Children's Literature in Education», 50, 1, 2019, pp. 76-89. Sull'argomento si rimanda, inoltre, a: M. MACKAY, *Literature in a New Era: Porous, Hybrid, Slippery and Unfinished*, in S. PETERSON, C. JUPITER (eds.), *Books, Media and the Internet: Children's Literature for Today's Classroom*, Portage and Main, Winnipeg 2009, pp. 3-10; R. MCCALLUM, *Ideologies of Identity in Adolescent Fiction: Dialogic Construction of Subjectivity*, Garland, New York 1999; M. NIKOLAJEVA, *Children's Literature Comes of Age*, cit.

¹⁰⁹ E. TANDOI, *Hybrid Novels for Children and Young Adults*, cit., p. 329. La citazione riportata nell'estratto di Tandoi è tratta da H. BHABHA, *The Location of Culture*, Routledge, London 1994, p. 163.

¹¹⁰ Cfr. L. SIPE, *How Picture Books Work: A Semiotically Framed Theory of text-picture relationships*, in «Children's Literature in Education», 29, 2, 1998, pp. 97-108, cit. in E. TANDOI, *Hybrid Novels for Children and Young Adults*, cit.

definiti “romanzi multimodali”¹¹¹, “romanzi sperimentali multimodali”¹¹² e “fusion texts”¹¹³, i “romanzi ibridi” coinvolgono i lettori visivamente e cinestetivamente, incrementando la complessità narrativa dei testi e contrastando la supremazia dell’elemento verbale, dunque rendendo di fatto impossibile leggere e interagire con le storie senza prestare attenzione agli elementi visivi poc’anzi menzionati.

Pur non utilizzando l’espressione *hybrid novels*, anche Nikolajeva effettua un capillare studio su diversi romanzi per giovani adulti pubblicati negli anni Settanta e Ottanta del Novecento che presentano le suddette caratteristiche, concentrandosi in particolare su *Breaktime* di Aidan Chambers¹¹⁴. Insieme a questo titolo e ai cinque ulteriori romanzi della *Dance Sequence*, Tandoi identifica quali *hybrid novels* per giovani adulti, tra gli altri, anche i romanzi *Monster* (2001) di Walter Dean Myers¹¹⁵, *Lo strano caso del cane ucciso a mezzanotte* (2003) di Mark Haddon¹¹⁶, *La storia di Mina* (2010) di David Almond¹¹⁷ e *Sette minuti dopo la mezzanotte* (2011) di Patrick Ness¹¹⁸.

Sono certamente inscrivibili nella categoria degli *hybrid novels* anche i romanzi del celeberrimo e pluripremiato autore americano John Green¹¹⁹,

¹¹¹ Cfr. D. FJELLESTAD, *Resisting Extinction: The Pictorial in Contemporary American Literature*, in «Writing Technologies», 3, 2010, pp. 11-24, cit. in E. TANDOI, *Hybrid Novels for Children and Young Adults*, cit.

¹¹² Cfr. A. GIBBONS, *Multimodality, Cognition and Experimental Literature*, Routledge, London 2012, cit. in E. TANDOI, *Hybrid Novels for Children and Young Adults*, cit.

¹¹³ Cfr. J. EVANS, *From Comics, Graphic Novels and Picturebooks to Fusion Texts: A New Kid on the Block!*, in «Education», 41, 2, 2013, pp. 233-244, cit. in E. TANDOI, *Hybrid Novels for Children and Young Adults*, cit.

¹¹⁴ Ispirandosi alle ricerche di Mikhail Bakhtin (cfr. M. BAKHTIN, *The Dialogic Imagination: Four Essays*, University of Texas Press, Austin 1981, cit. in M. NIKOLAJEVA, *Children’s Literature Comes of Age*, cit.), Nikolajeva sottolinea in particolare come la presenza di differenti tipologie di testo in *Breaktime* evocò il concetto bakhtiniano di “eteroglossia”, fondato sulla coesistenza di diversi linguaggi socialmente situati.

¹¹⁵ Cfr. W.D. MYERS, *op. cit.*

¹¹⁶ Cfr. M. HADDON, *The Curious Incident of the Dog in the Night-Time*, Vintage, London 2003 [*Lo strano caso del cane ucciso a mezzanotte*, trad. it. di Paola Novarese, Einaudi, Torino 2003].

¹¹⁷ Cfr. D. ALMOND, *La storia di Mina*, cit.

¹¹⁸ Cfr. P. NESS (da un soggetto di SIOBHAN DOUD), *A Monster Calls*, con illustrazioni di Jim Kay, Walker, London 2011 [*Sette minuti dopo la mezzanotte*, trad. it. di Giuseppe Iacobaci, Mondadori, Milano 2012].

¹¹⁹ Si ricordano, di John Green, i seguenti romanzi: *Looking for Alaska*, Dutton Children’s Books, New York 2005 [*Cercando Alaska*, trad. it. di Lia Celi, BUR Rizzoli, Milano 2022 – edizione speciale X anniversario con contenuti aggiuntivi dell’au-

definito “teen whisperer” per la sua capacità di sintonizzarsi con le menti adolescenti e di rivolgersi loro con onesto interesse e sguardo empatico¹²⁰. Vincitore del Michael L. Printz Award con *Cercando Alaska* (2005)¹²¹, suo romanzo d’esordio nella letteratura *Young Adult*, Green raggiunge con la sua opera elevati livelli di qualità estetico-letteraria, rinvenibile nel suo stile sofisticato, limpido ed elegante, nei numerosissimi rimandi intertestuali, nelle interessanti sperimentazioni della forma e struttura dei testi e, non da ultimo, nella sua non comune profondità di visione. Anche nominato mediante l’epiteto di “Pifferaio magico” degli adolescenti¹²², questo autore che ama intensamente i ragazzi e le ragazze e che instancabilmente cerca una relazione e un contatto con loro (non solo mediante la narrativa, ma anche attraverso il mondo dei social¹²³) racconta le storie di adolescenti comuni

tore]; *An Abundance of Katherines*, Dutton Children’s Books, New York 2006 [*Teorema Catherine*, trad. it. di Lia Celi, BUR Rizzoli, Milano 2019]; *Paper Towns*, Dutton Children’s Books, New York 2008 [*Città di carta*, trad. it. di Stefania Di Mella, BUR Rizzoli, Milano 2021]; *The Fault in Our Stars*, Dutton Children’s Books, New York 2012 [*Colpa delle stelle*, trad. it. di Giorgia Grilli, BUR Rizzoli, Milano 2021]; *Turtles All The Way Down*, Dutton Children’s Books, New York 2017 [*Tartarughe all’infinito*, trad. it. di Beatrice Masini, BUR Rizzoli, Milano 2020]; *Let It Snow* (con Maureen Johnson e Lauren Myracle), Penguin, New York 2008 [*Let It Snow. Innamorarsi sotto la neve*, trad. it. di Francesco Gulizia, Stefania Di Mella e Giulia De Biase, Rizzoli, Milano 2015]; *Will Grayson, Will Grayson* (con David Levithan), Dutton Children’s Books, New York 2010 [*Will ti presento Will*, trad. it. di Fabio Paracchini, Piemme, Milano 2011].

¹²⁰ Cfr. M. TALBOT, *The Teen Whisperer*, in «New Yorker», June 9-16, 2014, pp. 60-68, <https://www.newyorker.com/magazine/2014/06/09/the-teen-whisperer>, consultato il 6 aprile 2023; K. DEAKIN, L.A. BROWN, JR. J. BLASINGAME, *John Green: Teen Whisperer*, Rowman & Littlefield, Lanham, Boulder, New York and London 2015.

¹²¹ J. GREEN, *Cercando Alaska*, cit. Negli Stati Uniti il romanzo è stato trasformato in una miniserie televisiva, che è stata distribuita nel 2019 sulla piattaforma streaming di video *on demand* Hulu. La stessa miniserie è stata trasmessa in Italia l’anno seguente su Sky Atlantic.

¹²² Cfr. M. CART, *Young Adult Literature: From Romance to Realism*, cit., p. 126.

¹²³ Insieme al fratello Hank, John Green ha fondato un canale YouTube di video blog, intitolato “Vlogbrothers” (<https://www.youtube.com/user/vlogbrothers>, consultato il 29 luglio 2024; preceduto da “Brotherhood 2.0”), che ospita video di formazione, con corsi di storia, letteratura, ecologia, biologia e chimica tenuti dai fratelli stessi, oltre a game show e video nei quali John e Hank parlano delle loro vite. Il canale ha attirato milioni di adolescenti riunitisi sotto il nome collettivo di “Nerdfighteria” (individualmente, “Nerdfighters”), incoraggiati dai Green a ideare e sviluppare progetti di differente natura (ad esempio, movimenti di beneficenza come il “Project for Awesome”: <https://projectforawesome.com/>). I due fratelli comunicano con ragazzi e ragazze anche attraverso le loro pagine Instagram, che attualmente registrano oltre il milione di fol-

chiamati a confrontarsi con le proprie “prime volte” – la prima ragazza o il primo ragazzo, il primo amico o amica del cuore, il primo bacio, la prima bevuta, il primo rapporto sessuale, il primo giorno delle scuole superiori, la prima volta in cui ci si domanda qual è il senso della vita, o del dolore, o della morte –, oltre che con le proprie paure, ossessioni e passioni. È questo che più di tutto Green ama degli adolescenti: il loro soffermarsi, per la prima volta in modo estremamente intenso e serio, sulle grandi questioni esistenziali, e il loro instancabile desiderio di indagarne le risposte, costi quello che costi. In un’intervista a cura della giornalista e scrittrice americana Margaret Talbot, Green ha confessato:

[a]doro l’intensità con cui gli adolescenti affrontano non solo il primo amore, ma anche la prima volta in cui sono alle prese con il dolore [...] – la prima volta che si chiedono perché le persone soffrono e se c’è un significato nella vita, e se questo significato è costruito oppure derivato. Gli adolescenti credono che le risposte che si danno a queste domande abbiano *importanza*. E hanno perfettamente ragione¹²⁴.

Entro un filone o sottogenere della narrativa *Young Adult* realista che viene definito *sick literature* o *sick lit*, traducibile in italiano come letteratura “della malattia”¹²⁵, Green ha generato romanzi nei quali coscienze

lower (2,2 milioni per John Green e 1,7 milioni per Hank Green). Cfr. <https://www.instagram.com/johngreenwritesbooks/> e <https://www.instagram.com/hankgreen/>, consultati il 29 luglio 2024.

¹²⁴ «I love the intensity teen-agers bring not just to first love but to the first time you’re grappling with grief [...] – the first time you’re taking on why people suffer and whether there’s meaning in life, and whether meaning is constructed or derived. Teen-agers feel that what you conclude about those questions is going to *matter*. And they’re dead right » (M. TALBOT, *The Teen Whisperer*, cit., p. 60. Corsivo nell’originale).

¹²⁵ Vengono definiti *Sick Literature* o *Sick Lit* i libri per giovani adulti le cui trame ospitano personaggi adolescenti che soffrono di patologie più o meno gravi, come il cancro, la depressione, i disturbi del comportamento alimentare, la tossicodipendenza e le propensioni suicidarie. Alle storie di malattia si intrecciano il più delle volte storie d’amore e di amicizia, spesso nate nelle corsie d’ospedale, nei gruppi di supporto per malati o nella sala d’attesa di un medico specialista. Per molti aspetti sovrapponibile al sottogenere della cosiddetta *Dealing with Loss* (“Letteratura sulla perdita”), la *Sick Literature* presenta oggi un ampio ventaglio di testi. Tra i più noti, nonché riusciti da un punto di vista estetico e letterario, si possono menzionare: J. GREEN, *Looking for Alaska* (2005), *The Fault in Our Stars* (2012) e *Turtles All The Way Down* (2017); S. CHBOSKY, *The Perks of Being a Wallflower*, Simon & Schuster, New York 1999 [*Noi siamo infinito*, trad. it. di Chiara Brovelli, Sperling & Kupfer, Milano 2012]; J. DOWNHAM, *Before I Die*, David Fickling Books, Oxford 2007 [*Voglio vivere prima di morire*, trad. it.

adolescenti si dischiudono e si rivelano attraverso una prima persona (con l'unica eccezione di *Teorema Catherine*¹²⁶, narrato in terza persona) che intreccia, nel suo narrarsi, intervalli di prosa tradizionale a poesie, anagrammi, teoremi, equazioni, grafici, sigle, elenchi, note a piè di pagina, rievocazioni del passato e numerosi altri espedienti narrativi ancora. La prosa sperimentale di Green conferisce ai testi un moto irregolare e imprevisto: sono come fiumi, le sue pagine metamorfiche e mai scontate che seguono gli adolescenti protagonisti nei loro viaggi iniziatici, e accelerano, rallentano, curvano e si lanciano lungo strade sconfiniate e nuove, adeguandosi alle vibrazioni dei loro io, alla ricerca complessa, dolorosa e insieme esaltante della loro identità.

Avvenimenti tristi e talvolta tragici, come la morte di giovani protagonisti, entrano nelle trame di questo autore «non come eccezionalità, ma come normalità»¹²⁷, e vengono raccontati con ironia, tra indagini appassionanti,

di Sergio Claudio Perroni, Bompiani, Milano 2016]; J. ASHER, *Thirteen Reasons Why*, Penguin, London 2007 [*Tredici*, trad. it. di Lorenzo Borgotallo e Maria Chiara Dalvalle, Mondadori, Milano 2017]; L.H. ANDERSON, *Wintergirls*, Viking Books, New York 2009 [*Wintergirls. Così leggere da bucare le nuvole*, trad. it. di Tiziana Lo Porto; Giunti, Milano 2013]; N. LACOUR, *Hold Still*, Dutton Books, New York 2009 [*Ferma così*, trad. it. di Aurelia Martelli, EDT Giralangolo, Torino 2016]; G. FORMAN, *If I Stay*, Viking Books, New York 2009 [*Resta anche domani*, trad. it. di Simona Mambriani, Mondadori, Milano 2009]; R.J. PALACIO, *Wonder*, Alfred A. Knopf, New York 2012 [*Wonder*, trad. it. di Alessandra Orcese, Giunti, Milano 2013]; K. GRAY, *Ostrich Boys*, Definitions, London 2008 [*Quel che resta di te*, trad. it. di Simona Brogli, Il Battello a Vapore, Milano 2018]; S. CROSSAN, *One*, Bloomsbury Publishing, London 2015 [*One*, trad. it. di Alessandro Peroni, Feltrinelli, Milano 2017]; J. NIVEN, *All the Bright Places*, Alfred A. Knopf, New York 2015 [*Raccontami di un giorno perfetto*, trad. it. di Simona Mambriani, De Agostini, Milano 2020]; EAD., *Holding Up The Universe*, Penguin, New York 2016 [*L'universo nei tuoi occhi*, trad. it. di Simona Mambriani, De Agostini, Milano 2017]; J. WARGA, *My Heart and Other Black Holes*, HarperCollins, New York 2015 [*Il mio cuore e altri buchi neri*, trad. it. di Lorenzo Borgotallo, Mondadori, Milano 2015]; S. KINSELLA, *Finding Audrey*, Delacorte Press, New York 2015 [*Dov'è finita Audrey?*, trad. it. di Stefania Bertola, Mondadori, Milano 2015]; A. CENDRES, *Cœur battant*, Éditions Sarbacane, Paris 2018 [*La compagnia degli addii*, trad. it. di Rosa Vanina Pavone, Il Castoro, Milano 2021]; R. LIPPINCOTT, *Five Feet Apart*, Simon & Schuster, London 2018 [*A un metro da te*, trad. it. di Francesca Novajra, Mondadori, Milano 2022]; R. LIPPINCOTT, M. DAUGHTRY, *All This Time*, Simon & Schuster, London 2020 [*Tutto questo tempo*, trad. it. di Francesca Novajra, Mondadori, Milano 2023].

¹²⁶ J. GREEN, *Teorema Catherine*, cit.

¹²⁷ N. GRAMANTIERI, *John Green: Indagini e metafore*, in HAMELIN (a cura di), *Dove vanno le anatre d'inverno. Grandi scrittori per giovani adulti*, «Hamelin: storie, figure, pedagogia», XVI, 41, 2016, Hamelin Associazione Culturale, Bologna 2016, p. 125.

scherzi spietati, sesso, alcol e «Ultime Parole Famose». Tutti i personaggi principali sono ragazzi o ragazze intelligenti e colti, che sempre e con naturalezza intrecciano l'arte e la vita, utilizzando l'una in funzione e a supporto dell'altra. Così, a proposito di «Ultime Parole Famose», Miles Halter, protagonista adolescente di *Cercando Alaska* in cerca di un «Grande Forse», è appassionato di biografie dei più grandi scrittori e conosce a memoria le parole da questi pronunciate nei loro ultimi attimi di vita, mentre Colin Singleton, diciassettenne prodigio di *Teorema Catherine* alla ricerca del proprio «pezzo mancante», produce anagrammi con estrema facilità e con altrettante facilità e disinvoltura sviluppa teoremi, parla diverse lingue e cita frasi da *Il giovane Holden*.

In questi ultimi anni di grande fermento all'interno del settore editoriale per adolescenti e giovani adulti, anche diverse voci italiane sono emerse nel panorama della letteratura *Young Adult*, distinguendosi, specialmente in anni più recenti, per la capacità di soffermarsi su temi complessi con un'onestà e una libertà non presenti nella letteratura italiana "tradizionale" destinata ai giovani.

Se, come correttamente sostiene Todaro, «[l]a letteratura per giovani e adolescenti, nel quadro tradizionale italiano, ha generalmente risentito di irrigidimenti rigoristici che per troppo tempo ne hanno fatto un luogo di propagazione di codici pedagogici e di indicazioni normative aggrappate alla retorica dei buoni sentimenti»¹²⁸, esiste tuttavia un'eccezione autoriale che, già negli anni Ottanta e Novanta del secolo scorso, ha contribuito ad arricchire la narrativa del nostro Paese con avvincenti storie su ragazze preadolescenti che hanno conquistato milioni di lettori e, soprattutto, di lettrici. Il riferimento è chiaramente a Bianca Pitzorno e al suo universo femminile di bambine e preadolescenti, che l'autrice sarda ha raccontato con sguardo acuto e appassionato, incurante di tutti quegli aspetti moralistici, tipici degli anni in cui la maggior parte delle sue storie è ambientata, che avrebbero occultato o comunque tenuto a freno i discorsi sull'eros, la sessualità, lo sviluppo puberale e altri temi ancora, considerati "sconvenienti" se letti da un pubblico bambino o adolescente (specialmente al femminile).

Distacco e leggerezza sono, secondo Antonio Faeti, gli elementi essenziali che Pitzorno ha posto al servizio di una letteratura che ha scelto di raccontare i fatti della vita di giovani ragazze:

¹²⁸ L. TODARO, *Uno sguardo alla recente produzione italiana*, in ID., *Segnali e tendenze di cambiamento nella recente letteratura Young Adults*, cit., p. 375.

Solo con queste precauzioni si può rendere la rapida mutevolezza, l'interna contraddizione, la frequenza, nell'eludere proprio l'occhio di chi scruta e annota, che definiscono questo particolare universo. Occorre saper raccontare con chiarezza, pur mentre si dice con altrettanta precisione, al lettore, che si è cauti, mai saccenti, lievemente sicuri che i propri personaggi vanno anche via, sfuggono addirittura alle deplorabili pretese del dominio del narratore-creatore¹²⁹.

È esattamente questo lo stile di Pitzorno, una scrittura sofisticata che prende forma pagina dopo pagina con una leggerezza che non è mai superficialità né povertà ermeneutica, e un distacco che non è certo indifferenza o mancanza di empatia: la leggerezza dell'autrice assume, invero, le fattezze di un'elevazione calviniana rispetto alla pesantezza della vita, che spesso si traduce in un'ironia capace di "sottrarre peso" alle questioni scomode o tristi dell'esistenza, mentre il distacco, dal canto suo, è da intendersi come manifestazione di un profondo e autentico rispetto nei confronti delle ragazze, dei loro sentimenti e segreti, del loro imprevedibile mistero. Perché chi, come Bianca Pitzorno, ama la (pre)adolescenza, la frequenta e la osserva da vicino sa che la sua verità è solo avvicicabile, e il suo mistero mai completamente penetrabile.

Sono romanzi in cui Pitzorno ha esplorato, nei suddetti termini, le fenomenologie della femminilità preadolescenziale e adolescenziale *Speciale Violante* (1989)¹³⁰ e *Principessa Laurentina* (1990)¹³¹: il primo è incentrato sulle vite di tre ragazzine inseparabili (Barbara, Vittoria e Valentina), amanti della montagna e del suo silenzio e sconvolte, durante una delle loro vacanze estive, dall'arrivo nella loro tranquilla località vacanziera di una diva adolescente, l'attrice Scintilla Luz (*Violante*, nella telenovela di cui è interprete), seguita dalla sua troupe; il secondo segue, invece, le vicende di una delle tre precedenti protagoniste, Barbara, qui nel pieno della sua adolescenza, a disagio con la propria immagine corporea e turbata da eventi esterni molteplici, come il secondo matrimonio della madre, il trasferimento a Milano e la nascita di una sorellina, la prediletta e da tutti vezzeggiata *Laurentina*.

Tra i numerosi romanzi pubblicati dall'autrice, anche *Sulle tracce del tesoro scomparso* (1992)¹³², *Polissena del Porcello* (1993)¹³³ e *Diana, Cupido*

¹²⁹ A. FAETI, *Le stagioni di Bianca*, in ID., *I diamanti in cantina. Come leggere la letteratura per ragazzi* (1995), Il Ponte Vecchio, Cesena 2001, p. 54.

¹³⁰ B. PITZORNO, *Speciale Violante*, Mondadori, Milano 1989.

¹³¹ EAD., *Principessa Laurentina*, Mondadori, Milano 1990.

¹³² EAD., *Sulle tracce del tesoro scomparso*, Mondadori, Milano 1992.

¹³³ EAD., *Polissena del Porcello*, Mondadori, Milano 1993.

e il *Commendatore* (1994)¹³⁴ mettono in scena protagoniste preadolescenti o adolescenti che Pitzorno ha saputo accompagnare con sguardo affettuoso ed empatico. Un'attenzione particolare è indubbiamente da riservare a *Diana, Cupido e il Commendatore*, nel quale la protagonista dodicenne, Diana Serra, è chiamata a fare i conti con l'improvviso «diventare signorina»¹³⁵, nonché con quel dio dell'amore, il monello arciere Cupido, che colpisce alla cieca e senza preavviso. Ambientato negli anni Cinquanta, questo romanzo di Pitzorno è, con le parole di Faeti, un «raffinato [e] attuale discorso pedagogico sull'Eros»¹³⁶, ovvero

una specie di microcorso di educazione sessuale, divertente, istruttivo, sa-
poroso e, naturalmente, scritto con l'occhio rivolto al presente e quindi mol-
to leggibile e molto utile, se si pensa ai problemi attuali delle coetanee di
Diana, oggi sospese tra un eccesso di informazioni e una infinita penuria di
ermeneutica¹³⁷.

Accanto a Bianca Pitzorno, un'autrice italiana di analoga levatura intellettuale si è parimenti dedicata, verso la fine degli anni Novanta, allo scavo – “leggero” e “distaccato” alla maniera intesa da Faeti – nelle esistenze e coscienze di ragazze adolescenti, dando vita ad alcuni romanzi che si sono distinti per l'elevato spessore metaforico e per la sperimentazione nella lingua e nella forma letterarie. L'autrice, Giusi Quarenghi, Premio Andersen 2006 come miglior scrittrice, è poetessa e narratrice

¹³⁴ EAD., *Diana, Cupido e il Commendatore*, Mondadori, Milano 1994.

¹³⁵ Sul «diventare signorina», Pitzorno ha scritto, riferendosi a Diana e all'amica e compagna di banco Teresa: «A loro due non sembrava di essere molto cambiate dall'anno prima, a parte il fatto di essere cresciute in altezza di qualche centimetro e, per quanto riguarda Diana, di aver messo gli occhiali. Per fortuna né all'una né all'altra era ancora cresciuto il petto, né era successa quella cosa misteriosa che tutti nominavano sottovoce e con mille nomi diversi, nomi assurdi come *rosso di sera*, oppure *il marchese*, o ancora *le mie cose* (mie di chi?), e il cui risultato era *diventare signorina* (ma cosa voleva dire esattamente? Gaia Antenori le domestiche la chiamavano signorina da quando aveva tre anni, e la governante inglese *miss*). Diana e Teresa ne parlavano spesso insieme, facendo mille congetture e spiando i discorsi delle ragazze più grandi. Qualcuna diceva di avere il mal di pancia e di non poter quindi scendere a far ginnastica in cortile. Un'altra, chissà perché, trovava pericolosissimo lavarsi i piedi. Altre accennavano con fare misterioso a macchie di sangue, ma poi non chiamavano la Polizia e non venivano mai fatte le ricerche che sarebbero logiche quando c'è il sospetto di un delitto» (B. PITZORNO, *Diana, Cupido e il Commendatore*, Mondadori, Milano 2010, pp. 21-22. Corsivo nell'originale).

¹³⁶ A. FAETI, *L'orecchio di Fragonard*, in ID., *I diamanti in cantina*, op. cit., p. 112.

¹³⁷ Ivi, p. 111.

di racconti, filastrocche, sceneggiature, romanzi e testi di divulgazione. Nell'ambito della letteratura *Young Adult* ha scritto due romanzi al femminile, *Corpo di donna* (1997) e *Ragazze per sempre* (1999), inscrivibili rispettivamente nelle categorie della *Sick Literature* e del *Dealing With Loss* ed entrambi riconoscibili come letteratura di realismo contemporaneo "tagliente". Sono storie dolorose e angosciose, che raccontano di nevrosi e comportamenti ossessivi compulsivi, di corpi ingombranti e relazioni difficili, di presenze disturbanti e assenze che non ci si sa – o non ci si vorrebbe – spiegare.

Corpo di donna, pubblicato per la prima volta da Mondadori nel 1997 e riedito da Salani nel 2012 con il titolo *Niente mi basta* (e l'eloquente sottotitolo *L'adolescenza, quell'età agrodolce d'aceto e di miele*), si apre così:

Io sono io: i capelli – io, e la mia mano
maschile con le dita quadrate – io, e il
mio naso con la gobba – io¹³⁸.

Si tratta dei primi tre versi di una poesia della poetessa russa Marina Cvetaeva, che Quarenghi pone in esergo alla prima parte del romanzo, narrata mediante una terza persona onnisciente. Il narratore esterno presenta ai lettori, senza rivelarne il nome, una ragazza tredicenne turbata da un rapporto tormentato con la madre e dalla sensazione di non essere supportata a sufficienza da un padre forse debole, inetto nel suo compito genitoriale. In un tale contesto familiare di avversione, risentimento e incomprendimento, la protagonista si ritrova altresì a dover fare i conti con la propria "età sospesa", un'età «agrodolce» che le restituisce un corpo nel quale lei non si riconosce più. Se il corpo è solamente di intralcio, allora la ragazza, anche in un tentativo di consolazione del vuoto che la angoscia, si abbuffa e quindi, immediatamente, vomita l'abbondante pasto, cadendo nelle trappole potenzialmente mortali della bulimia e dell'anoressia.

Se solo non fosse stata perseguitata da quel senso di vuoto, da quel buco nello stomaco che continuamente reclamava di essere riempito, colmato, messo a tacere.

A volte riusciva a tenerlo a bada per ore, anche per tutto il giorno. Ma di notte... Di notte si svegliava con una fame addirittura dolorosa. Allora si alzava e andava in cucina. Cominciava con una zuppa di latte e biscotti e,

¹³⁸ Poesia di Marina Cvetaeva, in M. CVETAeva, *Il Paese dell'Anima. Lettere 1909-1925*, a cura di Serena Vitale, Adelphi, Milano 2020, riportata in apertura al romanzo di Giusi Quarenghi (G. QUARENghi, *Niente mi basta*, Salani, Milano 2012, p. 7).

mentre la ingoiava, sentiva gli spigoli del mondo arrotondarsi, i vuoti del cuore colmarsi. E quando latte e biscotti le avevano riempito lo stomaco al punto che ormai avrebbe dovuto vomitare per forza, apriva il frigorifero e ingurgitava di tutto, attenta solo a non lasciare tracce troppo vistose per non insospettire la madre. Sottaceti, pezzi di formaggio, fette di salame, eventuali avanzi, ditate di salse in vasetto, yogurt. Mangiare non la rendeva felice. Però la placava, cancellava l'angoscia. Solo vomitare la faceva stare bene quanto mangiare¹³⁹.

Questa sensazione di pesantezza e smarrimento permane per tutta la durata della prima parte del romanzo, per poi venire gradualmente alleggerita nella seconda parte, il cui esergo è costituito dai rimanenti tre versi della poesia di Cvetaeva ripresa poco sopra:

E, più esattamente: io non sono – né i
capelli, né la mano, né il naso: io sono
io: ciò che è invisibile¹⁴⁰.

La persona narrante si trasforma da terza in prima: è Melania Gaspara, questo il nome finalmente rivelato della protagonista, a prendere qui la parola e insieme le redini della propria vita. La poesia di Cvetaeva è il suo grido e, al contempo, la sua presa di consapevolezza – su di sé, sulla propria malattia, sulle proprie relazioni. Nelle pagine che seguono, la narrazione si apre all'“invisibile”, che non è pelle, né capelli, né mano, né naso, ma è viceversa tutto ciò che è dentro l'involucro corporeo: la coscienza di Melania Gaspara, il suo io che grazie a un incontro epifanico riesce, infine, a riconoscersi, ad accogliersi, a raccontarsi.

La forma sperimentale conferita dalla presenza di una doppia persona narrante interessa anche la singolare formulazione dei titoli dei singoli capitoli che compongono la prima parte, che sono nient'altro che le prime parole dei capitoli stessi:

... Si lavò i denti con cura

e si guardò allo specchio. Era diventata veramente abile: pelle e occhi non mostravano alcuna alterazione, nessun arrossamento, nessuna lacrima da sforzo¹⁴¹.

¹³⁹ G. QUARENGHI, *Niente mi basta*, cit., p. 11.

¹⁴⁰ Ivi, p. 91.

¹⁴¹ Ivi, p. 9.

*Ragazze per sempre*¹⁴², oggi fuori catalogo, è un romanzo *Young Adult* che ruota attorno ai compleanni di tre donne, appartenenti a tre diverse generazioni: la quindicenne Eugenia, la madre quarantasettenne Wanda e la nonna settantenne Rachele. Tra segreti e dolori celati, rivelazioni, conflitti e incomprensibili assenze, Quarenghi costruisce anche in questo caso un romanzo capace di toccare argomenti scomodi e profondamente dolorosi con la leggerezza, la delicatezza, il distacco e, insieme, l'implacabile verità che contraddistinguono la sua scrittura. Come nel romanzo precedentemente discusso, in *Ragazze per sempre* l'autrice si accosta all'età adolescenziale sospendendo il proprio giudizio, affacciandosi con garbo sul suo universo e osservandola discretamente, senza mai invaderne la preziosa intimità.

Rivolgendo lo sguardo alla narrativa italiana per giovani adulti più recente, a meritare attenzione e approfondimento critico sono alcune voci che si sono distinte e continuano a distinguersi – al pari di quelle di Pitzorno e Quarenghi – per la loro capacità di sottrarsi agli intenti educativi e conformistici che hanno storicamente interessato un vasto corpus di letteratura italiana indirizzata agli adolescenti, concepita più per trattare temi pedagogicamente “necessari” che non per essere autentica esperienza estetica. Oltre a nomi consolidati, come quelli di Angela Nanetti, Donatella Ziliotto, Loredana Frescura, Beatrice Masini e Antonio Ferrara, vanno menzionate in questa cornice, tra le altre, le firme di Beatrice Bonfiglioli, Fabio Geda, Alessandro D’Avenia e Michele Arena. Sono, questi ultimi, autori e autrici che hanno scritto principalmente opere di *Youth Fiction*, ovvero storie – per lo più romanzi – di realismo contemporaneo narrate dal punto di vista di uno o più adolescenti e incentrate sull’attraversamento dell’età adolescenziale.

L’opera forse più capace di liberarsi da vecchi dogmatismi e di osare quella libertà anticonformista tipica della migliore letteratura anglosassone è quella di Benedetta Bonfiglioli, autrice e insegnante¹⁴³ emiliana riconosciuta, già a partire dai suoi esordi, come un’eccellenza nel campo della narrativa per adolescenti. Con *Pink Lady* (2012)¹⁴⁴, primo romanzo di Bonfiglioli che esplora e racconta una vicenda adolescenziale in cui entrano, senza sconti né censure, rabbia, depressione e dolore per una insostituibile perdita, l’autrice viene selezionata, difatti, tra i finalisti del

¹⁴² EAD., *Ragazze per sempre*, Mondadori, Milano 1999.

¹⁴³ Benedetta Bonfiglioli insegna Lingua e Letteratura inglese in un liceo della città di Reggio Emilia. Anche Alessandro D’Avenia, tra le firme citate, è professore presso un liceo (il Collegio San Carlo di Milano), dove insegna Greco e Latino.

¹⁴⁴ B. BONFIGLIOLI, *Pink Lady*, San Paolo, Milano 2012.

Premio Bancarellino 2012 e si aggiudica il Premio Malizia nell'ambito del Premio Fenice Europa 2013. *My Bass Guitar* (2014)¹⁴⁵, che come il precedente romanzo non teme di confrontarsi con realtà difficili e disturbanti, vince, nello stesso anno della sua pubblicazione, il Premio Castello. Ma il premio più prestigioso arriva, dopo un intenso e appassionato lavoro di esplorazione delle fenomenologie dell'età adolescenziale e di elaborazione di una propria estetica e poetica, nel 2021, con il romanzo *Senza una buona ragione*¹⁴⁶, edito in quello stesso anno dalla casa editrice Pelledoca.

Per una scrittura ficcante e tagliente, che nulla tace nel raccontare una vicenda dolorosa ma vera, in cui dinamiche e conseguenze del bullismo vanno a incidere sul percorso di autodeterminazione di una adolescente. Per la capacità di evitare didascalismi, mantenendo lucida aderenza alla realtà nel raccontare le difficoltà del crescere e di intessere relazioni, anche e soprattutto in un contesto crudele. Per un romanzo che non lascia nulla al caso e tiene col fiato sospeso, riuscendo a sorprendere il lettore di fronte all'insensatezza di alcune azioni¹⁴⁷.

Questa la motivazione della giuria per l'assegnazione, al romanzo di Bonfiglioli, del Premio Andersen 2021 per la sezione "Miglior libro oltre i 15 anni". *Senza una buona ragione* è un libro davvero graffiante, duro e angoscioso, a tratti fastidioso per il trattamento che viene riservato alla sua protagonista, la diciassettenne Bianca, vittima di una forma di bullismo sottile che, giorno dopo giorno, smantella tutte le sue certezze¹⁴⁸. Alle cattiverie di una compagna di scuola, la cui identità rimane a lungo un mistero, si aggiungono per Bianca il dolore per l'allontanamento dell'amato fratello e le assenze dei genitori, molto impegnati nella loro attività di gestione di un bar.

Tutto lo smarrimento della protagonista, la scivolosità del terreno su cui muove i propri passi un'adolescente che si sta chiedendo chi è, quale posizione nel mondo occupa e quale piega o direzione conferire alla propria vita vengono raccontati da Bonfiglioli mediante una narrazione che alterna due differenti voci narranti – un narratore zero onnisciente e una

¹⁴⁵ EAD., *My Bass Guitar*, San Paolo, Milano 2014.

¹⁴⁶ EAD., *Senza una buona ragione*, Pelledoca, Milano 2021.

¹⁴⁷ Motivazione della giuria per il Premio Andersen 2021: Miglior libro oltre i 15 anni (<https://www.andersen.it/miglior-libro-oltre-i-15-anni-vincitore21/>, consultato il 31 luglio 2024).

¹⁴⁸ Bonfiglioli stessa definisce *Senza una buona ragione* il suo "libro cattivo".

seconda persona singolare che si rivolge direttamente a Bianca – a pagine di diario, scritte dall’antagonista di questa storia. La prima parte del romanzo, che corrisponde ai momenti più bui della protagonista, termina con una pagina completamente nera, fronte e retro: in quel punto, il dolore di Bianca è massimo, la sua frustrazione è alle stelle, la luce della speranza è scomparsa. Prendendo a prestito alcune delle caratteristiche degli *hybrid novels*, l’esperimento narrativo di Bonfiglioli si traduce, così, anche in esperienza visiva, per cui la forma e la struttura del testo divengono portatrici di significati che contribuiscono a veicolare una particolare rappresentazione della protagonista, della sua età e dei suoi moti interiori. Alla pagina nera, che è anche metafora di una discesa negli inferi, segue, quindi, una graduale risalita psicologica della ragazza, resa abilmente dalla metafora della montagna, che Bianca raggiunge, non senza fatica e dolore, e sulla quale si isola e rifugia per ritrovare le sue parti disperse e ricomporre il proprio io.

Il bullismo raccontato nel romanzo non viene mai trattato in termini didascalici: non è un tema, un argomento specifico sul quale l’autrice intende impartire una lezione, ma è ingrediente naturale di una narrazione che segue in maniera realistica una vita adolescente, con un’attenzione particolare a ciò che accade *dentro* il personaggio.

Alla stessa maniera è costruito *Dove abitano i mostri* (2023)¹⁴⁹, prosieguo di *Senza una buona ragione* che verrà approfondito nei capitoli seguenti, insieme alla raccolta di racconti *Zucchero e sale* (2021)¹⁵⁰ e a *Incorporea* (2024)¹⁵¹, ultimo romanzo dell’autrice¹⁵².

Sempre nell’ambito della letteratura *Young Adult* italiana più recente preme, infine, segnalare due autori, l’una non nuova nella scena letteraria nazionale, l’altro viceversa emergente, accomunati dall’aver saputo raccontare la sete affettiva profonda dei loro protagonisti adolescenti con toni densi, che non nascondono la spigolosità del reale né i lati oscuri della psiche umana – con le sue nevrosi e i suoi smarrimenti –, uniti a uno sguardo sensibile e profondamente empatico, che con rispetto si pone dentro ai

¹⁴⁹ B. BONFIGLIOLI, *Dove abitano i mostri*, Pelledoca, Milano 2023.

¹⁵⁰ EAD., *Zucchero e sale*, Equilibri, Modena 2021.

¹⁵¹ EAD., *Incorporea*, EDT Giralangolo, Torino 2024.

¹⁵² Oltre ai testi sin qui menzionati, si segnalano, dell’autrice, anche *Tutto il cielo possibile* (Piemme, 2013), scritto a quattro mani con Luigi Ballerini, *Tutte le cose lasciate a metà* (Piemme, 2015) e *In attesa di un sole. L’amore immaginato di Emily Dickinson* (Mondadori, 2017).

personaggi fornendo alle narrazioni un interessante taglio di introspezione psicologica.

Il primo riferimento è Lucia Giustini, autrice pugliese di albi illustrati, racconti e romanzi per l'infanzia che nel 2023 ha pubblicato, per la casa editrice Pelledoca, il suo romanzo d'esordio nella letteratura *Young Adult: Cinque giorni*¹⁵³. Al centro del romanzo, tra una prima e una seconda parte che lo compongono, Giustini pone idealmente uno specchio: da un lato, alla destra dei lettori, la storia viene narrata nel suo ordine cronologico, dal lunedì al venerdì; dall'altro lato, oltre lo specchio, si trova l'immagine speculare di quegli stessi cinque giorni, per cui l'inizio della storia è la sua fine e viceversa. In questo gioco di rimandi tra intreccio e fabula, che fa del romanzo un interessante territorio di sperimentazione formale, le prospettive peculiari di due gemelli adolescenti ripercorrono gli ultimi momenti di vita di Giacomo, gemello di Gemma. Al suo sguardo è affidata, non a caso, la narrazione "al contrario", il lato "sinistro" del libro: Giacomo – lo si apprende nelle prime pagine – è morto, e la sua prospettiva non può che essere obliqua, ribaltata, poiché giunge da quell'altrove funereo che è il mondo dei morti e degli spiriti. Mentre il racconto del ragazzo procede a ritroso, presentando buchi neri, zone d'ombra e passaggi incerti all'interno di un arco temporale che va dal venerdì al lunedì, quello di Gemma, che è viva e da sempre più lucida e aderente alla realtà rispetto al gemello, compie un tragitto che si snoda lungo una linea per lo più retta, rispettando l'ordine logico e cronologico degli eventi.

Se il romanzo di Giustini è inscrivibile, parimenti alle opere di David Almond, nella categoria del "realismo mistico", *Cosa siamo nel buio* (2024)¹⁵⁴, romanzo d'esordio del drammaturgo e sceneggiatore piemontese Tobia Rossi, porta avanti, in maniera perfettamente aderente al reale, la tradizione del realismo contemporaneo "tagliante" inaugurata da Hinton e quindi proseguita da Cormier, scegliendo di raccontare ai suoi lettori e lettrici, mediante una prosa asciutta dal ritmo incalzante, che non tutti i finali sono felici. Ispirato a uno spettacolo teatrale vincitore del Mario Fratti Award 2019, il romanzo di Rossi mostra, senza filtro alcuno, il buio dell'esistenza, gettando una coraggiosa luce sulla realtà del bulismo omofobico. Il suo protagonista, il quindicenne Gio, è un ragazzo omosessuale, sensibile e minuto, continuamente preso di mira dal gruppo

¹⁵³ L. GIUSTINI, *Cinque giorni*, Pelledoca, Milano 2023.

¹⁵⁴ T. ROSSI, *Cosa siamo nel buio*, Mondadori, Milano 2024.

dei *bro*. Incapace di sostenere il peso delle umiliazioni e della violenza subiti, Gio fugge di casa e si nasconde in una grotta sotterranea, un ventre oscuro e insieme rassicurante nel quale pazientemente attende Mirko, il ragazzo che ama e che da tempo osserva, colui che, avendo scoperto il suo nascondiglio per caso, farà da tramite tra i due mondi. Di lui Gio si fida, nonostante appartenga ai *bro*, nonostante abbia riso di lui e lo abbia chiamato “Fogna Man”: intuisce che anche Mirko custodisce ferite e cicatrici, e sa che può diventare complice di questo suo piano che sempre più si configura quale iniziazione cruda e pericolosa. Un’iniziazione che chiede un tributo di sangue e lascia, infine, letteralmente senza fiato. In un finale che sorprende, giungendo inaspettato – come nella vita reale, lo strappo violento non si annuncia, arriva e basta e coglie impreparati, inermi –, Rossi chiude con una traccia di speranza che tra le pieghe dell’orrore è ben celata, come il suo protagonista nelle profondità della terra. È la speranza della verità, che ai giovani non va negata, per quanto dolorosa e asfissiante.

Molto altro si potrebbe ancora aggiungere tanto in merito alla letteratura italiana quanto rispetto a quella internazionale, giacché, come ricordato a più riprese, la letteratura *Young Adult* è un’area di produzione letteraria estremamente prolifica e dinamica. Nella consapevolezza di averne fornito una fotografia parziale che necessiterebbe ulteriori approfondimenti, ci si appresta ora a elaborare alcune riflessioni in chiusura al presente capitolo.

2.3. Letteratura per l’adolescenza: per riabilitare un termine “bandito”

Quanto sin qui discusso ha consentito di delineare un ritratto, seppur non esaustivo, di una letteratura la cui denominazione rimane tuttora, perlomeno sul versante della critica specializzata, non universalmente condivisa. Se, da un lato, il mondo dell’editoria ha favorevolmente accolto il “dono americano” della dicitura *Young Adult* per ragioni connesse a soppesate logiche di mercato, dall’altro certa critica ha sollevato nei confronti di questa scelta terminologica talune perplessità riguardanti la sua natura imprecisa¹⁵⁵

¹⁵⁵ J.J. ARNETT, *Emerging Adulthood: A Theory of Development from the Late Teens Through the Twenties*, cit.; ID., *Conceptions of the Transition to Adulthood: Perspectives from Adolescence through Midlife*, cit.

e, proprio nei confronti di quell'età che idealmente ne costituisce il destinatario, limitante, se non addirittura escludente¹⁵⁶.

Aidan Chambers, rifiutando l'espressione *Young Adult* in quanto «suggerisce che la persona sia già adulta, il che crea un po' di confusione»¹⁵⁷, propone, in sua sostituzione e nei termini discussi in precedenza, l'utilizzo del termine *Youth Fiction*. Con tale proposta terminologica sostitutiva, il romanziere e saggista britannico esclude dalla categoria dei cosiddetti libri "per giovani adulti" tutti quei filoni narrativi, ad oggi numerosi e variegati, che rientrano nella categoria della *speculative fiction* (come il *fantasy*, il *romantasy*, lo *urban fantasy*, la fantascienza o *science fiction*, la distopia), oltre a generi quali il romanzo storico, il romanzo d'avventura, il giallo e il romanzo rosa, ovvero la narrativa cosiddetta "di genere". La presente indagine condivide e sostiene il concetto di *Youth Fiction* come inteso da Chambers, nei termini cioè di una letteratura focalizzata sull'introspezione dei protagonisti adolescenti e sul complesso percorso di costruzione della loro identità, e pertanto più ricca, rispetto ad altre (incentrate, ad esempio, sull'indagine storica, su un'avventura, su combattimenti tra abitanti di mondi paralleli o su una storia d'amore), di rappresentazioni dell'età adolescenziale. Tale dicitura, tuttavia, non viene qui considerata come sostitutiva di *Young Adult Literature*, venendo quest'ultima intesa quale grande "contenitore" di tutta la produzione letteraria destinata agli adolescenti, similmente a quanto teorizzato da Trites¹⁵⁸. Nel fare riferimento a una *Youth Fiction* si alluderà, dunque, a un genere specifico (quello di una letteratura di introspezione) facente parte di quella più vasta categoria che, a livello ormai planetario, viene etichettata come *Young Adult* e che, a partire dagli anni Novanta e Duemila, presenta una serie di caratteristiche e tendenze sintetizzate da Cart nelle seguenti: richiamo multigenerazionale (il fenomeno dei libri cosiddetti *crossover*) e conseguente dilatazione della fascia d'età dei destinatari, nonché dei protagonisti della finzione letteraria; portata internazionale; apertura ai generi del fumetto e del *graphic novel*; potenziamento della sperimentazione linguistica e formale; imponente rifioritura della narrativa *fantasy* e, in generale, della *speculative fiction*; parallelo ritorno alla narrativa di realismo contemporaneo; fioritura di una letteratura

¹⁵⁶ Cfr. A. CHAMBERS, *L'età sospesa*, cit.; G. ZUCCHINI, *YA letteratura cercasi*, in «LIBER – Libri per Bambini e Ragazzi», XXIX, 110, 2016, pp. 26-30; N.G. LAFOREST, *Breve introduzione all'editoria per giovani adulti*, in HAMELIN (a cura di), *Dove vanno le anatre d'inverno. Grandi scrittori per giovani adulti*, cit., pp. 6-12.

¹⁵⁷ A. CHAMBERS, *L'età sospesa*, cit., p. 35.

¹⁵⁸ Cfr. R.S. TRITES, *Disturbing the Universe*, cit.

di divulgazione per adolescenti, la cosiddetta *creative nonfiction*; fioritura di una nuova letteratura LGBTQIA+¹⁵⁹.

Nella consapevolezza che anche il termine “*youth*” non risulta adeguato se riferito, in maniera sinonimica, all’età adolescenziale, poiché troppo generico – i concetti di “gioventù”, “giovinezza” e “giovanile” vengono, difatti, utilizzati per riferirsi a persone di età anagrafiche differenti, comprese tra gli anni preadolescenziali e la prima età adulta – e, dunque, incapace di sottrarsi a obiezioni, nel presente lavoro si manterrà la dicitura originale inglese di *Youth Fiction*, che ha recentemente iniziato ad affermarsi anche in ambito editoriale. Si trovano, infatti, riferimenti specifici a questo genere letterario nelle quarte di copertina di libri che, in anni passati, sarebbero stati etichettati semplicemente *YA*: nella bandella posteriore dell’edizione Pelledoca di *Senza una buona ragione* (2021) si legge, ad esempio, che l’autrice, Benedetta Bonfiglioli, «[a]ma leggere e scrivere letteratura *Young Adult* perché al liceo ha incontrato quasi tutte le cose e le persone che le hanno cambiato la vita»¹⁶⁰, mentre sempre nella bandella posteriore di *Dove abitano i mostri* (2023), della stessa casa editrice Pelledoca, viene affermato che Bonfiglioli «scrive *Youth Fiction* perché trova che sia un bel modo di volare, pur stando con i piedi per terra»¹⁶¹. Ancora, in *Incorporea* (EDT Giralangolo, 2024) si legge: «Benedetta Bonfiglioli [...] scrive *youth fiction*, perché l’adolescenza è una dimensione in cui dimora volentieri»¹⁶². Volutamente sono state incluse, negli estratti qui riportati, anche le ragioni per le quali Bonfiglioli dichiara di leggere e scrivere *Youth Fiction*. Queste citazioni non solo evidenziano il riconoscimento, anche da parte dell’editoria, di una forma peculiare di narrativa *Young Adult*, ma contemporaneamente consentono di cogliere il valore e il significato che alla cosiddetta *Youth Fiction* vengono attribuiti. La metafora del dimorare, in particolare, esprime in maniera brillante e assai potente l’intima vocazione degli autori e delle autrici che scelgono di scrivere una letteratura che esplora, dell’adolescenza, lo stato dell’essere, il sentire e percepirsi-nel-mondo suoi tipici, la prospettiva tutta peculiare: si tratta, precisamente, di un desiderio – che è impellente volontà¹⁶³ – di fermarsi, e non solamente soffermarsi, nella complessità di un’età che ingenera, in chi ne scrive, un alto grado di

¹⁵⁹ Cfr. M. CART, *Young Adult Literature: The State of a Restless Art*, cit.

¹⁶⁰ In B. BONFIGLIOLI, *Senza una buona ragione*, cit., bandella posteriore di sovraccoperta. Corsivo aggiunto.

¹⁶¹ In EAD., *Dove abitano i mostri*, cit., bandella posteriore. Corsivo aggiunto.

¹⁶² In EAD., *Incorporea*, cit., bandella posteriore.

¹⁶³ Cfr. A. CHAMBERS, *L’età sospesa*, cit.

fascinazione; dimorare volentieri nella dimensione dell'adolescenza significa voler mutare il "sostare" in uno "stare", prendersi il tempo necessario per edificare in tale territorio una casa, fare di esso la propria dimora perché lì si sta bene, lì ci si sente, per l'appunto, "a casa". Questo è lo spirito, la tensione – che si potrebbe definire "erotica" in quanto desiderio appassionato, appartenente al vasto sentimento dell'amore¹⁶⁴ – che abita chi scrive *Youth Fiction*: un sincero e irriducibile desiderio di dare voce agli adolescenti perché li si ama, innanzitutto. Così Giorgia Grilli scrive a proposito dell'autore che ha coniato l'espressione *Youth Fiction* e che in Europa ne è indiscutibile maestro:

Aidan Chambers – a differenza di altri scrittori che scelgono per qualche calcolato motivo di parlare di loro – prima di ogni altra cosa li ama, i ragazzi. Li ama, e a lui la verità di questa età meravigliosamente si rivela, indefinibile con parole che siano categoriche o assertive (una tendenza del linguaggio di "esperti" e giornalisti), ma profondamente comprensibile attraverso le pagine della sua scrittura, la trama complicata delle storie da lui messe in scena, le situazioni complesse di cui li rende protagonisti¹⁶⁵.

Riprendendo la questione relativa alla denominazione, la scelta di mantenere le espressioni *Young Adult Literature* (o "Letteratura per giovani adulti", con il significato illustrato poc'anzi) e *Youth Fiction*, anche dettata dall'intento di non originare equivoci, non impedisce, tuttavia, di ragionare su proposte alternative che potrebbero – così si auspica – risultare migliorative in relazione alla ripartizione delle età della vita come concepita dalle più recenti teorie dello sviluppo psicologico. Così come si riconosce una Letteratura "per l'infanzia", scritta avendo in mente bambini e bambine e idealmente indirizzata a loro, si potrebbe, al contempo, riconoscere una Letteratura "per l'adolescenza", scongiurando, mediante questa scelta terminologica, il timore di nominare questa età e affermando, in tal modo, la legittimità della sua esistenza. Pur convenendo che il ricorso alla preposizione "per" – «un pedagogico complemento di scopo», secondo Stefano Calabrese¹⁶⁶ – è esso stesso suscettibile di obiezioni, si ritiene

¹⁶⁴ Con riferimento all'etimologia del termine, derivante dal greco antico ἔρως (eros), con il significato di amore nei suoi molteplici aspetti.

¹⁶⁵ G. GRILLI, *Adolescenti*, in EAD., *Libri nella giungla*, cit., p. 73.

¹⁶⁶ S. CALABRESE, *Letteratura per l'infanzia. Fiaba, romanzo di formazione, crossover*, Mondadori, Milano 2013, p. 1.

che l'espressione "Letteratura per l'adolescenza", già suggerita da Faeti¹⁶⁷ e adottata da diversi studiosi e docenti nella propria produzione scientifica e per la denominazione dei propri corsi universitari¹⁶⁸, possa costituire una soluzione, sostitutiva rispetto a quella di Letteratura *Young Adult*, in grado di riabilitare un termine per troppo tempo "bandito" e, con esso, un'età che per certi versi – poiché raramente nominata, se non laddove se ne tracciano profili patologizzanti – è diventata un tabù, al pari di certi temi "difficili" quali la morte, la paura, l'infelicità, il dolore¹⁶⁹. Una dizione sostitutiva di *Youth Fiction* potrebbe, viceversa, essere individuata nelle espressioni di "Letteratura (per l'adolescenza) sull'indicibile" e "Letteratura (per l'adolescenza) di introspezione", con una predilezione, per ragioni di maggiore chiarezza semantica, per la seconda soluzione.

Nel capitolo che segue verranno analizzati in maniera ravvicinata¹⁷⁰ alcuni romanzi di *Youth Fiction* – come verrà d'ora in avanti denominata

¹⁶⁷ Nell'introduzione a *I diamanti in cantina*, Antonio Faeti scrive che «la dizione: Storia della Letteratura per l'Infanzia, ovvero quella prevalentemente usata per le cattedre universitarie, è oggi imprecisa, non completa, inadatta a dar conto davvero di come poi si presenta l'ambito a cui si riferisce. Completata con l'aggiunta di "e per l'Adolescenza", la dizione sarebbe più adatta a dar conto di come si è evoluto e potenziato questo spazio editoriale, e forse porrebbe nuovi, ma inevitabili problemi di qualificazione e di differenziazione» (A. FAETI, *I diamanti in cantina*, cit., pp. 10-11).

¹⁶⁸ Cfr. A. CIBALDI, *Letteratura per l'infanzia e l'adolescenza*, La Scuola, Brescia 1968, cit. in A. NOBILE, *Letteratura 'per l'infanzia': alcune questioni fondative*, in A. MAZZINI, A. NOBILE (a cura di), *Quale letteratura per l'infanzia? Morfologia di una disciplina in trasformazione*, Marcianum Press, Venezia 2024, pp.35-65; A. NOBILE, D. GIANCANE, C. MARINI, *Letteratura per l'infanzia e l'adolescenza. Storia e critica pedagogica*, La Scuola, Brescia 2011; M. CAMPAGNARO (a cura di), *Le terre della fantasia. Leggere la letteratura per l'infanzia e l'adolescenza*, Donzelli, Roma 2014; S.B. PICHERLE, *Letteratura per l'infanzia e l'adolescenza. Una narrativa per crescere e formarsi*, QuiEdit, Verona 2020; A. DI VEROLI, *Il Gran Manuale di Letteratura per l'infanzia e l'adolescenza. Storia, letteratura e pedagogia dalle origini ad oggi*, Studium, Roma 2020; A. MAZZINI, *Da un lavoro al proprio lavoro. Una teoria dell'educazione e formazione nella letteratura per l'infanzia e l'adolescenza*, Marcianum Press, Venezia 2022; EAD., *Introduzione. La letteratura per l'infanzia e l'adolescenza. Nuove questioni e prospettive epistemologiche*, in «CQIIA Rivista», XIII, 39, 2023, pp. 5-8.

¹⁶⁹ Cfr. M. BERNARDI, *Temi difficili, letteratura per l'infanzia, tracce di storia sociale e dei sentimenti. La morte, la paura, l'infelicità, il dolore...*, cit.

¹⁷⁰ Cfr. D. GREENHAM, *Close reading. Il piacere della lettura*, Einaudi, Torino 2023; V. JOOSEN, *Close reading and comparative literary analysis*, in V. JOOSEN, M.A. ANJIRBAG, L. DUTHOY, L. GEYBELS, F. PAUWELS, E-L. SILVA, *op. cit.*, pp. 147-151; F. LENTRICCHIA, A. DUBOIS, *Close Reading: The Reader*, Duke University Press, New York 2003.

la Letteratura per l'adolescenza di introspezione al fine, precedentemente sottolineato, di non generare fraintendimenti – nei quali l'acqua riveste una funzione centrale nel rappresentare alcuni tratti tipici dell'età adolescenziale. Insieme alla metafora dell'acqua verranno, altresì, esplorate le metafore ad essa fortemente intrecciate del ponte, dell'isola e della stagione estiva, tutte concorrenti a evidenziare, dell'adolescenza, la sua profonda, irriducibile e fascinosa ambiguità metamorfica. Ovvero: il suo essere, come un fiume, «sempre lì», mentre «l'acqua che scorre in esso non è mai la stessa acqua e non sta mai ferma. Cambia e si muove in continuazione»¹⁷¹.

¹⁷¹ A. CHAMBERS, *Questo è tutto. I racconti del cuscino di Cordelia Kenn*, cit., p. 463. Nell'opera in lingua originale si legge: «A river is a river, always there, and yet the water flowing through it is never the same water and is never still. It's always changing and is always on the move» (ID., *This Is All. The Pillow Book of Cordelia Kenn*, Amulet Books, New York 2006, p. 371).

CAPITOLO TERZO

FONS VITAE, IMAGO MORTIS

L'ALTERITÀ ACQUATICA DEGLI «ESSERI TOTALI»

Il ruscello vi insegnerà a parlare ugualmente, nonostante le pene e i ricordi, vi insegnerà l'euforia con la preziosità di stile, l'energia con la poesia. Vi ripeterà, a ogni momento, qualche bella parola tutta tonda che rotola sui sassi¹.

Gaston Bachelard

In *Semiotica e filosofia del linguaggio* Umberto Eco, riprendendo la concezione aristotelica della metafora come «strumento conoscitivo, chiarezza ed enigma»², sostiene che «[b]isogna trarre la metafora [...] da cose [...] di somiglianza non ovvia, così come anche in filosofia è segno di buona intuizione il cogliere l'analogia anche tra cose molto differenti»³. Rintracciando «la rete sottile delle proporzioni»⁴ fra domini semantico-concettuali distanti e all'apparenza inconciliabili, ovvero mettendo in evidenza, di questi ultimi, un rapporto inedito, la metafora si configura, nella prospettiva echiana così come nella summenzionata teoria di George Lakoff e Mark Johnson⁵, quale fenomeno di semiosi e di conoscenza che produce nuove ontologie⁶, imponendo «una riorganizzazione del nostro sapere e delle nostre opinioni»⁷.

¹ G. BACHELARD, *Psicanalisi delle acque*, cit., p. 215.

² U. ECO, *Semiotica e filosofia del linguaggio*, cit., p. 164.

³ Ivi, p. 165.

⁴ Ivi, p. 164.

⁵ Cfr. *supra* (Capitolo primo).

⁶ Cfr. U. MUSARRA-SCHRØDER, *Umberto Eco e la metafora come strumento conoscitivo*, in «Revista De La Sociedad Española De Italianistas», 12, 2018, pp. 121-129 (<https://revistas.usal.es/dos/index.php/1576-7787/article/view/20499>, consultato il 16 agosto 2024).

⁷ U. ECO, *Dall'albero al labirinto. Studi storici sul segno e l'interpretazione*, cit., p. 70.

A lasciare, nella nostra enciclopedia, una traccia⁸ capace di «far vedere, insegnare a guardare»⁹ da una prospettiva nuova le complesse fenomenologie dell'adolescenza e, nello specifico, la maniera propria di questa età di sentire e di percepirsi in relazione al sé, agli altri e al mondo (nonché *nel* mondo), sono innanzitutto le metafore di adolescenza legate all'elemento acquatico, che nel corpus analizzato compaiono con una frequenza assai elevata, decisamente maggiore rispetto a quella che interessa altri temi e metafore ricorrenti.

Invero, già Mark Twain, con le sue *Avventure di Huckleberry Finn*¹⁰, presentava l'acqua quale motivo centrale del percorso iniziatico del suo protagonista adolescente, intrecciando i pensieri e le sensazioni di Huck con lo scorrere, talvolta calmo, talvolta inquieto, del grande fiume Mississippi, con le sue correnti mutevoli e i loro richiami ora alla vita ora alla morte. «Se non fosse per il Fiume», commentò T.S. Eliot nella già citata *Introduzione* al romanzo, «il libro potrebbe essere poco più che una sfilza di avventure a lieto fine»¹¹. Utilizzando sovente per la parola “fiume” l'iniziale maiuscola, e con ciò riconoscendo al corso d'acqua le caratteristiche del personaggio¹², Eliot argomentò che

[è] il Fiume che controlla il viaggio di Huck e Jim; che non permette loro di sbarcare a Cairo dove Jim avrebbe potuto raggiungere la libertà; è il fiume che li separa e depone Huck per un certo periodo nella casa dei Grangerford; poi il fiume li riunisce, e poi impone loro l'indesiderata

⁸ In *Dall'albero al labirinto*, Eco scrive che la metafora imprime «una traccia nella nostra enciclopedia» (ivi, p. 72).

⁹ U. ECO, *Semiotica e filosofia del linguaggio*, cit., p. 164.

¹⁰ M. TWAIN, *Le avventure di Huckleberry Finn*, cit.

¹¹ T.S. ELIOT, *Introduzione a The Adventures of Huckleberry Finn*, cit., p. X.

¹² Nel romanzo di Twain il «Fiume» è a tutti gli effetti come un personaggio, che T.S. Eliot riconobbe essere sullo stesso piano del «Ragazzo». Eliot sostenne, specificamente, che «[n]ello scrivere *Huckleberry Finn*, Twain disponeva di due elementi che, trattati con la sua sensibilità ed esperienza, hanno formato un grande libro: il Ragazzo e il Fiume» (ivi, p. V). Più avanti nell'*Introduzione*, lo scrittore aggiunse: «È Huck che dà stile al libro. Il Fiume gli dà la forma» (ivi, p. IX); «Mark Twain ci mostra il Fiume [...] più chiaramente di ogni altro scrittore di mia conoscenza che abbia descritto un fiume. Ma non ci limitiamo a vedere il Fiume, a farne la conoscenza attraverso i sensi: lo viviamo» (ivi, p. XI). Come Huck, «anche il Fiume non ha né inizio né fine. All'inizio, non è ancora il Fiume; alla fine non è più il Fiume. [...] È al tempo stesso uno e molti [...]. E alla fine sparisce fra i rami del delta: non c'è più, ma è ancora dov'era, centinaia di miglia al Nord» (ivi, p. XIII).

presenza del re e del duca. In continuazione ci vengono ricordate la sua presenza e la sua forza¹³.

A supporto di tale affermazione, si possono riportare, tra i tanti possibili, i passaggi del romanzo seguenti, il primo dei quali venne ripreso dallo stesso Eliot:

Quando mi sveglio, dapprima non riesco a capire dove mi trovo. Mi rizzo a sedere, mi guardo in giro un po' spaventato, ma poi comincio a ricordare. Il fiume aveva l'aria di stendersi per miglia e miglia. La luna era così chiara che potevo contare tutti i tronchi d'albero che galleggiavano sul fiume, neri e tranquilli a centinaia di jarde dalla riva. Tutto era completamente silenzioso, e si capiva che era tardi, si sentiva quasi dall'odore che era tardi. Voi capite cosa voglio dire, ma non so trovare le parole giuste¹⁴.

Noi si passava il tempo così. Era un fiume tremendamente grosso da quelle parti – a volte largo un miglio e mezzo. Si navigava di notte, ci fermavamo di giorno per restare nascosti. Appena la notte stava per finire, si interrompeva il viaggio e si ormeggiava – quasi sempre nelle acque tranquille a valle di un isolotto – per nascondere la zattera sotto i rami di giovani pioppi e salici. Quindi si tendeva le lenze e scivolavamo in acqua per una nuotata, tanto da rinfrescarci. Poi si restava seduti sul fondo sabbioso, dove l'acqua arrivava a mezza gamba, in attesa del giorno che spuntava. Non il minimo rumore – tranquillità assoluta – come se tutto il mondo dormisse – solo magari qualche rana-topo che muggiva¹⁵.

Memore forse dei suoi anni adolescenziali, quando si guadagnava la vita sul fiume come pilota e quotidianamente si confrontava con gli «imprevedibili capricci» delle sue acque¹⁶, Mark Twain ha ritratto, in *Huckleberry Finn*, un'adolescenza che, come il fiume che essa attraversa,

non può essere mai tracciat[a] perfettamente; cambia velocità, si sposta da un canale all'altro, senza che si possa darne conto; è capace di cancellare un banco di sabbia da un momento all'altro, e di metterne su un altro dove prima c'era acqua navigabile¹⁷.

¹³ Ivi, p. X.

¹⁴ M. TWAIN, *Le avventure di Huckleberry Finn*, cit., p. 42.

¹⁵ Ivi, p. 131.

¹⁶ Cfr. T.S. ELIOT, *Introduzione a The Adventures of Huckleberry Finn*, cit.

¹⁷ Ivi, p. X.

Come Huck, i protagonisti adolescenti di tantissima *Youth Fiction* contemporanea vengono collocati in un mondo finzionale che ospita fiumi o altri ambienti acquatici, che essi non possono – o meglio, non vogliono – ignorare, giacché questi paesaggi d’acqua rappresentano per loro un elemento di forte (e ambigua) attrazione. Si potrebbe affermare, mutuando il concetto dall’opera poetica di Goethe¹⁸, che gli ambienti acquatici asurgono, in tale finzione letteraria, a coscienza e anima dei ragazzi e delle ragazze, che essi attirano vigorosamente a sé, quali sirene dal canto melodioso, con la sacralità alle volte gentile e alle volte prepotente che può cullare dolcemente ma anche trasportare in maniera minacciosa.

Eric amava il mare anche prima di diventare un pesce.

Lo amava d’estate e d’inverno, con la pioggia e col sole, perché il mare non ha bisogno di scuse per accarezzarti, e ti culla, ti parla, non ti lascia mai solo. Eric amava il mare perché era stato il primo a prendersi cura di lui quando i suoi lo avevano abbandonato¹⁹.

Con queste parole inizia *Eric*, racconto di Benedetta Bonfiglioli che apre la raccolta *Zucchero e sale*, pubblicata dalla casa editrice Equilibri nel maggio 2021. Traendo ispirazione da alcuni maestri del genere letterario delle *short stories*, come Dino Buzzati, Ernest Hemingway, Edgar Allan Poe, Raymond Carver e James Joyce, Bonfiglioli ha scritto ogni singola storia «intorno a un momento cruciale nella vita di un personaggio, un’epifania, la rivelazione dopo la quale nulla sarà più lo stesso»²⁰. Le *short stories* di Bonfiglioli sono come un tuffo a candela, un’immersione profonda nel territorio agrodolce – dal sapore dello zucchero e del sale – dell’adolescenza; sono brevi, veloci, e come un lampo nella notte illuminano, per un istante,

¹⁸ Nel componimento *Gesang der Geister über den Wassern* (*Canto degli spiriti sopra le acque*, 1779), Johann Wolfgang von Goethe accostava l’anima dell’uomo alle acque. Così recita la prima strofa della poesia: «Des Menschen Seele/ Gleicht dem Wasser:/ Vom Himmel kommt es,/ Zum Himmel steigt es,/ Und wieder nieder/ Zur Erde muss es,/ Ewig wechselnd.» [L’anima degli uomini/ è simile all’acqua:/ dal cielo proviene,/ al cielo ascende/ e ancora di nuovo/ ritorna alla terra/ in eterna vicenda] (J.W. GOETHE, *Gesang der Geister über den Wassern*, in ID., *Sämtliche Werke. Briefe, Tagebücher und Gespräche*, a cura di Karl Eibl, 40 voll., Suhrkamp, Frankfurt am Main 1987, p. 318. La traduzione in lingua italiana è tratta da A. RIZZIUTI, *Canto degli spiriti sopra le acque*, in «Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della musica», X, 2020, p. 182).

¹⁹ B. BONFIGLIOLI, *Zucchero e sale*, cit., p. 7.

²⁰ EAD., *Il racconto, come un bacio veloce, nel buio...*, in EAD. *Zucchero e sale*, cit., pp. 159-160.

nell'«intrinseca brevità del gesto»²¹, un paesaggio umano di cui restituiscono un'impressione, la fotografia di un momento decisivo.

«Come un bacio veloce, nel buio, ricevuto da uno sconosciuto»²², *Eric* immerge lettori e lettrici nella vita di un ragazzo, di nome Eric, abbandonato dalla madre all'età di quattro anni, una domenica pomeriggio in riva al mare. Salvato da un carabiniere dalle onde dell'alta marea che lo stavano inghiottendo, Eric è stato quindi affidato a una famiglia adottiva. Del prima non ha più memoria, non ricorda nemmeno il viso materno, e da quel triste pomeriggio di abbandono ha perso la parola: «Il mare gli aveva portato via la voce e le cose da dire. Solo col mare si poteva raccontare. Solo sott'acqua. Non ricorda più il suono della sua voce. Non lo sente da tantissimo tempo»²³. Sulla terraferma Eric non ha più potuto parlare, e al presente della narrazione, all'età di diciassette anni, non può nemmeno più respirare. Il suo corpo è fuori controllo, cambia repentinamente forma e dimensioni, ricoprendosi di squame, membrane nelle mani e nei piedi, branchie ai lati del collo. Eric ha, dentro di sé, «l'inquieto andare e venire delle onde, delle maree, della sabbia sul fondale»²⁴, e pertanto non può più stare fermo, così come non può più camminare sulla terraferma, nella dimensione orizzontale del *Diesseits*²⁵, perché «lui appartiene al mare» ed «è soltanto stando immerso che comprende la giusta prospettiva per guardare tutte le cose, i piedi della gente, le tavole da surf, il giusto, lo sbagliato, ciò per cui vale la pena, l'amore, gli amici, Dio»²⁶. È sé stesso solo quando è immerso, e si chiede, infine,

[c]hi sono io [...] che trovo pace solo in questo movimento perpetuo, in questo borbottio di onde e di risacca, e nelle profondità cerco un orizzonte lontano, libero, per sapere chi sono, davvero, con le mie mani, i miei piedi,

²¹ Cfr. S. KING, *Scheletri*, Sperling & Kupfer, Milano 1989. Prima edizione originale: *Skeleton Crew*, Putnam, New York 1985. *Skeleton Crew* è una raccolta di ventidue componimenti brevi, di cui diciotto *short stories*, due novelle e due poesie.

²² Ivi, p. 5. Nell'*Introduzione* a *Skeleton Crew*, King scrive che «[a] short story is a different thing altogether – a short story is like a quick kiss in the dark from a stranger. That is not, of course, the same thing as an affair or a marriage, but kisses can be sweet, and their very brevity forms their own attraction» [Un racconto è tutt'altra cosa. Un racconto è come un bacio veloce, nel buio, ricevuto da uno sconosciuto. Naturalmente non è la stessa cosa di una relazione o un matrimonio, ma un bacio può essere dolcissimo, e nell'intrinseca brevità del gesto risiede la sua speciale attrazione].

²³ B. BONFIGLIOLI, *Zucchero e sale*, cit., p. 8.

²⁴ Ivi, p. 9.

²⁵ Cfr. J. HILLMAN, *Puer Aeternus*, Adelphi, Milano 2013.

²⁶ B. BONFIGLIOLI, *Zucchero e sale*, cit., p. 9.

il mio cuore, e chi voglio diventare, mamma, guardami, tra gli spruzzi di schiuma e di sale, sono me stesso. Sono libero. Sono a casa²⁷.

Di nuovo nel ventre di una Madre, immerso nelle acque uterine di quel genitore primordiale che accoglie e culla, che prende e non abbandona – pur mantenendo, nel vigore dell'onda, i suoi tratti nefasti e tenebrosi, «in stretto rapporto di isomorfismo con il lato oscuro di una potenza femminile solitaria»²⁸ –, Eric può ricucire lo strappo dell'esperienza abbandonica, ammorbidendo la caduta e attenuandone i rumori. Il carattere biunivoco, controverso dell'acqua non impedisce a tale elemento di essere, in questa storia, strumento di guarigione e cura, liquido battesimale che lava le pene e restituisce, come balsamo, la perduta armonia con l'universo e, prima ancora, con sé stessi.

L'acqua come elemento che metaforicamente rappresenta un'anima e una mente cariche di contraddizioni, inquiete, tormentate, ma nello stesso tempo belle, attraenti e capaci di forza rigeneratrice, compare quale ingrediente fondante di un'altra vicenda adolescenziale che, similmente a *Eric* di Benedetta Bonfiglioli, si è scelto, in questo contesto, di esplorare brevemente in quanto utile a introdurre gli argomenti che saranno oggetto dei paragrafi seguenti. *Annie Lumsden, The Girl from the Sea* (2007)²⁹, scritto da David Almond e illustrato da Beatrice Alemagna, è un racconto lungo (a metà tra il racconto breve e il romanzo breve) collocabile nel settore della Letteratura per l'infanzia. A prescindere, tuttavia, dai suoi lettori impliciti e reali, la storia di Annie Lumsden – Anna nell'edizione italiana³⁰ – è una storia che merita qui una menzione particolare: si tratta, infatti, di una storia di adolescenza, una storia «lucente e piena di scaglie»³¹ che racconta l'impellente bisogno di scoprire chi si è, da dove si viene e dove si è diretti. Anna è una ragazzina tra i tredici e i quattordici anni i cui capelli fluttuano come alghe marine, mentre la sua pelle e i suoi occhi brillano come pozze

²⁷ Ivi, p. 11.

²⁸ L. FARANDA, *Le acque nei miti di fondazione cosmogonica*, in EAD., *Simbologie dell'acqua nell'antica Grecia*, in V. TETI (a cura di), *Storia dell'acqua. Mondi materiali e universi simbolici*, cit., p. 153.

²⁹ Cfr. D. ALMOND (2007), B. ALEMAGNA (2020), *Annie Lumsden, The Girl from the Sea*, Candlewick Press, Somerville 2021.

³⁰ ID., *Anna, la bambina del mare*, trad. it. di Giuseppe Iacobaci, Salani, Milano 2023.

³¹ Ivi, p. 5.

di marea e le sue orecchie assomigliano a capesante. A questa descrizione la stessa Anna aggiunge che

[I]a notte luccico come il mare sotto la luna e le stelle. I pensieri mi saettano e mi danzano dentro come pesciolini nei fondali bassi. Guizzano e s'inseguono come sgombri in alto mare. Le mie curiosità fanno capriole come le foche nelle profondità marine. I miei sogni si tuffano ogni notte come delfini nelle oscurità abissali, e poi balzano in superficie liberi e felici alla luce del mattino. Queste sono le cose che so di me, e che vedo quando mi specchio nelle pozze di marea [...]³².

Al compimento dei tredici anni la ragazzina inizia a sperimentare insolite "cadute", nelle quali perde i sensi e si ritrova lontano, in un mondo acquoso in cui Anna non è più soltanto Anna, ma è contemporaneamente foca, pesce, delfino. Questa alterità selvatica di Anna turba nel profondo gli adulti che la circondano e la rende oggetto di un investimento pedagogico e, prima ancora, medico che tanto ricorda i severi interventi medico-giudiziari rivolti agli adolescenti in tempi lontani. Come racconta la stessa protagonista,

[s]ono seguiti mesi di viaggi tra ospedali e medici vari, e tentativi su tentativi per ricostruire da dove venisse la mia stranezza e scavare nei miei segreti in cerca della mia verità nascosta; mi puntavano luci sugli occhi, mi aspiravano sangue, mi attaccavano fili sulla pelle, mi tempestavano di domande; con sguardi cupi e torvi cogitavano e borbottavano, mi rimpinzavano di pillole e bersagliavano di punture; poi col broncio scribacchiavano nero su bianco: avevo un difetto di fabbricazione, un errore nella chimica che mi scorreva dentro³³.

Mentre medici delle più disparate discipline la sottopongono a esami su esami per cogliere l'«errore nella chimica» che scorre in lei, legittimando attraverso fondamenta scientifiche la natura patologica e la problematicità sociale della sua età, Anna nuota e nuota nel vasto mare, e attraverso quel suo corpo che cresce a vista d'occhio percepisce che proprio nell'acqua risiedono le risposte al rompicapo della sua identità. La domanda sull'io che Anna comincia a porsi si fa pressante, tanto che il racconto addomesticato della madre (Anna sarebbe figlia di un pescatore, che avrebbe abbandonato entrambe non facendosi più trovare) non le basta più: Anna vuole un'altra verità, quella autentica e forse scomoda che sola può renderla libera. E così

³² Ivi, p. 6.

³³ Ivi, p. 17.

giunge l'attesa rivelazione, per Anna il momento per eccellenza epifanico di riconoscimento del proprio sé: la ragazza è figlia di «[u]n mistero. Un segreto del mare. Era bellissimo»³⁴. Una creatura per metà umana e per metà marina l'ha generata, riversando il mare dentro di lei, facendone un essere a sua volta misterioso, dalla natura ambigua e imprevedibile. Lo stile impressionistico delle illustrazioni di Alemagna, realizzate ad acquerello e matita colorata in toni naturali, contribuisce a risaltare l'atmosfera di sospensione e mistero, così come il finale dell'autore, che intenzionalmente sosta in quello spazio liminale dove ordinario e straordinario si incontrano e si confondono. È andata proprio così? – ci si domanda, infine. Anna è veramente metà umana e metà creatura marina? O è forse questa sua alterità marina una potente, meravigliosa metafora della metamorfosi adolescenziale, per cui tutto è «collegato con la crescita, con l'avere tredici anni e andare per i quattordici e via così»?³⁵

A partire dai racconti sui quali ci si è appena soffermati è possibile sviluppare le riflessioni che seguono. Innanzitutto, l'elemento acquatico (il mare, in entrambi i casi succitati) non è separabile dai protagonisti adolescenti, pena l'impossibilità per loro di creare il proprio sé – esito che, nella teoria eriksoniana, prende il nome di «confusione dei ruoli» o «diffusione dell'identità»³⁶: l'acqua è, sia per Eric sia per Anna, come aria che consente il respiro, latte materno che nutre e rinvigorisce, specchio che fornisce i riflessi del proprio Io e che permette, in tal modo, di percepire la propria immagine corporea, consentendo di scoprire e riscoprire sé stessi; essa è bellezza e prosperità³⁷, culla perduta e quindi riconquistata, capace di proteggere, curare, rigenerare. Al contempo, l'elemento acquatico è carico di minacce e pericoli, cela insidie e malefici, e come genera la vita così, allo

³⁴ Ivi, p. 36.

³⁵ Ivi, p. 60.

³⁶ Augusto Palmonari ed Elisabetta Crocetti sintetizzano il concetto eriksoniano di «confusione dei ruoli» come segue: «La *confusione dei ruoli* (lo stato psicologico che secondo Erikson corrisponde alla diffusione, cioè alla mancata acquisizione dell'identità) consiste nel passare da un'identificazione all'altra, provando e riprovando ruoli sociali diversi in una sorta di "turismo psicologico" dell'Io, generatore di ansie profonde, senza mai riuscire a costruire una sintesi originale del materiale disponibile» (A. PALMONARI, E. CROCETTI, *Identità e concetto di sé*, in A. PALMONARI (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza*, cit., pp. 70-71; corsivo nell'originale). Sull'argomento si rimanda, inoltre, a: E.H. ERIKSON, *Gioventù e crisi d'identità*, cit.; ID., *Autobiographic notes on the identity crises*, in «Daedalus», 99, 4, 1970, pp. 730-759.

³⁷ Cfr. G.P. GIVIGLIANO, *Civiltà fluviali nell'Italia antica e alto medievale*, in V. TETI (a cura di), *Storia dell'acqua. Mondi materiali e universi simbolici*, cit., pp. 67-81.

stesso tempo, può provocare la morte. Il carattere ambivalente dell'acqua diviene, pertanto, metafora della condizione adolescenziale, del peculiare stato dell'essere che caratterizza questa età: gli adolescenti, manifestamente associati all'acqua (anche attraverso il linguaggio con il quale gli autori hanno costruito le storie: i pensieri di Anna, ad esempio, «guizzano e s'inseguono»³⁸, mentre Eric è «borbottio di onde e di risacca»³⁹, lui che «ha dentro l'inquieto andare e venire delle onde, delle maree, della sabbia sul fondale»⁴⁰), fanno esperienza, nel loro essere alla ricerca del proprio sé e del senso del loro *esserci* nel mondo, dei sentimenti di spaesamento, turbamento e inquietudine determinati in primo luogo dalla molteplicità delle possibilità identitarie di cui acquisiscono, per la prima volta, una piena consapevolezza; se questa condizione determina uno stato di apprensione e irrequietezza, essa è, nel contempo, esaltante, vivificante, capace di dare alla vita, come la stessa acqua, uno slancio inesauribile⁴¹. Quando Anna Lumsden sperimenta le sue "cadute", con le gambe che le cedono e che la fanno cadere a terra, il mondo della ragazza diventa acquoso e cupo, «e voci selvatiche d'acqua cantavano con dolcezza nel mio cervello e mi chiamavano, attirandomi a loro»⁴². Per quanto spaventoso e preoccupante possa risultare quanto accade ad Anna, al risveglio da tali episodi (di rapimento, di fatto) la sensazione che l'adolescente riporta è una sensazione di piacere: «È stato bello», confessa Anna alla madre piangente, e «lo era stato davvero. Avrei voluto che succedesse di nuovo»⁴³.

Già questo primo sguardo a storie che raccontano l'adolescenza dal punto di vista degli adolescenti stessi rivela come la metafora dell'acqua, a differenza delle metafore del problema e della malattia storicamente utilizzate per riferirsi alla loro età, sia in grado di conciliarne, pur cogliendone la contrapposizione, aspetti scomodi, disturbanti e di innegabile disagio e aspetti piacevoli e vantaggiosi. Vista attraverso la prospettiva altra offerta da questa metafora, l'adolescenza risulta complessa e insieme affascinante, con le sue opacità (le sue acque scure) e la sua limpidezza (le sue acque chiare), i suoi silenzi e la sua straordinaria capacità introspettiva e di narrazione del sé. Si sarà certamente notato come, nelle opere di Bonfiglioli e Almond riprese sopra, la metafora acquatica generi un'ulteriore metafora ad essa

³⁸ D. ALMOND, B. ALEMAGNA, *Anna, la bambina del mare*, cit., p. 6.

³⁹ B. BONFIGLIOLI, *Zucchero e sale*, cit., p. 11.

⁴⁰ *Ivi*, p. 9.

⁴¹ Cfr. G. BACHELARD, *Psicanalisi delle acque*, cit.

⁴² D. ALMOND, B. ALEMAGNA, *Anna, la bambina del mare*, cit., p. 16.

⁴³ *Ivi*, p. 19.

fortemente intrecciata, ossia la metafora dell'adolescente come creatura per metà umana e per metà marina: un ibrido selvatico dai tratti mostruosi, spaventoso e allo stesso tempo capace di generare stupore e meraviglia.

Alle metafore che associano gli adolescenti alle creature mostruose e selvagge sarà dedicato il capitolo ultimo del presente lavoro⁴⁴. Sulla metafora dell'acqua si concentreranno, invece, i paragrafi che seguono, incentrati su romanzi di *Youth Fiction* contemporanea selezionati, tra i differenti titoli che costituiscono il corpus di questa ricerca, per la presenza di molteplici elementi di linguaggio, forma, struttura e contenuto che consentono di concentrare l'attenzione sui diversi aspetti relativi alle acque ai quali l'attività simbolica e mito-poietica umana si è storicamente dedicata.

3.1. *Il ragazzo del fiume*: morire a ogni istante

L'acqua del fiume si disperde e si raccoglie, si raduna e si separa, si avvicina e si allontana⁴⁵.

Eraclito

Terzo romanzo dell'autore britannico Tim Bowler e vincitore, nel 1998, della prestigiosa Carnegie Medal, *Il ragazzo del fiume* (1997)⁴⁶ è una creatura selvaggia, cangiante e misteriosa come la sua protagonista dodicenne⁴⁷ Jess e la vicenda che la vede coinvolta. Inscrivibile nella categoria del realismo mistico, questa opera di rara eleganza, costruita mediante una prosa lirica sofisticata in grado di toccare corde antichissime, narra di due nuove nascite, entrambe accomunate dalle acque fluviali: la seconda nascita di

⁴⁴ Si veda, sull'argomento, il Capitolo quarto.

⁴⁵ In P. ALCADE, M. ALCADE, *Metafora. La storia della filosofia in 24 immagini*, con dipinti di Guim Tió, trad. it. di Federico Taibi, L'ippocampo, Milano 2024.

⁴⁶ Cfr. T. BOWLER, *Il ragazzo del fiume* (1997), Mondadori, Milano 2020. Il romanzo venne pubblicato per la prima volta in Italia nel 2000 da Arnoldo Mondadori Editore, nella collana Junior +11; a distanza di vent'anni dalla prima edizione italiana, Mondadori ha ripubblicato *Il ragazzo del fiume* nella collana Contemporanea, con una prefazione di David Almond e un'illustrazione di copertina di Tom Clohosy Cole. Il titolo dell'opera originale è *River Boy* (prima edizione inglese: Oxford University Press, Oxford 1997).

⁴⁷ Quindicenne nell'edizione originale. Cfr. T. BOWLER, *River Boy* (1997), Oxford University Press, Oxford 2019, p. 5.

Jess, scaturente dalla morte della sua infanzia, e la terza nascita del nonno Pop, quella nascita eterna che segue la morte terrena⁴⁸.

In questo romanzo il fiume, che tra gli ambienti acquatici risulta essere quello che più frequentemente gli autori e le autrici di *Youth Fiction* accostano ai loro protagonisti adolescenti⁴⁹, riveste un ruolo fondamentale nel delicato passaggio di Jess dalla sua infanzia all'età adolescenziale, nonché nell'acquisizione, da parte della ragazza, della consapevolezza circa la propria identità e il proprio destino: senza il fiume, Jess non saprebbe conciliare i frammenti del proprio io, che di fronte ai cambiamenti del proprio corpo, della propria mente e della situazione familiare, sconvolta dalla malattia del nonno e dalla sua ormai prossima morte, paiono inizialmente irrecuperabili. Come accettare, del resto, la perdita di una persona che, come nonno

⁴⁸ Il concetto delle tre nascite è tratto dalla simbologia delle acque nella religione cristiana. Sulle "tre nascite del cristiano" Giuseppe Antonio Caiazzo, vicario episcopale della Diocesi Crotone-Santa Severina e docente presso l'Istituto Teologico Calabrese, scrive: «Le tre nascite del cristiano sono sempre accomunate dall'acqua: le acque del grembo materno si rompono e [la persona] viene alla luce nella carne (prima nascita); si rompono quelle del seno della Madre Chiesa (battistero) risorgendo a vita nuova (seconda nascita nello Spirito); ci si immerge definitivamente nelle acque della vita eterna nell'attesa della risurrezione (terza nascita, quella eterna)» (A.G. CAIAZZO, *Simbolismi dell'acqua nell'iniziazione cristiana*, in V. TETI (a cura di), *Storia dell'acqua. Mondi materiali e universi simbolici*, cit., p. 222).

⁴⁹ Tra i romanzi di *Youth Fiction* nei quali il fiume viene accostato ai protagonisti adolescenti si possono ricordare: A. CHAMBERS, *Breaktime*, cit.; ID., *Quando eravamo in tre*, cit.; ID., *Questo è tutto. I racconti del cuscino di Cordelia Kenn*, cit.; D. ALMOND, *Kit's Wilderness*, Hodder Children's Books, London 1999 [*Il grande gioco*, trad. it. di Antonella Borghi, Salani, Milano 2013]; ID., *A Song for Ella Gray*, Hodder Children's Books, London 2014 [*La canzone di Orfeo*, trad. it. di Giuseppe Iacobacci e Wendell Ricketts, Salani, Milano 2018]; ID., *The True Tale of the Monster Billy Dean Telt by Hissel*, Puffin, London 2011 [*La vera storia del mostro Billy Dean*, trad. it. di Guido Calza, Salani, Milano 2014]; ID., *The Fire Eaters*, Hodder Children's Books, London 2003 [*L'uomo che mangiava il fuoco*, trad. it. di Maria Bastanzetti, Mondadori, Milano 2006]; A. STEINHÖFEL, *Die Mitte der Welt*, Carlsen Verlag, Hamburg 1998 [*Il centro del mondo*, trad. it. di Angela Ricci, La Nuova Frontiera, Roma 2022]; A-L. BONDOUX, *La vie comme elle vient*, L'école des loisirs, Paris 2004 [*La vita come viene*, trad. it. di Francesca Capelli, San Paolo, Milano 2009]; O. ADAM, *Comme les doigts de la main*, L'école des loisirs, Paris 2005 [*Prendimi per mano*, trad. it. a cura di Mirella Piacentini, Camelozampa, Monselice 2023]; J. GREEN, *Tartarughe all'infinito*, cit.; K. BROOKS, *L'estate del coniglio nero*, cit.; N. LACOUR, *The Disenchantments*, Dutton Books, New York 2012 [*Il ritmo dell'estate*, trad. it. di Aurelia Martelli, Giralangolo, Torino 2015]; F. GEDA, *La scomparsa delle farfalle*, Einaudi, Torino 2023.

Pop, è per Jess il tesoro più caro? Come fare proprio adesso, quando tutto dentro e fuori di sé sta mutando e ai ricordi d'infanzia si ha spesso bisogno di aggrapparsi con nostalgico desiderio, mentre all'imminente adultità si oppone «l'ultima strenua resistenza»?⁵⁰ Nella mente di Jess si susseguono immagini sfuocate del nonno che la riportano indietro nel tempo, quando lei era bambina e il nonno un vecchietto ancora in piena forma:

Lo vide mentre giocava con lei in giardino quando era piccola, lasciando che gli si arrampicasse addosso e facendo finta che fosse la più forte. Lo vide mentre la portava in ospedale, quella volta che era caduta dall'altalena e si era ferita a una gamba. Lo vide mentre le insegnava ad andare in bicicletta, tenendo il sellino per farla stare in equilibrio e incoraggiandola quando aveva paura. E soprattutto rivide il nonno che dipingeva e che la guardava nuotare⁵¹.

Nonno Pop soffre di una patologia cardiaca che gli ha procurato un recente infarto e una conseguente ospedalizzazione. Nonostante il parere contrario dei medici, che hanno insistito per prolungare il suo ricovero date le precarie condizioni di salute, il nonno – artista burbero e testardo – lascia appena possibile l'ospedale e vuole a tutti i costi trascorrere le vacanze estive con la sua famiglia (con suo figlio, la moglie e la nipote Jess) presso il paese della sua infanzia, in un cottage di montagna isolato, circondato solamente dagli alberi e da un grande fiume rumoroso. La vita del nonno è appesa a un filo: egli è posto su una sorta di confine, su un *limen* sottile tra la vita e la morte. Le sue forze ed energie vitali sono oramai esaurite, tanto che gli risulta estremamente difficile portare a termine il suo ultimo dipinto, un quadro al quale egli assegna il titolo “Il ragazzo del fiume”. Anche Jess vive una situazione di soglia, trovandosi in quel territorio di confine tra infanzia ed età adulta che si chiama adolescenza, ma a differenza del nonno la ragazza è fisicamente in piene forze: è una nuotatrice esperta, partecipa ad attività agonistiche in piscina e viene subito ritratta, nelle pagine iniziali del romanzo, nell'atto di nuotare.

Era lì dalle otto e aveva nuotato per almeno sei chilometri, ma si sentiva ancora piena di energia.

Continuò, vasca dopo vasca, cercando di ignorare gli schizzi degli altri nuotatori.

⁵⁰ G. GRILLI, *Adolescenti*, cit., p. 73.

⁵¹ T. BOWLER, *Il ragazzo del fiume*, cit., p. 23.

[...] Jess andò avanti, il ritmo delle bracciate regolare come il ticchettio di un orologio. Inspirava ed espirava lentamente e con regolarità, facendo uscire le bollicine dalla bocca come tanti pesciolini⁵².

Proprio in quel momento, mentre Jess nuota avanti e indietro nella propria corsia, il nonno ha un attacco cardiaco e cade, privo di sensi, in piscina. Il forte contrasto tra la vitalità di Jess e lo stato fragile del nonno non fa che anticipare, rinforzandola, la profonda ambivalenza dello stato dell'essere che caratterizza gli anni adolescenziali della giovane protagonista, stato che le acque del fiume ribadiscono con vigore – o, come si sarebbe detto in Magna Grecia, con «la carica travolgente di un toro in corsa»⁵³.

Appena arrivata con la famiglia sul luogo di vacanza, Jess viene investita «con violenza»⁵⁴ dal rumore dell'acqua: si tratta di un grande fiume che brilla alla luce della luna, il cui suono lascia la ragazza incantata. Quella «specie di chiacchiericcio ininterrotto»⁵⁵ non la fa dormire, eppure c'è qualcosa in quella voce incessante e a tratti inquietante che la attira fortemente e insieme la rilassa come il sonno. Jess non può e non desidera ignorarla, e nel cuore della notte risponde al suo richiamo irresistibile mettendosi in suo ascolto e parlando con lei, come in un dialogo intimo con sé stessa, con la propria coscienza. «Cosa stai dicendo?», chiede Jess al fiume. E ancora: «Cosa stai cercando di dirmi?»⁵⁶

⁵² Ivi, pp. 9-10.

⁵³ P.G. GUZZO, *Fonti divine. Miti dell'acqua in Magna Grecia*, in V. TETI (a cura di), *Storia dell'acqua. Mondi materiali e universi simbolici*, cit., p. 39. L'archeologo italiano Pietro Giovanni Guzzo spiega che presso le popolazioni antiche fonti e corsi d'acqua erano considerati dimore di divinità: «[D]ivinità più modeste degli splendidi dei che, dalla vetta dell'Olimpo, reggono il destino delle città, dispensando favori e punizioni seguendo il loro supremo volere. Divinità più modeste: ma molto più presenti nella vita quotidiana di agricoltori e pastori, di boscaioli e viandanti, di tutta quella anonima moltitudine di esseri viventi che per lunghi secoli ha usato i semplici manufatti che gli archeologi recuperano dal grembo della terra e sui quali tentano di ricostruire la vita antica» (*ibidem*). La corrente dei fiumi deve l'associazione alla carica travolgente di un toro in corsa all'archetipo costituito dalla personificazione del fiume greco Acheleo come toro dal volto umano. Nei loro tratti iniziali, vicino alle sorgenti, i fiumi venivano, invece, considerati come dimore di divinità più tranquille. Ricorda, ad esempio, Guzzo il «giovinetto cinto di canne» che gli Antichi ritenevano sorgesse nei pressi delle sorgenti del fiume calabro Crati.

⁵⁴ T. BOWLER, *Il ragazzo del fiume*, cit., p. 25.

⁵⁵ Ivi, p. 30.

⁵⁶ Ivi, p. 31.

Il parallelismo tra l'acqua del fiume e la mente della ragazza viene confermato qualche riga più avanti, quando si legge che «Jess sentiva che una parte di lei se ne andava insieme a quell'acqua, fino al mare»⁵⁷. Nell'*Introduzione* al saggio a più voci *Storia dell'acqua. Mondi materiali e universi simbolici* Vito Teti sostiene che «[s]i potrebbe scrivere [...] la costruzione delle identità e delle forme di autorappresentazione proprio a partire dal rapporto con l'acqua»⁵⁸. L'acqua, infatti, prosegue Teti, «è anche specchio, riflesso, luogo di immagini e di costruzioni di identità»⁵⁹. Lo stesso Teti, in un capitolo del saggio sopra citato, ricorda che la superficie dell'acqua, come contribuiscono a mettere in evidenza tanto il mito di Narciso quanto il mito di Atena, è una superficie riflettente: l'acqua è un vero e proprio specchio, e per lungo tempo è stato l'unico specchio a disposizione dell'essere umano, nel quale chi vi si avvicinava poteva vedere l'immagine del proprio viso e del proprio corpo⁶⁰. Così, il giovane e bellissimo Narciso si specchiò nella superficie di un'acqua tranquilla e in essa ebbe «la rivelazione della propria identità, della sua dualità, la rivelazione della sua duplice potenza virile e femminile, la rivelazione soprattutto della sua realtà e della sua idealità»⁶¹. Mentre Narciso, alla vista di sé, provò stupore, meraviglia e piacere, e ardentemente desiderò congiungersi con l'oggetto del suo nuovo amore, Atena, guardandosi riflessa nelle acque di un ruscello in un bosco della Frigia, si spaventò terribilmente e fuggì dalla sua immagine con sentimento di profondo turbamento. Accostando le due vicende mitiche, Teti commenta che

[l]'acqua nella quale ci si specchia attira e allontana, perturba, inquieta. È attraverso l'acqua che in un certo senso l'uomo ha percepito la propria immagine corporea, ha scoperto se stesso, passando dalla paura allo stupore, dal piacere al turbamento⁶².

Scoprire sé stessi, che significa guardarsi dentro oltre che fuori, e dunque affacciarsi sull'abisso del proprio mondo interiore, è un'esperienza necessaria, indispensabile per una crescita armonica e una vita adulta

⁵⁷ *Ibidem*.

⁵⁸ V. TETI, *Introduzione*, in ID. (a cura di), *Storia dell'acqua. Mondi materiali e universi simbolici*, cit., p. XXXVI.

⁵⁹ *Ibidem*.

⁶⁰ Cfr. V. TETI, *Luoghi, culti, memorie dell'acqua*, in ID. (a cura di), *Storia dell'acqua. Mondi materiali e universi simbolici*, cit., p. 26.

⁶¹ G. BACHELARD, *Psicanalisi delle acque*, cit., p. 32.

⁶² Cfr. V. TETI, *Luoghi, culti, memorie dell'acqua*, cit., p. 26.

psicologicamente sana, ma è anche, contemporaneamente, un'esperienza dolorosa, angosciante e destabilizzante. In uno scritto che analizza gli archetipi dell'inconscio collettivo, lo psichiatra e psicoanalista svizzero Carl Gustav Jung descrive l'acqua come il simbolo più corrente dell'inconscio, «quell'oscuro specchio che poggia sul suo [dell'anima] fondo»⁶³. Argomenta, quindi, che

[c]hi guarda nello specchio dell'acqua vede per prima cosa [...] la propria immagine. Chi va verso sé stesso rischia l'incontro con sé stesso. Lo specchio non lusinga; mostra fedelmente ciò che in esso si riflette, e cioè il volto che non esponiamo mai al mondo perché lo veliamo per mezzo della Persona, la maschera dell'attore. [...]

È questa la prima prova di coraggio da affrontare sulla via interiore, una prova che basta a far desistere, spaventata, la maggior parte degli uomini. *L'incontro con sé stessi* è infatti *una delle esperienze più sgradevoli*, alle quali si sfugge proiettando tutto ciò che è negativo sul mondo che ci circonda⁶⁴.

Entrare per la prima volta nelle acque del fiume rappresenta, quindi, per Jess una non semplice prova iniziatica «sulla via interiore», giacché la ragazza, nonostante sia un'abile nuotatrice, non conosce la realtà di quel corso d'acqua (da leggersi come la realtà profonda del suo io e della sua “nuova” età). Per tutta la sua infanzia ha nuotato nelle acque più sicure, stabili e protette di una piscina, mentre ora le viene richiesto, dalla vita, di lasciare gli ormeggi e di immergersi in acque sconosciute e incostanti. Come chiaramente si evince dall'illuminante brano che di seguito si riporta, l'incontro con il proprio sé, che «significa anzitutto l'incontro con la propria Ombra», ovvero con «una porta angusta la cui stretta non è risparmiata a chiunque discenda alla profonda sorgente»⁶⁵, è per l'adolescente motivo di difficoltà, timori e dubbi, ma è al contempo un'esperienza esaltante e irrinunciabile, è una sete – di scoperta, di conoscenza profonda, di verità e di bellezza – alla quale non si può non dare appagamento:

Il fiume era veramente bello. In quel punto era largo appena cinque metri, eppure scorreva veloce perché il terreno scendeva ripido. Entrò nell'acqua fredda che le fece trattenere il fiato, dandole una sferzata di energia.

Cominciò a camminare nel senso della corrente. In quel punto il corso d'acqua era basso (le arrivava a stento alle ginocchia) e il fondo, anche se sas-

⁶³ C.G. JUNG, *Gli archetipi dell'inconscio collettivo*, in ID., *Opere. Gli archetipi e l'inconscio collettivo*, cit., p. 15.

⁶⁴ Ivi, p. 19. Corsivo aggiunto.

⁶⁵ Ivi, p. 20.

soso e irregolare, non era troppo scivoloso e le permetteva di procedere. Si lasciò il cottage alle spalle e, sempre camminando nell'acqua, si diresse verso il fondovalle.

Il terreno continuava a scendere, ma soltanto per un breve tratto. Poi diventava pianeggiante. Jess vide, attraverso una cortina di alberi, il fiume che si allargava davanti a lei proseguendo il suo corso.

Che cambiamento sorprendente! Quello che poco prima era un veloce levriero, si era trasformato in un batter d'occhio in un indolente animale che non correva più, ma andava lentamente per la sua strada. Jess continuò a camminare nell'acqua, fino a raggiungere il punto in cui terminava la cortina di alberi e la vorticoso discesa del fiume rallentava notevolmente.

Dove l'acqua interrompeva la sua caduta la corrente era ancora forte, ma poi diminuiva rapidamente. Un po' più oltre, là dove formava la prima ansa, il fiume sembrava perdere tutta la sua energia, anche se Jess capiva che era solo un'illusione. Probabilmente scorreva veloce anche laggiù. Ma c'era un solo modo per verificarne la forza.

Fece ancora qualche passo. L'acqua di colpo diventò più profonda e dalle ginocchia le arrivò alla vita. La ragazza si fermò un istante e scrutò il fiume davanti a sé.

Non che dubitasse della propria abilità. Quando si trattava di nuotare, Jess aveva assoluta fiducia nella propria forza e capacità. Ma non conosceva quel fiume. Avrebbero potuto esserci delle canne o altre insidie nascoste. Lei era nata e cresciuta in città, aveva poca esperienza della campagna e nessuna di come si nuotava nei fiumi.

Ma la tentazione era troppo grande. Respirò profondamente e si tuffò⁶⁶.

Il tuffo dell'adolescente nel fiume è un salto nell'ignoto, così come, in maniera speculare, un salto nell'ignoto è – sostiene Bachelard – un salto nell'acqua. Quello che Jess prova immergendosi e nuotando per la prima volta nelle acque fluviali è quanto Bachelard definisce «il terrore intimo dell'iniziato», il «primo dramma» fisico e psicologico che porta «gli echi di un'iniziazione pericolosa, di un'iniziazione ostile»⁶⁷. Il nuotatore degli ambienti acquatici naturali (fuori di metafora, l'adolescente) obbedisce, non senza esitazione, a un «desiderio di coraggio» che risponde al ricordo dei suoi primi atti di coraggio (le prime esplorazioni dell'infanzia), e si impegna, pertanto, in un'esperienza ambivalente che assume i connotati della «tragicommedia»⁶⁸.

⁶⁶ T. BOWLER, *Il ragazzo del fiume*, cit., pp. 36-38.

⁶⁷ G. BACHELARD, *Psicanalisi delle acque*, cit., p. 185.

⁶⁸ Ivi, p. 186.

Ma dobbiamo imparare a conoscere noi stessi per sapere chi siamo, poiché inaspettatamente al di là della porta si spalanca una illimitata distesa, piena di inaudita indeterminatezza [...]. È il mondo dell'acqua, in cui è sospesa, fluttua ogni vita, [...] dove io sono inseparabilmente questo e quello, dove io sperimento in me l'altro e l'altro-da-me sperimenta me stesso⁶⁹.

Praticando le acque del fiume, Jess scopre di essere come «un fiume destinato a perdersi nel mare»⁷⁰ e sente che «i suoi pensieri scorrevano veloci come l'acqua, verso un luogo sconosciuto»⁷¹. In quell'ignoto che è metafora del suo essere profondo la ragazza avverte, altresì, una presenza che sempre la accompagna: un ragazzo misterioso, che Jess vede come «una creatura bella e aggraziata, in parte pesce, in parte uccello, in parte essere umano e forse anche qualche altra cosa»⁷², la segue, le nuota accanto, per poi svelarle, come un riflesso su una superficie riflettente, la propria immagine capovolta, quell'altro-da-sé – la parte nascosta e oscura di Jess, il suo lato maschile, la sua Ombra – che è pur sempre sé. Prendendo a prestito l'espressione di Ricœur, quel «sé come un altro»⁷³ che riconosce, nell'essere *anche* altro, ovvero nella presenza in sé della molteplicità, la possibilità unica di essere, fino in fondo, sé stessi⁷⁴.

Proseguono dunque, con la presenza del ragazzo misterioso che Jess chiama “il ragazzo del fiume”, le ambivalenze profonde e durature di cui tutto il romanzo è nutrito. Come per le acque fluviali, nei confronti del ragazzo del fiume Jess nutre sospetti e timori (inizialmente fatica a sostenerne lo sguardo e il solo sentore della sua presenza la inquieta), ma ne è anche fatalmente attratta, e quando infine abbandona la propria diffidenza ed entra con tutto il corpo in acqua sente che, oltre alla carica rancorosa delle correnti pericolose⁷⁵, quell'acqua e quel ragazzo che la abita possono offrirle la protezione di una culla materna. Tutti gli studiosi degli ambienti acquatici ai quali la presente indagine fa riferimento hanno, del resto, evidenziato,

⁶⁹ C.G. JUNG, *Gli archetipi dell'inconscio collettivo*, cit., p. 20.

⁷⁰ T. BOWLER, *Il ragazzo del fiume*, cit., p. 98.

⁷¹ Ivi, p. 99.

⁷² Ivi, p. 143.

⁷³ Cfr. P. RICŒUR, *Sé come un altro* (1993), Jaca Book, Milano 2016.

⁷⁴ Sul rapporto simbiotico e complementare tra Jess e il ragazzo del fiume, Bowler scrive: «Ormai [Jess] si sentiva stranamente legata a lui. Più ci pensava, più ne avvertiva la presenza dentro di sé, come avvertiva la presenza del fiume» (T. BOWLER, *Il ragazzo del fiume*, cit., p. 132).

⁷⁵ Cfr. G. BACHELARD, *L'acqua violenta*, in ID., *Psicanalisi delle acque*, cit., pp. 178-206.

seppure da prospettive differenti (storica, antropologica, filosofica, religiosa e psicoanalitica), come l'acqua sia materiale e simbolo dei contrasti. «La rêverie più mobile, più metamorfosante, più interamente abbandonata alle forme», scrive Gaston Bachelard riferendosi all'acqua, «mantiene comunque una zavorra, una densità, una lentezza, una germinazione»⁷⁶. L'acqua è materialmente e simbolicamente fonte di vita e di morte: considerata «elemento vitale, sangue e corpo, fonte di memoria, di identità e di vita»⁷⁷, principio originario e bene più prezioso, dal potere purificatore, catartico e rigenerante⁷⁸, nonché «medium produttore di miracoli e guarigioni»⁷⁹, essa viene, al contempo, descritta come *imago mortis*, una «mala acqua» carica di minacce e pericoli, nei pressi della quale si aggirano i defunti e stazionano spiriti che possono nuocere ai passanti⁸⁰. Questi forti contrasti non vengono, tuttavia, mai presentati in termini di inconciliabilità. Pur fornendo un ritratto tutt'altro che univoco dell'acqua, cosmogonie, mitologie, narrazioni fiabesche, culti e pratiche antichi e moderni mettono in evidenza, di tale elemento, la fondante caratteristica di principio mediatore, un conciliatore degli opposti capace di creare un continuum tra vita e morte per cui la vita ospita la morte così come la morte ospita la vita⁸¹.

⁷⁶ ID., *Introduzione. Immaginazione e materia*, in ID., *Psicanalisi delle acque*, cit., p. 8. La parola francese “*rêverie*”, ripresa più volte nell'opera di Bachelard, presenta complesse implicazioni che risultano difficilmente traducibili con un'unica parola in lingua italiana. Le stesse traduttrici di *Psicanalisi delle acque*, Marta Cohen Hemsì e Anna Chiara Peduzzi, hanno scelto di mantenere il termine originale in lingua francese, specificando in nota che esso indica «un particolare atteggiamento dell'Io che, dimentico in un momento di grazia della propria identità contingente, si abbandona all'immaginazione fantastica con una libertà simile a quella del sogno (*rêve*), pur restando tuttavia in stato di veglia» (M.C. HEMSI, A.C. PEDUZZI, *Note*, in G., BACHELARD *Psicanalisi delle acque*, cit., 1, p. 55).

⁷⁷ V. TETI, *Archeologia dell'acqua. Introduzione alla nuova edizione*, in ID. (a cura di), *Storia dell'acqua. Mondi materiali e universi simbolici*, cit., p. XXXI.

⁷⁸ Cfr. G. BACHELARD, *Psicanalisi delle acque*, cit.; G.P. GIVIGLIANO, *op. cit.*; A. BELLIO, *Le Sorelle, il brigante, la veggente*, in V. TETI (a cura di), *Storia dell'acqua. Mondi materiali e universi simbolici*, cit., pp. 83-97; A.G. CAIAZZO, *Simbolismi dell'acqua nell'iniziazione cristiana*, cit., pp. 201-224; A. SEPPILLI, *Sacralità dell'acqua e sacrilégio dei ponti*, Sellerio, Palermo 1990; P. SORCINELLI, *Storia sociale dell'acqua. Riti e culture*, Mondadori, Milano 1998.

⁷⁹ T. CERAVOLO, *Sacralità dell'acqua, possessione e culto dei santi*, in V. TETI (a cura di), *Storia dell'acqua. Mondi materiali e universi simbolici*, cit., p. 103.

⁸⁰ Cfr. V. TETI, *Luoghi, culti, memorie dell'acqua*, cit.; T. CERAVOLO, *Fons vitae, imago mortis*, in ID., *Sacralità dell'acqua, possessione e culto dei santi*, cit.

⁸¹ *Ibidem*.

Se l'acqua non è, quindi, negativa in maniera assoluta, ma nella sua ombra accoglie «lo sguardo della terra», quella «luce liquida»⁸² che è sorgente di bellezza, piacere e rinascita, allora l'adolescenza, nella metafora che la associa alle acque e alle loro complesse ambivalenze, risulta certamente interessata da elementi di disagio, ma non solo: le rappresentazioni di essa mediante la metafora acquatica la elevano anche, come già si è evinto dalle opere sin qui discusse, a età di rigenerazione e rinnovamento, un'età di rinascita e di bellezza. Come Eric e Anna, anche Jess si sente pienamente sé stessa solo quando è immersa nel suo elemento. Jess è come un fiume: ha zone d'ombra e parti cristalline; alle volte cerca la lentezza, il silenzio e la contemplazione, altre volte, viceversa, ha bisogno di nuotare a perdifiato, sfidando le correnti, accelerando fin quando le riesce. A tratti i suoi silenzi, i suoi momenti di isolamento, il suo corpo che ha le movenze di un pesce possono inquietare (come le squame e le branchie di Eric e le orecchie a forma di capesante di Anna), ma quello che Jess è in grado di realizzare, nell'acqua e per mezzo dell'acqua, la rende una creatura di estrema bellezza.

Su consiglio del ragazzo del fiume, che insieme all'acqua fluviale opera quale estensione della mente di Jess⁸³, la ragazza si unisce al nonno nella realizzazione del dipinto che reca il medesimo titolo del romanzo, diventando “le sue mani”. Poiché le braccia e le mani del nonno sono debolissime e non riescono più a reggere nemmeno il pennello da pittura, Jess sorregge quest'ultimo insieme al nonno, sostenendo e guidando le sue mani tremolanti e passandogli il materiale di cui ha bisogno. Nonno e nipote costituiscono in questo contesto una coppia intermentale⁸⁴: le loro menti – incarnate (negli occhi, nelle braccia, nelle mani, in tutto il corpo che dipinge), incorporate (nell'ambiente circostante, il fiume e la sua riva), estese (agli oggetti che utilizzano per ultimare il dipinto) ed enattive (relativamente al rapporto attivo che essi intessono con il loro ambiente e gli oggetti che lo costituiscono) – si accoppiano dinamicamente, modellando i reciproci pensieri e stati d'animo e dando vita a un processo di *thinging* tale per cui il ritratto che essi realizzano mediante pennello, acqua e colori a sua volta modella la loro mente, consentendo loro di ricomporre la propria identità

⁸² P. CLAUDEL, *L'uccello nero del Sol Levante*, Il Cerchio, Rimini 2014, cit. in G. BACHELARD, *Psicanalisi delle acque*, cit., p. 41

⁸³ Cfr. A. CLARK, D.J. CHALMERS, *The Extended Mind*, cit.

⁸⁴ Cfr. A. PALMER, *Social Minds in the Novel*, cit.; J. DESZCZ-TRYHUBCZAK, *Reading About Solidarity and Collective Action: Social Minds in Radical Fantasy Fiction*, cit.

e comprendere il senso della loro esistenza⁸⁵. Difatti, se inizialmente il dipinto risulta enigmatico e incomprensibile – pare ritrarre un fiume e alcune macchie che potrebbero essere canne o cespugli, ma del ragazzo che gli dà il titolo non è possibile individuare la presenza –, la lavorazione congiunta dei materiali da parte di Jess e nonno Pop conduce, infine, alla rivelazione di un volto: è quello del nonno da ragazzo, che all'età di Jess era come un fiume (non a caso, le prime pennellate sulla tela ancora incompiuta restituiscono l'immagine di un fiume con la sua vegetazione), e nel fiume, che «lo ha sempre ossessionato»⁸⁶, trascorreva la maggior parte del suo tempo, nuotando e sognando di percorrerlo, un giorno, dalla sorgente fino al mare. La visione del dipinto ultimato, di quel volto adolescente generato da pennellate di fiume e raffigurante un giovane Pop e, contemporaneamente, la creatura misteriosa del fiume e la stessa Jess, genera l'agnizione, il momento epifanico che determina, in Jess, il riconoscimento, l'acquisizione di consapevolezza sul sé e, in particolare, sul suo ruolo nella propria e altrui (qui: del nonno, della sua famiglia) vicenda esistenziale.

Quello che accade in seguito, negli ultimi capitoli del romanzo, è essenziale per comprendere un aspetto dell'adolescenza strettamente intrecciato al suo modo peculiare di muoversi nello spazio e legato, altresì, alla sua prospettiva, al suo sguardo sull'io, sugli altri e sul mondo. Come si avrà modo di approfondire nel corso di questo lavoro, la dimensione che gli adolescenti sembrano prediligere, quella che praticano con maggiore frequenza, è la dimensione verticale⁸⁷. Non già, dunque, gli spazi orizzontali, il *Diesseits* in

⁸⁵ Cfr. L. MALAFOURIS, *Bringing Things to Mind: 4Es and Material Engagement*, cit.

⁸⁶ T. BOWLER, *Il ragazzo del fiume*, cit., p. 150.

⁸⁷ In relazione alla rappresentazione dell'adolescenza come dimensione spaziale dell'esistenza (nello specifico, come verticalità esistenziale), preme sottolineare le analogie tra il motivo metaforico che il presente lavoro mette in evidenza e la definizione di infanzia proposta da Leonardo Acone. Lo studioso, infatti, descrive questa età nei termini di una «*regione* della vita incantata ed evanescente, dai confini sfumati, dalle coordinate incerte di fiabesca memoria», ovvero di uno «*spazio* esistenziale da salvaguardare» (L. ACONE, *Il fanciullino di legno. Immagini letterarie dell'infanzia tra Collodi e Pascoli*, Pensa Editore, Lecce 2012, p. 12. Corsivo aggiunto) «inteso come deposito archetipico delle dinamiche comportamentali ed esistenziali degli uomini tutti» (ivi, p. 18). Ancora, l'infanzia è, nell'interpretazione di Acone, «*regione* del vivere pronta ad accogliere nuove e gentili presenze» (ID., *Mitomorfofi della volpe. Persistenza e metamorfofi del mito tra favola, fiaba, immagini e romanzo*, in «Paideutika», 23, 20, 2023, p. 24. Corsivo aggiunto), un tempo dell'esistenza, dunque, situato (*embedded*) entro una dimensione spaziale dai contorni vaghi e con-fusi, capace di contenere antiche memorie, tracce del presente e visioni del futuro. Sull'infanzia intesa come

precedenza citato sul quale pare appiattita l'esistenza adulta, bensì gli spazi aerei, sopraelevati, oppure, al polo opposto, quelli sotterranei, terrigni e ben nascosti: gli adolescenti, nella letteratura che li racconta, salgono – su alberi⁸⁸, cime montuose⁸⁹, gru⁹⁰, torri e alti edifici⁹¹ – oppure scendono – in grotte⁹², miniere⁹³, città sotterranee e fognature⁹⁴, tane ricavate nel ventre della terra.

«regione fanciulla del vivere» si rimanda, inoltre, a ID., *Le mille e una nota. Letteratura, musica, infanzia. Orizzonti interdisciplinari e pedagogici*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia 2015.

⁸⁸ Adolescenti che si arrampicano e trascorrono parte del loro tempo sugli alberi sono presenti, ad esempio, in: S. CREECH, *Absolutely Normal Chaos*, Macmillan Children's Books, London 1990 [*Il solito, normalissimo caos*, trad. it. di Angela Ragusa, Mondadori, Milano 2015]; A. CHAMBERS, *Questo è tutto. I racconti del cuscino di Cordelia Kenn*, cit.; D. ALMOND, *La storia di Mina*, cit.; N. LACOUR, *Ferma così*, cit.

⁸⁹ Numerosi sono i romanzi di *Youth Fiction* nei quali ragazzi o ragazze adolescenti praticano salite su montagne. Tra questi si possono citare: A-L. BONDOUX, *La vita come viene*, cit.; J. SPINELLI, *Stargirl*, Random House Children's Books, New York 2000 [*Stargirl*, trad. it. di Angela Ragusa, Mondadori, Milano 2015]; ID., *Love, Stargirl*, Random House Children's Books, New York 2007 [*Per sempre Stargirl*, trad. it. di Angela Ragusa, Mondadori, Milano 2015]; A. CHAMBERS, *Breaktime*, cit.; G. FESTA, *Cento passi per volare*, Salani, Milano 2018; B. BONFIGLIOLI, *Senza una buona ragione*, cit.; F. GEDA, *La scomparsa delle farfalle*, cit.; A. CENDRES, *La compagnia degli addii*, cit.

⁹⁰ Cfr. A. CHAMBERS, *Ora che so*, cit.

⁹¹ Protagonisti adolescenti che salgono in cima a torri o altri alti edifici si trovano in: J. GREEN, *Città di carta*, cit.; N. LACOUR, *We Are Okay*, Dutton Books, London 2017 [*Stiamo bene così*, trad. it. di Simona Brogli, Il Castoro, Milano 2023]; M. ROSOFF, *The Great Godden*, Bloomsbury Publishing, London 2020 [*Un attimo perfetto*, trad. it. di Claudia Manzoletti, Rizzoli, Milano 2020]; F. GEDA, *La scomparsa delle farfalle*, cit.

⁹² Cfr. T. ROSSI, *Cosa siamo nel buio*, cit.

⁹³ Cfr. D. ALMOND, *Kit's Wilderness*, Hodder Children's Books, London 1999 [*Il grande gioco*, trad. it. di Antonella Borghi, Salani, Milano 2013].

⁹⁴ Romanzi nei quali i protagonisti adolescenti (o preadolescenti) scendono in città sotterranee e fognature sono, tra gli altri: D. ALMOND, *La storia di Mina*, cit.; ID., *La canzone di Orfeo*, cit.; J. GREEN, *Tartarughe all'infinito*, cit. In tutte e tre le opere menzionate, le discese in città sotterranee o nelle condutture fognarie sono da considerarsi quali rivisitazioni del mito di Orfeo ed Euridice, che *A Song for Ella Gray* riprende in maniera piuttosto fedele, anche affidando al protagonista diciassettenne il nome di Orpheus. In questo romanzo, l'adolescente Ella muore a causa del morso di tre serpenti velenosi. Nel tentativo di riportarla in vita, il suo amato Orpheus, talentuoso cantore e da poco marito di Ella, raggiunge di notte i cancelli che conducono sotto il fiume Tyne, nel Northumberland, li supera e si addentra nell'oscurità, dove viene circondato da demoni, mostri e torme di fantasmi che gridano e imprecano per cercare di spaventarla. Ma Orpheus non li teme, è determinato a trovare la bellissima Ella e procede nella sua discesa negli Inferi, fino a quando non incontra la Morte, che gli parla con le voci di un uomo e di una donna (nel mito originario, Ade e la moglie Persefone). Alla Morte

Si potrebbe, a questo punto, obiettare che l'elemento acquatico, interpretato qui quale metafora di adolescenza, si presenta per lo più sottoforma di distese pianeggianti: lo scorrere dell'acqua del fiume verso il mare nei territori di pianura o le onde di laghi e mari, che si muovono avanti e indietro e si infrangono sulle rive, possono, ad esempio, risultare, a un primo sguardo, moti appartenenti alla sola dimensione orizzontale. Si considerino, tuttavia,

Orpheus chiede di restituirgli la ragazza che ama, di far trascorrere a lui stesso e all'amata un po' più di tempo insieme, prima che Ella faccia ritorno nell'oltretomba per dimorarvi in eterno. Come nel mito, la Morte acconsente, intimando, tuttavia, a Orpheus di non voltarsi, di guidare la ragazza alla vita senza mai guardarla in volto. Ma raggiunti i cancelli, sulla soglia che separa la morte dalla vita, Ella tocca Orpheus: «Non è che/ il più fievole/ dei fievoli/ tocchi quello sulla mia spalla. E chi non si sarebbe mai voltato a quel contatto? Chi non si sarebbe voltato a guardare da un cancello chiuso per accertarsi di non essere stato ingannato, che il suo solo e unico vero amore fosse lì? Chi avrebbe mai resistito? Certo che è lei, maledizione. Certo che è lei. E nell'attimo esatto in cui vedo che è lei e ci protendiamo l'uno verso l'altra infine, nell'attimo in cui i nostri occhi si incontrano nella gioia disperata, lei già si allontana. È già scomparsa. E io sono scagliato fuori, e sono di nuovo lì da dove provenivo, dal lato sbagliato dei cancelli» (D. ALMOND, *La canzone di Orfeo*, cit., pp. 209-210). Similmente, Mina (invero ancora bambina, all'età di nove anni) scende nelle condutture fognarie per ritrovare il proprio padre defunto, strapparla alla morte e ricondurlo alla vita. L'oltretomba nel quale Mina discende si trova in una galleria sotterranea alla quale la ragazzina accede da un cancello nascosto dietro cespugli di rododendro, a Heaton Park, nella città di Newcastle upon Tyne (città natale di Almond). «Sì, era buio pesto», scrive Mina nel suo diario utilizzando per questo ricordo la terza persona, «ma a pochi centimetri dalla sua testa pendeva una lampadina fioca. Illuminava una fila di ripidi gradini che portavano sotto terra. Mina scese una ventina di scalini sconnessi e si ritrovò nella galleria vera e propria, dove c'era un'altra lampadina. [...] Sul pavimento ricoperto di detriti scorreva un filo d'acqua. C'era puzza di umido e marcio e di qualcos'altro che le parve l'odore della morte» (ID., *La storia di Mina*, cit., p. 51). È interessante notare come, in entrambi i romanzi dell'autore britannico, il racconto della discesa nell'oscurità venga scritto con caratteri di colore bianco su pagine completamente nere, che segnalano anche visivamente il cambiamento di direzione (verticale, verso il basso) dei personaggi. Non così, invece, il racconto della discesa di Aza Holmes, protagonista adolescente di *Tartarughe all'infinito*. John Green non utilizza qui parole bianche su sfondo nero, ma mediante una forma letteraria altrettanto sperimentale conduce anch'egli la propria protagonista sottoterra, nelle fogne di Indianapolis. Aza, come Mina, è orfana di padre, morto di infarto mentre tosava il prato di casa. Nell'oltretomba fognario la ragazza non trova il proprio padre defunto, bensì il padre (più precisamente, il cadavere del padre) del suo fidanzato, che era scomparso da diverso tempo. Nel risolvere, attraverso una discesa nell'oscurità, il mistero della scomparsa del signor Pickett, Aza risolve parimenti il mistero della propria identità, acquisendo il controllo sulle proprie paure e imparando a convivere con il dolore per la perdita dell'amato genitore.

i seguenti aspetti: innanzitutto, i corsi d'acqua nascono dai ghiacciai o dalle sorgenti montane e confluiscono nei mari o nei laghi seguendo un percorso che, in base alla legge di gravità, è in discesa⁹⁵; in secondo luogo, l'acqua è un «elemento multiforme, liquido, solido e gassoso»⁹⁶, che continuamente sale e scende, anche quando sembra fermo, rispondendo alle fasi del suo ciclo, evaporando, condensandosi, precipitando sotto diverse forme (pioggia, neve, grandine, rugiada, brina e nebbia) e infiltrandosi nel sottosuolo, per risalire, quindi, nuovamente in superficie e riprendere il proprio destino. «Non ci si può bagnare due volte nello stesso fiume»⁹⁷, scriveva Eraclito di Efeso, perché le sue acque, analogamente a quelle degli altri ambienti acquatici, non sono mai le stesse, e nel loro scorrere o stagnare (si pensi, in quest'ultimo caso, ai laghi o agli stagni) incessantemente salgono e quindi scendono.

In seguito alla visione illuminante del dipinto, Jess, che nelle vene ha il fluire delle acque scure e lucenti, risale quindi il fiume, affrontando una complessa arrampicata su una parete rocciosa per raggiungerne la sorgente. Da questo punto sopraelevato Jess può vedere, insieme al ragazzo misterioso, tutta la valle attraversata dal fiume e, in lontananza, il mare, ed è proprio osservando la vita intera del fiume – dalla sorgente alla valle e, infine, al mare – che l'adolescente acquisisce consapevolezza del destino umano «che prende figura nel destino delle acque»⁹⁸:

«È come guardare una vita intera» disse il ragazzo.

«Una vita intera?»

«La vita del fiume». Il ragazzo fissava l'orizzonte. «Nasce quassù e scorre per la lunghezza che gli è concessa, qualche volta veloce, qualche volta lento, qualche volta dritto, qualche volta curvando, qualche volta calmo, qualche volta impetuoso, fino a quando sfocia nel mare. Mi dà una grande sensazione di conforto».

«In che senso?»

«Perché so che qualsiasi cosa accada al fiume durante il suo viaggio, farà sempre e comunque una bella fine».

«Ma morire non è bello» obiettò Jess, pensando al nonno.

⁹⁵ Gli unici casi in cui l'acqua può scorrere in salita, praticando un movimento in apparenza orizzontale, si verificano quando la portata di "uscita" è inferiore alla portata di "ingresso". Si tratta di fenomeni eccezionali, occorrenti, ad esempio, nel corso di alluvioni oppure a causa di maree molto ampie che generano un fronte d'onda che quindi risale l'estuario di un fiume (il cosiddetto fenomeno del "mascheretto").

⁹⁶ V. TETI, *Introduzione*, cit.

⁹⁷ H. DIELS, W. KRANZ, *I Presocratici*, Bompiani, Milano 2006, 22 A 6.

⁹⁸ G. BACHELARD, *Psicanalisi delle acque*, cit., p. 20.

«Già, morire non è bello» ripeté il ragazzo. «Il fiume dovrà combattere le sue battaglie, ma continuerà ad andare avanti, perché lo deve fare. E anche quando arriverà alla fine, quassù avrà già cominciato a rinascere. È questo che mi conforta»⁹⁹.

In adolescenza, quando si praticano salite o discese perché è necessaria una prospettiva differente con la quale guardare dentro e fuori di sé, si incontra il proprio, umano destino, per la prima volta se ne acquisisce piena consapevolezza, così come si acquisisce consapevolezza del tempo, quello cronologico, che in questa età comincia a svelare il suo fluire inarrestabile. La metafora resa dalla «vita del fiume» consente, così, di inferire la presa di coscienza, negli anni adolescenziali, che «tutto scorre»¹⁰⁰: in un mondo in costante movimento e trasformazione, la vita è un viaggio, un «divenire idrico» che è «epifania dell'infelicità del tempo»¹⁰¹ ma anche continuo rinnovamento, per cui tutte le cose muoiono ma poi ritornano, come alla fine di ogni ciclo storico e cosmico. Scoprire di possedere, nel profondo, il destino dell'acqua che scorre significa, allora, comprendere che la vita è un morire «a ogni istante»¹⁰², specialmente nella fase adolescenziale, quando il salire e lo scendere sono, come l'andirivieni delle onde, incessanti, e pertanto sempre si scorre e sempre si cade, «senza fine qualcosa della [propria] sostanza sprofonda»¹⁰³. A tale proposito, la pedagogista italiana Maria Rita Mancaniello spiega come il soggetto adolescente viva quotidianamente un

⁹⁹ T. BOWLER, *Il ragazzo del fiume*, cit., pp. 140-141.

¹⁰⁰ “*Panta rei*” (πάντα ῥεῖ), traducibile come “tutto scorre”, è l’espressione con la quale viene sintetizzata la filosofia di Eraclito di Efeso, tra i principali esponenti della cosiddetta “filosofia presocratica”. La locuzione sottolinea l’eterno divenire della realtà, che Eraclito paragonò a un fiume, forgiando in tal modo la prima metafora della filosofia occidentale. Nell’albo di recente pubblicazione intitolato *Metafora. La storia della filosofia in 24 immagini* (L’Ippocampo, 2024), gli autori Pedro Alcade e Merlin Alcade, esplorando la metafora eraclitea del fiume, scrivono che: «Il concetto di un mondo in costante movimento e trasformazione è efficacemente rappresentato in maniera visiva dalla metafora del fiume: il fiume scorre così come il mondo cambia. Allo stesso modo, la metafora di Eraclito ha continuato a fluire nella storia della filosofia, della religione e della poesia, finché l’idea del costante trasformarsi della realtà ha assunto i contorni più intimi e familiari dello scorrere del tempo nelle nostre vite. Neanche noi siamo più gli stessi quando ci bagniamo nel fiume una seconda volta» (P. ALCADE, M. ALCADE, *op. cit.*, p. 10).

¹⁰¹ G. DURAND, *Le strutture antropologiche dell’immaginario* (1963), Dedalo, Bari 1991, p. 89, cit. in L. FARANDA, *Simbologie dell’acqua nell’antica Grecia*, cit., p. 153.

¹⁰² G. BACHELARD, *Psicanalisi delle acque*, cit., p. 13.

¹⁰³ *Ibidem*.

lutto che è «completamente suo»: «Ha bisogno di “piangersi”», commenta la studiosa, «di attraversarlo [il lutto] in tutte le sue fasi [...]. [D]eve attraversare le sensazioni della mancanza, della nostalgia di sé, della “rottura” interna»¹⁰⁴.

Per attraversare il lutto in ogni sua parte e accettare, oltre che comprendere, il proprio destino mortale (insieme a quello di nonno Pop, prossimo al suo compimento finale), Jess accetta la sfida postale dal ragazzo: percorrere il fiume in tutta la sua lunghezza, attraversarlo a nuoto sino a raggiungere il mare. Anche il ragazzo del fiume – la cui sorte, si comprende infine, è inestricabilmente legata a quella del nonno¹⁰⁵ – percorre quel tragitto insieme a Jess, e come la ragazza riesce nell’impresa di arrivare alle acque aperte e vaste del mare. In questo viaggio, che dura più e più ore, il fiume agisce quale «interregno iniziatico», un «agone fluttuante nel quale si misura la potenza e si delinea il destino dell’eroe»¹⁰⁶: questa impresa costa a Jess fatica, dolore fisico, lacrime di sconforto quando i muscoli fanno male e la meta sembra irraggiungibile, ma il fiume è *kourotrophos*¹⁰⁷ e proteg-

¹⁰⁴ Cfr. M.R. MANCANIELLO, *La trasformazione adolescenziale e i profondi cambiamenti vissuti dal soggetto in “catastrofe”*, cit., p. 82. In riferimento alle perdite e mancanze di sé in adolescenza, Mancaniello elabora, inoltre, il concetto di «morti interiori» o «Parche dell’infanzia». Sono morti interiori, per la studiosa, «il lutto per la morte della famiglia, per il quale, pur con molta sofferenza, viene a crollare la visione, caratteristica dell’infanzia, di onnipotenza e ipervalutazione dei genitori e diventa forte la necessità di spezzare il legame con essi, di appropriarsi della propria possibilità di decidere, di vivere la propria autonomia» e «il lutto della propria *dimensione infantile*, di quel corpo ben integrato nella propria mente e che adesso sta lasciando il posto ad un nuovo aspetto che non ha niente di rassicurante familiarità» (ivi, p. 54, corsivo nell’originale).

¹⁰⁵ Il legame tra nonno Pop e il ragazzo del fiume ricorda il singolare rapporto tra la misteriosa creatura di nome Skellig e la sorellina neonata di Michael, nel romanzo *Skellig* di David Almond. Anche in quest’ultimo caso, la sorte di un essere dalla natura indefinibile, a metà tra un essere umano e un uccello o un angelo, è correlata a quella di una creatura umana liminare. La sorellina di Michael soffre, come il nonno di Jess, di una patologia cardiaca che la tiene sospesa per giorni e giorni tra la vita e la morte, sulla soglia tra il Qui dei viventi e l’altrove indefinito dal quale la piccola è da poco giunta. Tanto in *Skellig* quanto in *Il ragazzo del fiume*, l’adolescente protagonista aiuta la creatura misteriosa a soddisfare i propri desideri, e così facendo sostiene il proprio caro in difficoltà, aiutandolo a vivere (nel caso di *Skellig*) oppure a morire (nel caso di *Il ragazzo del fiume*).

¹⁰⁶ L. FARANDA, *Simbologie dell’acqua nell’antica Grecia*, cit., p. 156.

¹⁰⁷ Laura Faranda ricorda che nell’antica Grecia i fiumi venivano chiamati *kourotrophoi* (κουροτρόφοι), «allevatori di giovinetti» (ivi, p. 155). Con il nome *Kourotrophoi*

ge la ragazza da ogni avversità, guidandola e sostenendola fino al mare¹⁰⁸. L'attraversamento del fiume – in linguaggio non figurato: l'attraversamento della propria adolescenza, che si pone, come il fiume, *in mezzo*, tra una prima e una terza nascita che nell'opera di Bowler vengono rappresentate, rispettivamente, dalla sorgente e dal mare – consegna Jess e il nonno a una vita nuova. Il nonno, ora, può morire, mentre Jess, terminata la discesa, può guardare con un sorriso il volto sereno del suo amato congiunto, nonostante sia «così immobile da sembrare un quadro, un quadro che avrebbe potuto dipingere lui stesso»¹⁰⁹.

3.2. Ridursi all'essenziale. La ricerca di sé nell'opera di Aidan Chambers

When you are in your teenage years you are consciously experiencing everything for the first time, so adolescent stories are all beginnings. There are never any endings¹¹⁰.

Aidan Chambers

A distinguere Aidan Chambers tra tutti gli autori e le autrici che popolano l'ampio panorama della *Youth Fiction* è, innanzitutto, la complessità

venivano indicate le divinità cosiddette “nutrici”, quelle in grado di allevare e proteggere i giovani. Tra queste, si possono citare Atena, Apollo, Ecate, Afrodite e Artemide.

¹⁰⁸ Sono molteplici i romanzi di *Youth Fiction* nei quali il fiume costituisce una vera e propria guida del ragazzo o della ragazza protagonista: come un saggio maestro, un antenato che ripristina il radicamento nel cosmo, ricordando al soggetto chi è, da dove viene e dove è diretto (cfr. G. GRILLI, *Di cosa parlano i libri per bambini. La letteratura per l'infanzia come critica radicale*, Donzelli, Roma 2021, pp. 225-231), il fiume accompagna l'adolescente nel suo percorso iniziatico mostrando la via, indicando la strada da percorrere, gli svoltamenti da effettuare e le salite o discese da praticare, accordando questa guida al suo canto, alla sua voce a volte soave e a volte aspra. Tra i diversi titoli nei quali il fiume è antenato, maestro “altro” del/della protagonista adolescente, si possono menzionare i seguenti: A. CHAMBERS, *Quando eravamo in tre*, cit.; D. ALMOND, *Il grande gioco*, cit.; ID., *La vera storia del nostro Billy Dean*, cit.; ID., *La canzone di Orfeo*, cit.; K. BROOKS, *L'estate del coniglio nero*, cit.; S. READ, *Go As a River*, Spiegel & Grau, New York 2023 [*Come il fiume*, trad. it. di Elisabetta De Medio, Corbaccio, Milano 2023] (romanzo *crossover*).

¹⁰⁹ T. BOWLER, *Il ragazzo del fiume*, cit., p. 166.

¹¹⁰ A. BRACE, *Shock Tactics*, in «The Guardian», London, 11 July 2000 (Intervista all'autore, in <https://www.theguardian.com/education/2000/jul/11/schools.booksforchildrenandteenagers>, consultato il 31 luglio 2024), cit. in B. GREENWAY, *op. cit.*, pp. 1-2.

della sua opera. I romanzi di Chambers sono «letteratura “alta”, colta, non prodotta in serie bensì originale e meditata», commenta Giorgia Grilli, «una letteratura che richiede anni di messa a punto e di intenso lavoro di rifinitura della scrittura»¹¹¹. Il presupposto di questo impegno, nutrito da considerazioni di tipo estetico e letterario, risiede nel rifiuto da parte dell'autore di sottostimare, scendendo a compromessi su linguaggio, forma e contenuti, le capacità di lettura e comprensione dei ragazzi e delle ragazze¹¹². Anche soprannominato il “Robert Cormier inglese”¹¹³ per il suo realismo “trasparente” (prima ancora che “tagliante”), un realismo che non teme nessun aspetto dell'umana esistenza e, pertanto, respinge qualsiasi forma di addomesticamento del reale, Aidan Chambers esprime, attraverso la sua opera, un rispetto e una fiducia esemplari – o religiosi, si potrebbe anche dire – nei confronti dei suoi amati e stimati adolescenti¹¹⁴, che egli ritiene amino pensare, riflettere e sperimentare linguaggi e forme differenti, e dunque possano (nonché meritino di) leggere *tutto*. Gli adolescenti, sostiene questo autore, «sono in grado di gestire lo stesso linguaggio che gestisco io, sono complessi esattamente quanto me e amano riflettere, per la prima volta, su questioni importanti»¹¹⁵. Queste le ragioni per cui Chambers ha pazientemente e appassionatamente costruito, tra la fine degli anni Settanta e la seconda decade degli anni Duemila, un corpus di romanzi e racconti che rientrano a pieno titolo nella Letteratura *tout court* (oltre che nella categoria della *Youth Fiction*), in quanto opere letterarie esteticamente raffinate, in cui la parola e la forma sono curate nei dettagli, così come la caratterizzazione

¹¹¹ G. GRILLI, *La verità, vi prego, sui ragazzi. L'opera di Aidan Chambers*, in EAD., *Libri nella giungla*, cit., p. 77. In media, ha dichiarato Chambers, la realizzazione di un romanzo gli richiede dai tre ai quattro anni di lavoro, dei quali i primi due/tre sono dedicati alla ricerca e allo studio dei personaggi, delle relazioni che essi intessono tra loro, dei luoghi e del senso complessivo della storia (A. CHAMBERS, Intervista personale, 17 maggio 2023).

¹¹² A tale proposito, Chambers ha affermato: «I refuse to sell young people short by compromising on language or subject matter» [Mi rifiuto di sottostimare i giovani scendendo a compromessi sul linguaggio o sugli argomenti] (*Aidan Chambers: Winner of the Carnegie Medal for a Book Published in 1999*, in «ACHUKA», 2, 2000, <https://www.achuka.co.uk/special/chambers.htm> (consultato il 3 agosto 2024), cit. in B. GREENWAY, *op. cit.*, p. VII).

¹¹³ Cfr. B. GREENWAY, *op. cit.*

¹¹⁴ Cfr. G. GRILLI, *La verità, vi prego, sui ragazzi. L'opera di Aidan Chambers*, cit.

¹¹⁵ «[Adolescents] can handle the same language as me, they're just as complicated as me, and are very interested in thinking about important questions for the first time» (*Aidan Chambers: Winner of the Carnegie Medal for a Book Published in 1999*, cit.).

dei personaggi, la scelta dei nomi e dei luoghi, la costruzione dei dialoghi e i numerosissimi rimandi intertestuali.

Sinceramente interessato all'adolescenza, affascinato dall'incredibile capacità introspettiva e dalla profonda sensibilità dei ragazzi e delle ragazze (qualità che egli riconosce, in primo luogo, nella giovane Anne Frank, tra le sue autrici predilette¹¹⁶), il romanziere e saggista britannico ha raccontato la loro età adottando il loro particolare punto di vista, concentrandosi sul loro sé profondo, sulle zone spesso inesplorate dell'io sospeso, indefinito, a metà tra il "prima" dell'infanzia e il "dopo" dell'età adulta. I romanzi che compongono la *Dance Sequence*¹¹⁷ sono, in particolare, narrazioni di coscienze adolescenti che si confessano¹¹⁸, che ricostruiscono, parola dopo parola, momenti cruciali dei loro anni adolescenziali per illuminare le sfaccettature ben celate della propria identità, per spiegarsi a sé stessi, prima ancora che ai loro dichiarati destinatari¹¹⁹, e quindi dedicarsi con viva osti-

¹¹⁶ Si rimanda, a questo riguardo, al già menzionato saggio *La penna di Anne Frank* (A. CHAMBERS, *La penna di Anne Frank*, cit.). Si veda, inoltre, la video-intervista all'autore a cura di Eros Miari e Gabriela Zucchini (Equilibri), nella quale Chambers racconta il suo amore per Anne Frank, sua "compagna" dall'età di quattordici anni, quando egli, per la prima volta, ne lesse il *Diario* e se ne innamorò (<https://www.youtube.com/watch?v=GPB3tYmm-HM>, consultato il 06 settembre 2024).

¹¹⁷ Cfr. nota 90 (Capitolo secondo).

¹¹⁸ Cfr. N.G. LAFOREST, *Aidan Chambers. Etologia dell'adolescenza*, cit.

¹¹⁹ In tutti i romanzi della *Dance Sequence*, il o la protagonista adolescente scrive un resoconto dei fatti accaduti indirizzandolo a un destinatario preciso: in *Bre-aktive*, ad esempio, Ditto scrive la sua "Risposta ai Capi d'Accusa di Morgan" per controbattere ai "Capi d'Accusa Contro la Letteratura" dell'amico, mentre in *Danza sulla mia tomba* Hal scrive il resoconto di quanto accadutoogli con l'amico Barry per l'assistente sociale che si sta occupando del suo caso; nel terzo romanzo della *Sequence*, *Ora che so*, Nik scrive lettere a Julie, mentre Julie, momentaneamente cieca da entrambi gli occhi, gli risponde registrando su audiocassetta le proprie impressioni e sensazioni; *Quando eravamo in tre* è il racconto del tempo trascorso alla casa del ponte, che Piers scrive per l'amico Adam per ricordargli quanto avvenuto in quel luogo, insieme ai suoi amici; in *Cartoline dalla terra di nessuno* Jacob scrive cartoline alla nonna; infine, in *Questo è tutto*, Cordelia scrive un libro che racconta la sua vita, affinché la bambina che porta in grembo, quando avrà compiuto sedici anni, possa leggerlo. Nonostante tutti i protagonisti e le protagoniste qui menzionati dichiarino di scrivere (o raccontare oralmente) per un destinatario specifico, l'attività creativa della scrittura (o del racconto orale) è per loro, in primo luogo, strumento per la comprensione e la costruzione del proprio sé. I destinatari primi delle differenti opere di scrittura e narrazione orale sono quindi, in realtà, loro stessi, i protagonisti. Narrarsi li rende innanzitutto consapevoli: di sé stessi, degli altri da sé, del mondo che li circonda. Del resto, Chambers ha dichiarato

nazione alla ricerca appassionante e insieme faticosa, disorientante e dolorosa del sé. *Breaktime* (1978), *Danza sulla mia tomba* (1982), *Ora che so* (1987), *Quando eravamo in tre* (1992), *Cartoline dalla terra di nessuno* (1999) e *Questo è tutto* (2005)¹²⁰ sono romanzi «profondamente riflessivi, filosofici, introflessi»¹²¹ che mettono in scena, mediante una forma e una struttura narrativa sperimentali¹²², protagonisti adolescenti (tra i sedici e i diciannove anni) ordinari, intellettualmente vivaci, amanti della scrittura e della lettura e portati a indagare, attraverso il mezzo letterario e, più in generale, attraverso l'arte, il senso profondo dell'esistenza, nei suoi aspetti psicologici, filosofici e spirituali.

Un'attenzione speciale è dedicata, in tutte le opere della *Sequence*, alla sfera sessuale, essenziale, secondo l'autore, nella vita di un adolescente, e pertanto non eludibile in una letteratura che ne esplora la mente, i pensieri, le intime sensazioni, e i cui principali fruitori sono, appunto, *teenager*. La complessità della sessualità e, insieme, dell'identità di genere viene raccontata da Chambers con sguardo interessato ed empatico, delicato ma mai banale, senza «accodarsi, stare alla moda o, peggio, sfruttare un vento complessivamente favorevole per fare soldi»¹²³, che è – occorre ancora una volta riconoscerlo – tra le opzioni il più spesso impiegate da un settore editoriale che, in misura maggiore rispetto ad altri, insegue le mode e inserisce gratuitamente la sessualità e altre tematiche “scottanti” per ragioni prettamente commerciali¹²⁴. In maniera opposta rispetto a questa diffusa tendenza, Aidan Chambers è in grado, come direbbe Faeti, di occuparsi dell'esistente senza cedere all'esistente, ossia «di creare una

che «to me the whole business is about consciousness; it's about becoming more and more conscious [...]» [Per me l'intera questione riguarda la consapevolezza; si tratta del divenire sempre più consapevoli] (A. CHAMBERS, Intervista via e-mail con Betty Greenway, 20 giugno 2004, cit. in B. GREENWAY, *Aidan Chambers: Master Literary Choreographer*, cit., p. 13).

¹²⁰ Per i dettagli bibliografici dei sei romanzi citati si rimanda alla nota 90 (Capitolo secondo).

¹²¹ N.G. LAFOREST, *Aidan Chambers. Etologia dell'adolescenza*, cit., p. 22.

¹²² Rispetto alla sperimentazione – non solo stilistica e formale, ma anche contenutistica – dell'opera di Aidan Chambers, la giuria del Premio internazionale Hans Christian Andersen ha riconosciuto all'autore la straordinaria capacità di combinare tecniche narrative differenti (cfr. *Hans Christian Andersen Awards 2002*: <https://www.ibby.org/subnavigation/archives/hans-christian-andersen-awards/2002>, consultato il 22 settembre 2024).

¹²³ A. FAETI, *L'orecchio di Fragonard*, cit., p. 115.

¹²⁴ Cfr. G. GRILLI, *Adolescenti*, cit.

vivace ermeneutica, adatta a scuotere l'esistente, a scrutarlo, a spezzettarlo, a evidenziarne i trucchi, le modalità costitutive, gli inganni, le contraddizioni [...]»¹²⁵. Chambers – e con lui i suoi protagonisti adolescenti – elabora e quindi mette in atto «una propria scelta pedagogica»¹²⁶, che in linea con il pensiero e le condotte del giovane Holden di Salinger si sostanzia in una lotta «contro l'Inautentico, sempre cercando di reperire momenti in cui lo Stereotipo, lo Squallore, l'imposizione di un'ottica [...] vengano combattuti, sconfitti, derisi»¹²⁷.

Nella convinzione che «la letteratura [di qualunque genere e tipologia] dovrebbe riguardare ogni aspetto della vita, non solo quelle parti di essa facilmente approvate»¹²⁸, l'autore britannico racconta ai suoi lettori e lettrici esperienze vivificanti e gradevoli accanto a situazioni scomode, a volte imbarazzanti, segnanti, dolorose: entrano così, nei suoi romanzi scritti *avendo in mente* (e non *per*) gli adolescenti – come l'autore stesso a più riprese sottolinea¹²⁹ –, l'amore e la sessualità in tutte le loro forme, l'amicizia sodale, riti iniziatici che sottopongono i protagonisti a prove difficili e pericolose, nonché la morte, il tradimento, la violenza fisica e psicologica, l'errore e l'errare¹³⁰, in una danza scomposta e mai lineare che segue, così rappresentandole, le menti complesse dei suoi adolescenti finzionali.

Se, come già argomentato in precedenza¹³¹, la sperimentazione stilistica, formale e contenutistica assurge a metafora della mente e dello stato d'animo adolescenziali e, in particolare, della sperimentazione attiva di identità impegnate nella scelta di una propria prospettiva di sviluppo, le rappresentazioni dell'età “di mezzo” nell'opera di Chambers vengono altresì

¹²⁵ A. FAETI, *L'orecchio di Fragonard*, cit., p. 115.

¹²⁶ Ivi, p. 136.

¹²⁷ *Ibidem*. Sulla lotta contro l'Inautentico e lo Stereotipo nell'opera di Aidan Chambers si rimanda, inoltre, a: B. GREENWAY, *op. cit.*; G. GRILLI, *La verità, vi prego, sui ragazzi. L'opera di Aidan Chambers*, cit.

¹²⁸ «[Literature] should be about all life, not only easily approved parts of it», in A. CHAMBERS, sito web personale, <http://www.aidanchambers.co.uk/journalism/journalism1.htm>, cit. in B. GREENWAY, *op. cit.*, p. IX.

¹²⁹ Cfr. A. CHAMBERS, *L'età sospesa*, cit.

¹³⁰ Scrive, a questo proposito, Giorgia Grilli che «i ragazzi di Chambers [...] vanno incontro direttamente e senza mezzi termini – a differenza degli adulti sempre troppo presi da più meschine occupazioni – in sostanza all'amore e alla morte, o meglio all'Amore e alla Morte, [...] si affacciano sul loro abisso con la testa, col corpo e col cuore, [...] sperimentano queste esperienze totalizzanti sulla loro pelle» (G. GRILLI, *La verità, vi prego, sui ragazzi. L'opera di Aidan Chambers*, cit., p. 74).

¹³¹ Cfr. par. 2.2.

costruite mediante la potente metafora dell'acqua, elemento quest'ultimo che si presenta principalmente nelle vesti di un fiume, ma anche, in alcuni casi, sottoforma di lago e di ambiente marino¹³². Alle metafore "acquatiche" rintracciabili nella famiglia della *Dance Sequence* sono dedicate le pagine che seguono, incentrate nello specifico sui romanzi *Quando eravamo in tre* (1992) e *Ora che so* (1987), il primo (quarto libro della serie in ordine di

¹³² In questa cornice, il riferimento è non solo alle opere che costituiscono la cosiddetta *Dance Sequence*, ma anche ai romanzi *Ombre sulla sabbia* (1968) e *Muoio dalla voglia di conoscerti* (2012), che si collocano, rispettivamente, prima e dopo il corpus della *Sequence*. *Ombre sulla sabbia*, pubblicato per la prima volta nel Regno Unito nel 1968 da William Heinemann con il titolo *Marle* (e successivamente ristampato nel 1970 e nel 1972), arriva in Italia nel gennaio 2016 per la casa editrice Rizzoli, con la traduzione di Beatrice Masini. Si tratta del romanzo d'esordio dell'autore, che Chambers scrisse per una classe di studenti da egli definiti "lettori riluttanti". Erano «ragazzi e ragazze di quindici anni che non avevano la testa da studiosi e non amavano leggere. In effetti non amavano niente che c'entrasse con la scuola: dicevano che aveva molto poco a che fare con la loro vita al di fuori. Leggevano fumetti e riviste sportive e di moto (i maschi) e giornali di moda e storie d'amore molto brevi (le femmine), ma romanzi no» (A. CHAMBERS, *Nota dell'autore*, in ID., *Ombre sulla sabbia*, trad. it. di Beatrice Masini, Rizzoli, Milano 2016, pp. 151-152). È questo, dunque, un esempio, citato dallo stesso autore, di un'opera scritta specificamente "per" i ragazzi e le ragazze, e non, viceversa, "avendoli in mente". *Ombre sulla sabbia* si colloca, effettivamente, all'interno della produzione letteraria di Chambers che precede la "rottura", il distanziamento da egli volutamente operato rispetto alla narrativa lineare tradizionale nonché rispetto a una letteratura scritta "per" gli adolescenti. Il romanzo, costruito allo scopo di creare una storia che gli studenti e le studentesse di Chambers avrebbero voluto leggere (in altre parole, con la finalità di coltivare lettori e lettrici), narra di due ragazzi diciassettenni, Kevin e Susan, nati e cresciuti in un lembo di terra (Marle) nei pressi di Newcastle upon Tyne che, in base alle maree, può trasformarsi in isola, abbracciando con l'acqua del mare i due protagonisti e isolandoli dal contesto cittadino. *Muoio dalla voglia di conoscerti* arriva, invece, sette anni dopo la pubblicazione dell'ultimo romanzo della *Dance Sequence* dal titolo emblematico di *Questo è tutto*. Pubblicato per la prima volta negli Stati Uniti nel 2012 con il titolo *Dying to Know You* (Amulet Books, New York) e giunto in Italia nello stesso anno per BUR Rizzoli, sempre con la traduzione di Beatrice Masini, *Muoio dalla voglia di conoscerti* racconta di un'inaspettata amicizia tra un diciassettenne di nome Karl, dislessico e incapace di esprimere per iscritto i suoi sentimenti per l'esigente fidanzata Fiorella, e un anziano scrittore, malinconico e solitario, sofferente a causa della perdita della propria consorte. Due anime sole (anche Karl sta vivendo un lutto, derivante dall'assenza della figura paterna) si incontrano nel tempo – per entrambi – di attraversamento di una soglia, e insieme scoprono, sulle rive di un fiume che accoglie e accompagna la loro unione, un legame esistenziale capace di restituire, all'uno e all'altro, il senso del proprio sé e della propria esperienza di vita.

pubblicazione) ambientato, come il romanzo di Bowler poc' anzi discusso, nei pressi di un fiume (nonché di un ponte che lo sovrasta), il secondo (terzo libro della *Sequence*) abitato, in un momento cruciale della narrazione, dalle acque stagnanti di un lago di montagna.

3.2.1. UN FIUME, UN PONTE, UN ETERNO PEDAGGIO: L' ADOLESCENZA COME «COSTANTE AMBIVALENZA, FELICE AMBIGUITÀ»

*...like a bridge over troubled waters I will lay me down*¹³³.

Simon & Garfunkel

L'acqua è un elemento costante, nella narrativa di Aidan Chambers. Essa attraversa, in maniera più o meno consistente, tutti i sei romanzi della *Dance Sequence*, rivestendo un ruolo centrale nelle esperienze – iniziatiche ed epifaniche – dei protagonisti adolescenti. Il medesimo ruolo che, scavando nella biografia dell'autore, è rintracciabile nei suoi stessi anni adolescenziali e, più in generale, giovanili. Tra il materiale fotografico che accompagna uno scritto autobiografico di Chambers datato 1991¹³⁴ si può osservare un'immagine dell'autore diciottenne in compagnia del padre: si trovano entrambi su una barca a vela, Chambers in posizione seduta e il padre in piedi, dietro di lui, in posa per lo scatto, con le acque di un fiume calmo a circondarli e sostenerli. La didascalia della fotografia reca la frase «“The day my father and I taught ourselves to sail”, Norfolk, 1952» [Il giorno in cui io e mio padre imparammo a veleggiare]¹³⁵. Nell'elemento acquatico Chambers trascorse, da ragazzo, la maggior parte del proprio tempo col padre, imparando ad amare di esso la voce, il ritmo, la consistenza. Profondamente attratto dall'acqua e dal suo mistero – in un'intervista del 2018 ha confessato di aver sempre desiderato di vivere accanto a un paesaggio acquatico (il mare, in particolare) e, ancor più, di effettuare un lungo viaggio su un piccolo mercantile, con nessun passeggero a bordo se

¹³³ Verso da un brano di Simon & Garfunkel intitolato *Bridge over troubled water*, appartenente al disco omonimo del popolare duo folk statunitense uscito il 26 gennaio 1970. Il motivo viene canticchiato sottovoce da Adam, uno dei tre protagonisti adolescenti di *Quando eravamo in tre* (cfr. A. CHAMBERS, *Quando eravamo in tre*, cit.).

¹³⁴ Cfr. A. CHAMBERS, *Aidan Chambers*, in J. NAKAMURA (ed.), *Something About the Author. Autobiography Series*, Gale Research, Detroit and London, 12, 1991, pp. 37-55.

¹³⁵ Ivi, p. 44.

non lui stesso¹³⁶ –, nella prima metà degli anni Cinquanta l'autore, poco più che ventenne, si arruolò deliberatamente nella Royal Navy, la marina reale britannica, con non poche difficoltà – giacché la Marina contava sufficienti volontari e non aveva, quindi, bisogno di coscritti¹³⁷. A cavallo tra i venti e i trent'anni, durante la sua prima esperienza di insegnamento in un istituto secondario, acquistò una piccola barca a vela, quella stessa barca che gli ispirò, qualche tempo più tardi, il secondo romanzo della *Sequence*, *Danza sulla mia tomba* (1982).

Consapevole della costitutiva ambivalenza dell'acqua, delle sue proprietà a un tempo benefiche e malefiche, vitali e mortali, nonché della profonda influenza che questo elemento dall'ampia valenza simbolica e metaforica può esercitare sulle menti e le coscienze di ragazzi e ragazze¹³⁸, Aidan Chambers diede inizio alla sua danza di vite adolescenti con un protagonista diciassettenne, il già menzionato Ditto, che, dopo essere caduto a terra privo di sensi a causa di un pugno ben assestato sul suo viso, si risveglia disteso nel verde, sulle rive di un fiume che si contorce in vortici di schiuma e in piccole rapide tra i massi che da esso affiorano.

Ebbe un conato. Si sollevò di scatto, si ritrovò seduto, si ripiegò su sé stesso, si girò, vomitò.

Si teneva stretto al bordo di un masso ed era proteso verso un corso d'acqua a pochi pollici dal suo viso abbacchiato.

[...]

Lo spasmo si placò. Immerse una mano nel fiume rinfrescante. Esegui con il palmo un rivivificante battesimo¹³⁹.

A portarlo sulle rive del fiume sono stati Robby e Jack, due adolescenti che Ditto ha da poco conosciuto. Lo hanno condotto proprio lì, perché sapevano che la vicinanza con l'elemento acquatico e, ancor più, con le acque

¹³⁶ «I love the sea and wish I lived beside it. I have always wanted to do a long voyage on a merchant boat, but with no other passengers!» (A. CHAMBERS, Intervista personale, 29 giugno 2018).

¹³⁷ Queste e ulteriori informazioni sugli anni che Aidan Chambers trascorse in marina sono rinvenibili, oltre che nell'autobiografia citata poco sopra (nota 134), in *Confessioni del giovane Tidman*, un'autobiografia romanzata o *autofiction* dell'autore pubblicata per la prima volta nel Regno Unito nel 2015 (cfr. A. CHAMBERS, *A Tidman Bundle. Scenes of Childhood and Youth*, Line by Line, Lockwood 2015) e giunta in Italia nel 2018 con la traduzione di Beatrice Masini (cfr. ID., *Confessioni del giovane Tidman*, Rizzoli, Milano 2018).

¹³⁸ Cfr. A. CHAMBERS, Intervista personale, 29 giugno 2018.

¹³⁹ ID., *Breaktime*, cit., p. 106.

esuberanti di un fiume brioso lo avrebbero fatto tornare «alla terra dei vivi, finalmente»¹⁴⁰. Ma la vicinanza all'acqua, il solo tocco dell'elemento originario con le mani non sono sufficienti, avverte, forse anche inconsapevolmente, Robby, e dunque cerca con tutte le sue forze di spogliare l'amico e di gettarlo nel fiume. Nella lotta (Ditto cerca di opporsi, anch'egli facendo ricorso a tutte le sue forze) finiscono entrambi in acqua, colpendola «come alberi caduti con i rami aggrovigliati»¹⁴¹. Una seconda immersione nelle acque del fiume non tarda a presentarsi, qualche pagina più avanti, in un capitolo che l'autore intitola in maniera emblematica "Il salto". Ditto prova la straniante sensazione di essere sé stesso e contemporaneamente non essere sé stesso: «È successa a me», scrive all'amico Morgan riferendosi a un'esperienza appena vissuta, «ma non a me. Ero quello lì, ma non lo ero»¹⁴². E forse per sentirsi in pace con questa sensazione nuova e contraddittoria, per riconoscerla e accettarla quale aspetto caratterizzante, in quel momento, il proprio sé – che non è mai "uno", ma sempre plurale – si tuffa in quel fiume che già, la prima volta suo malgrado, lo aveva accolto. Perché il fiume è come lui, lo rispecchia perfettamente nel suo essere e non essere sé stesso, nel medesimo tempo. «L'acqua è davvero», afferma al riguardo Bachelard, «l'elemento transeunte, la metamorfosi ontologica essenziale tra il fuoco e la terra»¹⁴³. Ancor meglio questo concetto viene illustrato da Cordelia Kenn, protagonista del sesto e ultimo romanzo della *Sequence* che spesso si attarda nei pressi di un fiume dalle cui acque riceve il dono del riconoscimento, l'esperienza epifanica dell'incontro con il proprio sé:

Ho pensato a quanto è strano e bello un fiume. Un fiume è un fiume, sempre lì, e tuttavia l'acqua che scorre in esso non è mai la stessa acqua e non sta mai ferma. Cambia e si muove in continuazione. E nel corso del tempo il fiume stesso poi cambia. Si espande e diventa più profondo mentre strofina, sbatte, erode, massaggia, mangia e si fa strada attraverso la terra. Perfino i fiumi più grandi [...] devono essere stati non più che rivoli e tremolanti ruscelletti prima di crescere fino a diventare possenti fiumi.

Sono così anche le persone? Mi chiedevo. Sono così io? Sempre me, come il fiume stesso, e sempre vita che scorre attraverso di me ma continuamente diversa, come l'acqua che scorre nel fiume, a volte intenta a procedere forte, con un ritmo *andante*, a volte aumentando di intensità sopra le rapide, con un passo furioso, a volte indugiante e quasi immobile secondo un moto

¹⁴⁰ *Ibidem*.

¹⁴¹ Ivi, p. 111.

¹⁴² Ivi, p. 139.

¹⁴³ G. BACHELARD, *Psicanalisi delle acque*, cit., p. 13.

tranquillo, lento, pianissimo, a volte gorgogliante di piacere in un ritmo giocoso, a volte frizzante, brillante al sole, a volte in preda a un ritmo *impetuoso*, a volte *lacrimoso*, a volte *appassionato*, a volte *misterioso*, a volte *pesante*, a volte legato, a volte *staccato*, a volte *sospirando*, a volte *vivace*, e sempre, spero, *amoroso*?

Cambio come un fiume, io, ampliandomi e approfondendomi, vorticando su me stessa talvolta, inondando i miei argini tal altra, quando c'è troppa acqua, troppa vita in me, e seccandomi quando piove troppo poco? L'io che è me crescerà, si espanderà e si farà più profondo? O stagnerò e diventerò un arido letto di fiume? Consentirò ad altre persone di sbarrare e incanalare la mia vita entro pareti, così che potrà scorrere solo quando vogliono loro? Consentirò loro di trasformarmi in un canale che possono usare per i loro scopi [...]? O mi accerterò di poter fluire liberamente, disegnando una mia rotta attraverso la terra e rendendo fertile una vallata tutta mia?

E se sono così, ho pensato, se sono tutte queste cose e anche di più, non è così anche chiunque altro?¹⁴⁴

Come Cordelia, ma anche come Jess¹⁴⁵ e tanti altri adolescenti che si incontrano nelle pagine della *Youth Fiction* contemporanea, Ditto, immergendosi nel fiume, acquisisce consapevolezza di sé stesso e del proprio destino umano, che, come già evidenziato, ripercorre il destino delle acque. Inoltre, il tuffo volontario di Ditto nell'acqua dell'«increspato fiume», che in quel giorno limpido è «[c]hiara come cristallo, trasparente come vetro, tutta un fremito»¹⁴⁶, si configura come vero e proprio bagno battesimale nella sua forma originale (il battesimo per immersione, in uso fino all'alto Medioevo, che si distingue dalla forma più recente del battesimo per

¹⁴⁴ A. CHAMBERS, *Questo è tutto. I racconti del cuscino di Cordelia Kenn*, cit., pp. 461-465. Corsivo nell'originale. Questo brano straordinario rende testimonianza dell'elevatissima capacità di introspezione degli adolescenti, del loro essere portati a guardarsi dentro e a interrogarsi sulla verità del proprio sé profondo, prima ancora che sulle verità del mondo. Si può notare, in questo senso, la forte assonanza tra il personaggio femminile di Cordelia e l'adolescente reale Anne Frank, dotata di una capacità introspettiva esemplare di cui lei stessa era altamente consapevole. Nelle ultime pagine del suo *Diario*, Anne, che come Cordelia sapeva di essere «un concentrato di contraddizioni», scrisse: «C'è un aspetto del mio carattere che deve risultare evidente a tutti quelli che mi conoscono da un po', e cioè la conoscenza di me stessa. Qualsiasi cosa io faccia, posso guardarmi dal di fuori come se fossi un'estranea. Senza essere affatto prevenuta e senza avere un sacco di scuse mi metto di fronte alla Anne di tutti i giorni e guardo che cosa fa bene e che cosa fa male. Questa autoconoscenza non mi abbandona mai [...]» (A. FRANK, *op. cit.*, p. 304).

¹⁴⁵ Cfr. T. BOWLER, *Il ragazzo del fiume*, cit.

¹⁴⁶ A. CHAMBERS, *Breaktime*, cit., p. 140.

infusione, in cui l'acqua viene versata sul capo del battezzando¹⁴⁷). A sottolineare la funzione battesimale dell'immersione del giovane protagonista sono, in particolare, due dettagli: la brevità dell'immersione («dentro-fuori, rapidissimo»¹⁴⁸) e la nudità del ragazzo («Nudo. Come il giorno. La pelle sfrigolante, poi»¹⁴⁹). Nella simbologia dell'iniziazione cristiana, spiega Caiazzo, spogliarsi dei vestiti umani prima di entrare in acqua «acquista un significato spirituale: il battezzato si libera dei suoi vestiti di pelle per essere rivestito dallo Spirito»¹⁵⁰. Mappando i suddetti significati dell'iniziazione cristiana sul dominio semantico-concettuale di destinazione della metafora che si sta esplorando è possibile, dunque, inferire che l'adolescente che si tuffa nudo nel fiume (Ditto, in questo specifico caso) si spoglia del vecchio sé per divenire, una volta uscito dall'acqua, una creatura nuova. Entrando nudo nell'acqua e immergendovisi da capo a piedi, l'adolescente si lava e insieme si libera, come un serpente che pratica la muta, dalla propria mente e dal proprio corpo infantili, dai costrittivi legami genitoriali, dalle pareti sicure – ma ora troppo strette – della sua infanzia. Al contempo, si purifica dalle proprie paure, dalle fisse e dalle ossessioni, dai limiti soffocanti che il sé passato gli imponeva. Se il simbolo dell'immersione nell'acqua è, nell'iniziazione cristiana, «figura e realtà dell'immersione nella morte di Cristo, per quindi rinascere»¹⁵¹, nella metafora letteraria l'immersione dell'adolescente in un fiume o in un altro ambiente acquatico è un'immagine al contempo funerea e vivificante: essa è morte – dell'infanzia, del proprio sé bambino – e subito dopo vita, purificazione e rinascita. Attraverso un movimento che si realizza seguendo una direzione verticale (un tuffo prevede una discesa e quindi una risalita), l'adolescente sperimenta una fine che si tramuta, nell'immediatezza di un secondo o poco più, in un inizio. Del resto, Chambers lo aveva convintamente dichiarato: «Le storie di adolescenza sono sempre degli inizi. I finali non sono mai previsti»¹⁵².

Di inizi l'autore britannico tratta, così, anche in *Danza sulla mia tomba* (1982), secondo libro della *Dance Sequence* sulle cui pagine ci si soffermerà più a lungo nel capitolo seguente, in relazione alla metafora del doppio. In

¹⁴⁷ Cfr. A.G. CAIAZZO, *Il simbolismo dell'acqua*, in ID., *Simbolismi dell'acqua nell'iniziazione cristiana*, cit., p. 214.

¹⁴⁸ A. CHAMBERS, *Breaktime*, cit., p. 140.

¹⁴⁹ *Ibidem*.

¹⁵⁰ A.G. CAIAZZO, *L'acqua viva*, in ID., *Simbolismi dell'acqua nell'iniziazione cristiana*, cit., p. 211.

¹⁵¹ Ivi, p. 204.

¹⁵² Cfr. nota 110 (Capitolo terzo).

questo contesto, tuttavia, va ricordato come anche in tale romanzo un momento cruciale della vita del protagonista adolescente sia determinato dalla presenza dell'elemento acquatico. Hal, «uno sbarbatello sedicenne [...] ancora in convalescenza da acne»¹⁵³, ha bisogno di solitudine, di ritirarsi dall'ambiente familiare e da tutte le persone che affollano le spiagge (il ragazzo vive nei pressi del mare) per concentrarsi sui suoi pensieri: cosa fare del prossimo futuro? Trovarsi un lavoro oppure continuare gli studi? Per questa ragione si impossessa furtivamente del dinghy a vela di un amico ormeggiato nell'estuario del Tamigi e, pur non essendo competente in materia di navigazione, si lascia scivolare sull'opaco fiume verso l'orizzonte, verso il mare. Trovatosi, quindi, ad affrontare una tempesta improvvisa non riesce a governare la barca e stramba, facendo capovolgere quest'ultima e finendo immerso nelle acque marine. Come «[u]n marinaio che ha naufragato»¹⁵⁴, Hal si arrampica sul fianco dello scafo e lì rimane, impregnato d'acqua e attraversato da violenti tremiti, fino a che un ragazzo di nome Barry, suo futuro «amico totale» e figura chiave per il processo di costruzione identitaria dell'adolescente, non si accorge di lui e lo trae in salvo.

Anche Piers, come del resto tutti gli adolescenti che popolano la *Dance Sequence*, è alla ricerca di solitudine, di un tempo e uno spazio tutti per sé in cui sospendere le relazioni e le attività ordinarie, «isolarsi dal mondo e [...] neutralizzarne gli influssi – prima di sentirsi pronto a crescere e a cambiare»¹⁵⁵. Il diciassettenne protagonista di *Quando eravamo in tre* (1992), che ama scrivere (la scrittura lo aiuta a pensare e gli procura «piacere fisico») e nella prima parte del romanzo ricostruisce la propria vicenda in prima persona, non si riconosce nelle definizioni che gli altri – i suoi genitori e la sua ragazza, tutti estremamente possessivi nei suoi confronti – hanno elaborato per lui. Non vuole saperne di diventare quello a cui la sua famiglia ha pensato per il suo futuro – un bravo studente, un fidanzato esemplare – e soprattutto non vuole saperne di crescere: Piers non vuole essere un adulto e in particolare rifiuta, della vita adulta, le molteplici, per lui soverchianti responsabilità. Per sfuggire a tutto questo e per capire cosa fare di sé – con altre parole: per capirsi, per conoscersi fino in fondo – Piers accetta un lavoro come custode di un ponte a pedaggio, andando a vivere, tutto solo, nella vecchia casa del precedente custode, accanto al ponte e al fiume che scorre sotto di esso. A Piers, che soffre di depressione ed è

¹⁵³ A. CHAMBERS, *Danza sulla mia tomba*, cit., p. 10.

¹⁵⁴ Ivi, p. 25.

¹⁵⁵ G. GRILLI, *Libri nella giungla*, cit., p. 63.

tormentato da costanti e intrusive ossessioni che egli chiama le sue “fisse”, vivere solo nella casa al ponte piace molto, perché lì manca quasi tutto:

Tutto è ridotto all'essenziale. Forse mi piace perché anch'io sto cercando di ridurmi all'essenziale. Di conoscere il mio vero io. Chi sono io? Non lo so. C'è già così tanta spazzatura dentro di me, così tanto ciarpame. E la maggior parte di questa spazzatura ce l'hanno scaricata gli altri: genitori, insegnanti, amici, vicini, la tivù, non so. Tutti. Ma niente che abbia messo io¹⁵⁶.

Nelle confessioni di tantissimi adolescenti della finzione letteraria emerge, come nelle parole di Piers appena riprese, il bisogno pressante, inderogabile di svuotarsi del superfluo, di eliminare da sé – dalla propria mente, dai propri pensieri, dalle proprie giornate – tutto ciò che non ha diretta attinenza con l'io profondo. In un tempo in cui si è chiamati a compiere il complesso compito della ricerca di senso del proprio sé, le voci, i rumori, le richieste e le aspettative del mondo sono ingombri che distraggono, impedimenti che distolgono l'attenzione dalla domanda fondamentale: «Chi sono io?» Persino il proprio corpo, talvolta, viene avvertito in questo tempo peculiare come intralcio, come un accessorio sovrabbondante di cui si vorrebbe potersi liberare – cervello compreso – per non avere altro su cui soffermarsi se non quella parte del sé che spesso prende il nome di “anima” e che si potrebbe altresì rendere con il concetto di “essenza” o “essenziale”, riprendendo nuovamente le parole di Piers e del suo autore. Per raggiungere questo stato “essenziale”, che rende possibile sperimentare il sé oltre il sé, ovvero l'io cosmico, quello che esiste al di là della propria contingenza e si riconosce, dunque, innanzitutto nell'universo che lo ha generato¹⁵⁷, una protagonista della *Youth Fiction* che questa ricerca ha analizzato, la stravagante e anticonvenzionale Stargirl, studia addirittura un modo per “cancellarsi”:

A volte, per cancellarmi, immagino una grande morbida gomma rosa che va avanti e indietro, avanti e indietro; comincia dalle dita dei piedi, avanti e indietro, avanti e indietro, ed ecco che, *puff!*, non ho più le dita. E poi i piedi. E le caviglie. Ma questa è la parte facile. Il difficile è cancellare i sensi: occhi, orecchie, naso, lingua. Per ultima sparisce la mente. Pensieri, ricordi, tutte le voci dentro la testa. Questo sì che è difficile, cancellare i pensieri. [...] Svuotarmi la zucca. E alla fine, se ho fatto un buon lavoro, eccomi cancellata. Non ci sono più. Sono niente. E il mondo può riversarsi dentro di me come acqua in una tazza vuota. [...]

¹⁵⁶ A. CHAMBERS, *Quando eravamo in tre*, cit., pp. 69-70.

¹⁵⁷ Cfr. J. HILLMAN, *Il codice dell'anima*, Adelphi, Milano 1997.

E...vedo. Sento. Ma non con gli occhi e le orecchie. Non sono più fuori dal mondo, e neanche realmente dentro. Non c'è più differenza fra me e l'universo. Il confine è svanito. Siamo la stessa cosa. Sono un sasso, una spina di cactus. La pioggia. [...] È quello che mi piace più di tutto, essere la pioggia¹⁵⁸.

Mentre Stargirl sceglie la montagna – un luogo isolato ed elevato che raggiunge praticando un'ascensione, dunque un movimento verticale – per “ridursi all'essenziale”, Piers sceglie le acque incostanti del fiume e il ponte che le attraversa, sovrastandole. In questo luogo dalla forte valenza simbolica e metaforica, Piers diventa Jan. Ad attribuirgli questo soprannome è Katherine (detta Tess), figlia del precedente custode, che comprende dal principio lo stato confusionale del ragazzo, il suo essere sospeso in un limbo, incapace di scegliere la propria direzione. Come nota la studiosa americana Betty Greenway, Jan è un nome sia maschile che femminile ed è, quindi, particolarmente indicato per segnalare la confusione e l'ambivalenza del protagonista, che interessano anche la sua identità di genere e la sua sessualità¹⁵⁹. In aggiunta, Jan è il diminutivo di Janus, divinità preromana dei ponti, delle porte, delle arcate e dei passaggi, solitamente raffigurata con due volti che guardano in direzioni opposte. Duplice, ambiguo, sospeso come il ponte e come il fiume, Piers/Jan «non sa decidere da che parte andare perché non sa nemmeno se va o se viene»¹⁶⁰. Come il dio degli inizi¹⁶¹, Jan (d'ora in poi utilizzato per indicare Piers) sorveglia un ponte e, fuori di metafora, sorveglia sé stesso, le proprie sensazioni e le proprie libere (ovvero non indotte) necessità, ora che si trova, come il ponte, a metà tra una sponda e un'altra della propria esistenza.

I ponti, come l'acqua, sono, nelle culture arcaiche e folkloriche, limite e soglia tra il mondo dei vivi e il mondo dei defunti¹⁶². Pietre su pietre che

¹⁵⁸ J. SPINELLI, *Stargirl*, trad. it. di Angela Ragusa, Mondadori, Milano 2020, pp. 85-86. Corsivo nell'originale.

¹⁵⁹ Cfr. B. GREENWAY, *A Ghostly Fugue: The Toll Bridge*, in EAD., *Aidan Chambers: Master Literary Choreographer*, cit., pp. 67- 85.

¹⁶⁰ A. CHAMBERS, *Quando eravamo in tre*, cit., p. 52.

¹⁶¹ Il nome Ianus deriva dalla parola latina *ianua*, col significato di “porta”. Ogni porta consente un passaggio, un attraversamento di un *limen* posto tra un prima e un dopo, tra una fine e un nuovo inizio. Per questo il termine *ianua* e i suoi derivati vengono ad indicare anche gli inizi (di attività umane o naturali, di periodi o fasi). Si pensi, ad esempio, al mese di gennaio (*Januarius* in latino) che apre ogni anno, annunciando così un inizio.

¹⁶² Cfr. V. TETI, *Luoghi, culti, memorie dell'acqua*, cit.; A. SEPPILLI, *Sacralità dell'acqua e sacrilegio dei ponti*, cit.

consentono di praticare attraversamenti, collegando cose – ambienti, tempi, persone – separate e che non potrebbero unirsi altrimenti, i ponti garantiscono gli inizi e gli incontri. Tess argomenta, inoltre,

[c]he i ponti sono confini e frontiere. Che sono muri con un buco in mezzo. Che le cose (fiumi, strade, macchine, barche) e le persone ci passano attraverso e sotto e sopra. Che sono luoghi dove la gente si incontra, dove si rifugia, dove si affaccia a guardare cosa c'è sotto. Da dove pesca, gioca ai bastoncini di Pooh, e a volte deve pagare per passare. E da dove a volte si butta¹⁶³.

È interessante notare come, in questo caso, sia l'autore stesso a fornire il materiale enciclopedico necessario al lavoro ermeneutico rispetto alle metafore del ponte e dell'acqua. Nel romanzo sono presenti, difatti, due rimandi intertestuali – l'uno al racconto di Franz Kafka *Il ponte*, l'altro a un brano tratto da *Le città invisibili* di Italo Calvino – che consentono ai personaggi adolescenti (e, di rimando, ai lettori) di comprendere sé stessi e il rapporto che li unisce attraverso gli elementi del loro ambiente circostante, ossia il ponte e il fiume.

Ero rigido e freddo, ero un ponte, disteso su un abisso; i miei piedi piantati da un lato, le mie mani dall'altro, i denti affondati nella friabile argilla. L'orlo del cappotto mi frustava i fianchi. Sotto di me ribolliva il gelido torrente delle trote. Nessun turista si avventurava su questo baratro invalidabile, il ponte non era ancora stato segnato sulle mappe¹⁶⁴.

Questo l'incipit del racconto di Kafka, che Tess commenta attraverso le riflessioni poc'anzi riportate e che sempre la ragazza cerca di interpretare, intrecciando i suoi significati con quelli desunti dal dialogo che Marco Polo, nell'opera di Calvino summenzionata, intrattiene con Kublai Khan a proposito del ponte e delle sue pietre. «Il ponte non è sostenuto da nessuna pietra in particolare», spiega Marco Polo all'imperatore, «ma dall'arco che esse formano. [...] Senza pietre non ci sarebbe l'arco»¹⁶⁵. Grazie, in particolare, a quest'ultimo rimando intertestuale, Tess e Jan comprendono che essi stessi, insieme al misterioso Adam (un ragazzo comparso all'improvviso, una notte, dal fiume), sono il ponte: essi sono pietre singole che insieme,

¹⁶³ A. CHAMBERS, *Quando eravamo in tre*, cit., p. 141.

¹⁶⁴ Ivi, pp. 136-137. Corsivo nell'originale.

¹⁶⁵ I. CALVINO, *Le città invisibili* (1972), Einaudi, Torino 1992, p. 89, cit. in A. CHAMBERS, *Quando eravamo in tre*, cit., p. 142.

nell'unione delle loro differenti identità, possono formare un arco, un ponte, e dunque sorreggersi a vicenda, aiutandosi nel passaggio mai indolore dall'infanzia all'età adulta, che richiede, come il ponte di cui Jan è il custode, un pedaggio da pagare.

Accanto a tale interpretazione, dalla quale i ragazzi derivano altresì il concetto dell'«eterno pedaggio dell'amicizia»¹⁶⁶, si uniscono le considerazioni di Tess a proposito del racconto kafkiano. Da esso Tess inferisce che l'acqua – il fiume di trote in *Il ponte* – contiene contemporaneamente un principio femminile e uno maschile, che in tale elemento si uniscono dando origine a un'immagine sessuale: da un lato, i pesci (le trote) che nuotano nel fiume sarebbero gli spermatozoi o i peni del principio maschile, il maschio nella femmina che rimanda a un'esperienza eterosessuale; dall'altro, lo straniero con il bastone che percorre e, a un certo punto, percuote il ponte dell'autore boemo rappresenterebbe un'ulteriore immagine fallica, che affondando nel corpo del ponte e quindi nelle acque del fiume entrerebbe in un elemento che è anche maschile, riproducendo in tal guisa una scena omosessuale. Tutto questo, ai fini di un discorso che indaga le rappresentazioni dell'età adolescenziale, non fa che evidenziare nuovamente la molteplicità che in questa stagione della vita il soggetto avverte, per la prima volta, dentro di sé, la consapevolezza che questi acquisisce di essere «[u]n misto di realtà e potenzialità»¹⁶⁷, e infine il fascino di un'età che, dunque, si trova a confrontarsi con uno spettro di nuove possibilità, pur nella fatica e nel disagio che l'apertura ad esse necessariamente comporta.

A sancire ulteriormente la natura ambigua e plurale dell'adolescenza contribuiscono i nomi dei tre personaggi adolescenti: a ciascuno dei tre ragazzi l'autore assegna due nomi, uno a rappresentare il “vecchio” sé e l'altro in funzione del “nuovo” sé, quello rinato dalle ceneri della propria infanzia in seguito all'esperienza condivisa al ponte, sulle rive del fiume¹⁶⁸.

¹⁶⁶ A. CHAMBERS, *Quando eravamo in tre*, cit., p. 247.

¹⁶⁷ Ivi, p. 330.

¹⁶⁸ Per un approfondimento sulla questione relativa ai nomi in *Quando eravamo in tre* si rimanda a: B. GREENWAY, *What's in a name?*, in EAD., *Aidan Chambers: Master Literary Choreographer*, cit., pp. 68-71. A proposito di nomi e della cura (che si traduce in studio e ricerca) che Aidan Chambers riserva alla scelta di questi ultimi per i suoi personaggi, è interessante ricordare che l'autore ha attribuito a sé stesso un nuovo nome (Aidan) in sostituzione del suo nome di battesimo (Kenneth Malcolm) (cfr. A. CHAMBERS, *What's in a name?*, in ID., *Passing Thoughts and other Moments*, pubblicazione privata, pp. 183-196; A.H. DAVIDSON, *Writing Talk: Constructions of Adolescence in the Early Genesis of Aidan Chambers' Dance Sequence Novels*, cit.). Il nome “Aidan” restituisce all'autore il pieno senso della propria identità, rispecchiando appie-

Si è già ricordato Piers, che riceve da Tess il nome di Jan; la ragazza, a sua volta, si chiama Katherine, ma Piers/Jan le attribuisce il nome di Tess perché è solita comprargli le provviste in un supermercato chiamato “Tesco”; Adam, infine, è il nome che lo strano ragazzo proveniente dal fiume dà a sé stesso per fuggire dalla sua identità precedente, da quella vita in cui si chiama Aston e ha commesso un brutale omicidio¹⁶⁹.

Il fiume, sempre presente, accoglie i ragazzi quando vogliono stare soli, distanti anche gli uni dagli altri¹⁷⁰, li attrae a sé e li unisce, forgiando e rin-

no la sua consapevolezza di essere «*Never One Ever Two*», ovvero «una collisione di contrari» (cfr. A. CHAMBERS, *Quando eravamo in tre*, cit.), sempre mutevole, variegato, molteplice, mai “uno”. “Aidan” è, difatti, un nome maschile che, letto in senso contrario, mantiene le caratteristiche del nome proprio di persona, diventando “Nadia” – un nome, questa volta, femminile. Similmente alle parole palindrome, o “bifronti” (come il dio dei ponti, il Giano Bifronte), “Aidan” è un nome che può, dunque, essere percorso in due differenti sensi o direzioni. Se, poi, si costruisce l’anagramma del nome, si ottiene “Diana”, altro nome femminile legato alla dea vergine della caccia. «Come a dire», commenta al riguardo Nicola Galli Laforest, «che quando si tratta di parole, con lui [Chambers] nulla è casuale, ogni termine è pesato, così come la costruzione di ogni frase e poi dell’intera struttura narrativa» (N.G. LAFOREST, *Aidan Chambers. Etologia dell’adolescenza*, cit., p. 24). Sulla scelta e l’utilizzo dei nomi (non solo di persone, ma anche di animali, oggetti, luoghi, eventi e concetti immaginari) nel complesso della letteratura *Young Adult* si rimanda al volume seguente: A.P. NILSEN, *Names and Naming in Young Adult Literature*, Scarecrow Press, Lanham, Toronto and Oxford 2007.

¹⁶⁹ Si noti come, all’inizio della narrazione, tutti e tre i ragazzi si trovino, per ragioni e in modi differenti, in uno stato di fuga: Piers/Jan fugge dalle aspettative e dalla pressione possessiva della propria famiglia e della fidanzata, nonché dalle responsabilità che una vita alle soglie con l’età adulta inizia a richiedergli; Katherine/Tess fugge, in sella alla sua moto, dalla noia della sua quotidianità; Aston/Adam fugge da sé stesso, tormentato dal proprio passato, e soffre della patologia cosiddetta “fuga dissociativa” (in inglese “fugue state”, letteralmente “stato di fuga”).

¹⁷⁰ C’è un evento, nel corso della narrazione, che determina nei protagonisti il desiderio di rimanere soli con sé stessi, in assoluto isolamento e senza, dunque, la presenza degli altri due amici. Il riferimento è alla festa a sorpresa che Tess organizza per Jan, alla quale la ragazza invita Gill, la fidanzata del ragazzo, oltre a numerose altre persone. Dentro la casa, affollata come «una scatola di sardine», pulsa una musica *heavy metal* che produce un frastuono assordante. Jan si sente, a questo punto, «completamente usurpato, inquinato», poiché il posto in cui si sta mettendo a nudo e pian piano riprendendo è stato «invaso, profanato, contaminato, violato» (A. CHAMBERS, *Quando eravamo in tre*, cit., p. 189). Per questa ragione, in quel momento odia tutti, odia il loro baccano e lo scompiglio che hanno portato. Vuole, quindi, trovare un luogo in cui rimanere completamente solo, un posto in cui nessuno possa trovarlo, e si reca, così, al ponte, sulle rive del fiume, sentendosi in perfetta sintonia con i vortici delle sue acque. Anche Gill fugge sulle rive del fiume per allontanarsi dalla festa e da Jan, che con il suo com-

saldando la loro amicizia e rendendoli consapevoli del significato che essi rivestono l'uno per l'altro. Come in *Il ragazzo del fiume* di Tim Bowler, in questo romanzo di Chambers il fiume e la sua vita – il suo destino – generano la presa di consapevolezza rispetto alla questione altamente filosofica del tempo, o meglio del «Tempo» – iniziale maiuscola – che Jan riconosce come «una variabile risultante dall'interazione fra energia e pensiero espressa come evento. Energia + Pensiero = EventoTempo»¹⁷¹. Anche in questo caso, pertanto, è possibile leggere l'adolescenza come tempo nel quale, per la prima volta in modo estremamente intenso e serio, ci si sofferma sulle grandi questioni esistenziali e instancabilmente se ne indagano le risposte, costi quello che costi – ovvero, non importa quanto alto sia il pedaggio.

Lo sforzo (il pedaggio, appunto) che i tre adolescenti devono effettuare per ricongiungere le parti scomposte del proprio sé si traduce, nel romanzo, in fatica fisica, in ferite che fanno sangue, in sudore, nausea e vomito. Negli ultimi momenti della narrazione, Jan deve, infatti, trascinare con sforzo immane una barca che ospita un Adam ferito alla testa, sanguinante e intriso di vomito, fango e sudore¹⁷², mentre Tess, alla vista di tale scena, avverte la sensazione di essere «spaccata in due», provando contemporaneamente emozioni quali il rimorso e la gioia, la paura e l'allegria, la pietà e l'euforia, il disgusto e il piacere¹⁷³. I tre adolescenti stanno celebrando un funerale, il

portamento l'ha ferita. La ragazza corre sotto il ponte, con il fiume che mormora incesante ai suoi piedi, «come se volesse trascinar[la] via» (ivi, p. 204); qui, spaventata da Adam che, anch'egli allontanatosi dalla festa, si avvicina alle sue spalle e la chiama, cade in acqua fino alla vita, per poi esserne tratta in salvo dallo stesso Adam.

¹⁷¹ A. CHAMBERS, *Quando eravamo in tre*, cit., p. 179.

¹⁷² Betty Greenway ha riscontrato la presenza frequente, all'interno della *Dance Sequence*, della reazione fisica del vomito da parte degli adolescenti protagonisti (cfr. B. GREENWAY, *Aidan Chambers: Master Literary Coreographer*, cit.). Il vomito, così come il sudore e le lacrime, sono elementi attraverso i quali, metaforicamente, si elimina da sé il superfluo, ciò che dà fastidio e che non si riesce più a tollerare. Si ricordi, a questo riguardo, l'episodio di *Breakeytime* ripreso qualche pagina sopra, nel quale il protagonista, in seguito a un colpo sul volto e a un conseguente svenimento, si ripiega su di sé e vomita. Vito Teti riconosce, inoltre, l'acqua come «sostanza fondamentale del sangue, della linfa e delle escrezioni». Ne consegue, pertanto, che sangue, lacrime, sudore e vomito sono «un'acqua trasformata, un'acqua arricchita di altre sostanze vitali» (V. TETI, *Luoghi, culti, memorie dell'acqua*, in ID. (a cura di), *Storia dell'acqua. Mondi materiali e universi simbolici*, cit., p. 26). La presenza ripetuta del sangue e delle reazioni del pianto, del sudore e, in particolare, del vomito, associate da Chambers ai suoi protagonisti adolescenti, non fa che sottolineare ulteriormente l'analogia tra l'adolescenza e l'elemento acquatico.

¹⁷³ Cfr. A. CHAMBERS, *Quando eravamo in tre*, cit., pp. 253-254.

loro funerale. La barca che scivola sul fiume è, in questo eccellente disegno metaforico, la loro bara, e il fiume è il loro Gange, sacra sorgente di tutte le acque e simbolo potente di vita e di morte, di distruzione e insieme di rinascita e rinnovamento. Con le parole di Lidia Decandia, che ha studiato la simbologia delle acque del grande fiume indiano, il fiume è «madre datrice di vita, simbolo di fertilità, matrice inesauribile, fonte e origine di tutte le possibilità di esistenza», ma ad esso, allo stesso tempo, «è [...] associata una carica terribilmente distruttiva, che costituisce indissolubilmente l'altro elemento che gli conferisce il suo stesso potere sacrale»¹⁷⁴. Così, nel fiume, gli adolescenti attendono e attraversano la morte, per quindi rinascere consapevoli, finalmente, della loro identità. «Per la prima volta», scrivono a quattro mani Jan e Tess utilizzando una terza persona singolare, «[Jan] si riconobbe con chiarezza, capì chi era, assaporò la propria vita, sentì la forza della volontà di essere»¹⁷⁵.

Jan è pienamente consapevole, infine, del suo essere come un fiume, come un ponte. Si definisce, infatti, «[d]uplice sentinella. Dell'altro, di me stesso. Dell'esterno, dell'interno. Del mio lui, della mia lei. Costante ambivalenza, felice ambiguità»¹⁷⁶, e arriva ad amare

quel fiume e il suo rumore costante, i suoi gorgoglii, i suoi umori mutevoli, il suo essere sempre uguale e sempre diverso, gli oscuri misteri delle sue opache acque profonde, i suoi colori cangianti, la sua vena che scorreva nella campagna¹⁷⁷

così come impara ad amare sé stesso e le sue contraddizioni. La verità su di sé, sugli altri e sul mondo, comprende Jan in riva al fiume, è tutta concentrata in quell'ambiente e negli oggetti e persone che ne fanno parte – e che costituiscono, in quanto generatori dei processi cognitivi del ragazzo, estensioni della sua mente.

Tutto lì, vicino al ponte. Ma i ponti gelano prima delle strade. Perciò bisogna attraversare con attenzione. Ma devi attraversare comunque. E il momento di attraversare, senti, era arrivato¹⁷⁸.

¹⁷⁴ L. DECANDIA, *Acque sacre e città: Varanasi*, in V. TETI (a cura di), *Storia dell'acqua. Mondi materiali e universi simbolici*, cit., pp. 429-430.

¹⁷⁵ A. CHAMBERS, *Quando eravamo in tre*, cit., pp. 266-267.

¹⁷⁶ Ivi, p. 282.

¹⁷⁷ Ivi, p. 283.

¹⁷⁸ Ivi, p. 287.

3.2.2. DENTRO L'OCCHIO DELLA TERRA: ADOLESCENZA E VISIONI EPIFANICHE

Ora che so (1987), terzo romanzo della *Dance Sequence*, inizia, dopo una serie di “Anteprime”, con l’immagine di un adolescente immerso nell’acqua di una vasca da bagno, nella casa che condivide con il nonno. L’adolescente è il diciassettenne Nicholas Christopher Frome, anche detto Nik, un ragazzo intelligente e riflessivo, amante della solitudine e a disagio nei grandi gruppi. È sera e Nik, immerso nella vasca da bagno, viene colto dal pensiero che un giorno dovrà morire: è un pensiero che lo aveva già abitato, in qualche modo, durante l’infanzia,

[m]a quella sera il pensiero si insinuò nella sua coscienza con una chiarezza terribile. Una chiarezza così pura, così innegabile che, nonostante il piacevole tepore dell’acqua, si raffreddò dentro¹⁷⁹.

Per la prima volta, in maniera più che mai intensa, Nik si rende conto della «separatezza del suo essere»¹⁸⁰, del fatto che non è solamente figlio dei suoi genitori, né un qualunque ragazzo di diciassette anni e poco più: è lui stesso, solo lui nella sua unicità, e un giorno il proprio sé giungerà a una fine e lui “non sarà”. L’acquisizione di questa consapevolezza improvvisa gli fa contorcere lo stomaco, al punto che si trova, quindi, a vomitare nell’acqua nella quale è immerso. Un ragazzo ordinario immerso in un fluido che, ripercorrendo una costante dell’opera del suo autore, reagisce fisicamente a un pensiero stravolgente con il vomito è un ragazzo che, similmente a un fiume in piena, sta “straripando”. Perché dentro di lui, proprio come dentro i personaggi di Ditto, Hal e Jan, c’è del ciarpame che hanno messo gli altri: il suo io è frammentato, disordinato, ancora incerto su molteplici aspetti della propria identità – come la sessualità, il genere, la spiritualità –, e deve potersi distanziare da tutto e da tutti per potersi ricomporre armoniosamente, in consonanza con la propria voce profonda.

A garantire al ragazzo questa possibilità è il nonno, il signor Arthur Green, che durante una tarda estate porta con sé il nipote in Svezia, non lontano dal circolo polare artico, in un luogo isolato dove regna una natura selvaggia e silenziosa. Da una posizione elevata (Nik risale, a un certo punto, una collina), lontana dalla capanna in cui il nonno si intrattiene con i propri vecchi amici, l’adolescente esplora un lago e le sue sponde, prima di imbatte in un enorme alce maschio, che lo ipnotizza e immobilizza, lo fissa

¹⁷⁹ Id., *Ora che so*, cit., p. 13.

¹⁸⁰ *Ibidem*.

negli occhi e infine si incammina lentamente lungo la propria strada, con enormi falcate. L'incontro con un animale selvatico, ovvero con un animale che vive in libertà, non è raro nella narrativa per ragazzi, specialmente nella *Youth Fiction*. Avviene, solitamente, nella stagione estiva e durante un momento liminale, in quella fase che costituisce il cuore dell'esperienza iniziatica degli adolescenti, quando essi sono completamente soli, lontani da casa e dai propri amici e familiari, unicamente in contatto con il proprio sé e sottoposti a una o più prove di varia natura¹⁸¹. La quindicenne Maddy, ad esempio, si trova, in *La vita come viene* (2004) di Anne-Laure Bondoux, ad affrontare un lungo ed estenuante viaggio dal sud della Francia a Parigi. È estate, ancora una volta, e Maddy deve sopportare gli strilli assordanti di un neonato abbandonato dalla propria madre (la sorella ventenne della stessa Maddy), il traffico e un guasto all'auto che determina, per tutti i passeggeri a bordo, una pausa forzata. Esausta e desiderosa di abbandonare tutto e tutti, Maddy fugge dal veicolo e va a rifugiarsi in un campo di granturco che costeggia la strada.

Un passo, due passi, tre passi... Che strano camminare qui, in mezzo a queste piante giganti. A poco a poco, i rumori della strada statale si affievoliscono, sostituiti dai fremiti delle foglie al vento e alla pioggia. Alzo gli occhi. Tra le teste oscillanti del granturco, mi appare il cielo, grigio scuro. Ho l'impressione di essermi nascosta in una grotta. Mi fermo e mi siedo. Il calore accumulato nel suolo mi attraversa la schiena, le mani, le braccia. È bellissimo. Vorrei restare qui a lungo, dormire per terra. [...] Andatevene via, tutti! Lasciatemi tranquilla, lasciatemi dormire per terra in questo campo. Mi risveglierò tra centomila anni e non esisterà più nulla. Non ci sarà niente oltre alla luna, le stelle, i ruscelli e le formiche. E io, libera, camminerò in silenzio in un mondo finalmente calmo. E deserto. Tutto questo casino terribile sarà sparito, per sempre¹⁸².

¹⁸¹ Sui riti di iniziazione in adolescenza si rimanda al fondamentale lavoro dell'antropologo francese Arnold Van Gennep sui riti di passaggio: A. VAN GENNEP, *I riti di passaggio* (1909), Bollati Boringhieri, Torino 2012; in particolare, si veda il capitolo sesto del saggio suddetto, *I riti di iniziazione*, pp. 57-99.

¹⁸² A-L. BONDOUX, *La vita come viene*, cit., p. 186. Si noti come il desiderio espresso da Maddy («Vorrei restare qui a lungo, dormire per terra. [...] Andatevene via, tutti! Lasciatemi tranquilla, lasciatemi dormire per terra in questo campo. Mi risveglierò tra centomila anni e non esisterà più nulla») richiami quanto nella fiaba *La bella addormentata* accade alla giovane protagonista, ovvero il cadere in un sonno lungo anni e anni, nell'immobilità, nell'inattività totali, in un mondo che diviene esso stesso immobile, calmo, silenzioso. Commentando la suddetta fiaba in relazione alla sua capacità di comunicare, attraverso la metafora del sonno, il bisogno fisiologico, psicologico e spi-

Finalmente sola e immersa, come Nik, in uno spazio naturale silenzioso, la ragazza vede improvvisamente, a pochi passi da sé, due paia di occhi brillanti: sono gli occhi di due conigli selvatici, che la fissano per un attimo che pare durare un'eternità, mentre Maddy, colta di sorpresa, rimane immobile, trattenendo persino il respiro. E si chiede, a quel punto, se ha davvero dormito, se sta sognando e se centomila anni sono già passati.

Guardare negli occhi di un animale selvatico rappresenta, per gli adolescenti, il momento in cui essi si affacciano sull'universo, pericoloso e insieme esaltante – poiché carico di possibilità –, della libertà, dell'autonomia di fronte a nuove scelte, a molteplici e inesplorate direzioni. Questa esperienza agita e al contempo calma, eccita e placa, perché nello sguardo dell'animale chi vi si immerge vede sé stesso, avvertendo un'eco familiare, un richiamo antico¹⁸³, quello della propria parte indomita, ombrosa, selvaggia, difficile, spesso, da riconoscere e accogliere.

Ritornando all'esperienza di Nik, all'incontro del ragazzo con l'alce segue un episodio che vede lo stesso Nik remare a bordo di una piccola barca, su e giù per il lago, eccitato, arrabbiato con il nonno e con sé stesso, la sensazione di avere in qualche modo fallito. Nik è inzuppato di sudore e in debito di ossigeno; rimane dunque seduto, interrompendo la sua azione e lasciando che la barca scivoli in mezzo al lago, abbandonata alle sue acque. Si colloca, a questo punto, il momento dell'agnizione, la rivelazione dell'esistenza «come qualcosa di particolare, inalienabile e stupendo»¹⁸⁴.

rituale dell'adolescente di ripiegarsi su sé stesso e prendersi un tempo tutto per sé, Giorgia Grilli scrive che «[s]e quasi tutte le fiabe prevedono un movimento ed un modo attivo di porsi, da parte del protagonista, per la conquista della propria maturità, *La bella addormentata* rivendica la forza che anche l'inerzia, l'attesa, il silenzio e l'immobilità hanno, in ogni processo di crescita, quali atteggiamenti che, tutt'altro che passivi come potrebbero sembrare, fortificano il sé e lo preparano ad un'apertura al mondo poi più solida, fondata ed equilibrata» (G. GRILLI, *La bella addormentata. Dormire per crescere*, cit., p. 65). Inerzia, attesa, silenzio e immobilità sono esattamente gli ingredienti che Maddy rivendica per sé, per potersi capire e per comprendere, allo stesso tempo, le persone che le sono accanto e la vicenda che le coinvolge.

¹⁸³ Cfr. G. GRILLI, *Di cosa parlano i libri per bambini. La letteratura per l'infanzia come critica radicale*, cit.

¹⁸⁴ La citazione è tratta da *Il labirinto della solitudine* (1950), la più celebre opera di saggistica del Premio Nobel per la Letteratura (1990) Octavio Paz (1914-1998). Nel primo capitolo del saggio, Paz introduce l'argomento centrale della sua riflessione/confessione: l'epifania identitaria e il concetto di identità culturale messicana. C'è un dato momento nel corso dell'esistenza umana – scrive Paz allineandosi agli autori e autrici di *Youth Fiction* – nel quale si realizza l'agnizione, il riconoscimento del sé e dell'altro da sé: «Quasi sempre questa rivelazione avviene durante l'adolescenza. La scoperta di

La solitudine della foresta svedese, il suo silenzio, il tempo sospeso della sera che tramuta in notte e, soprattutto, le acque calme del lago determinano la visione, l'esperienza estetica e insieme estatica del ricongiungimento con il sé e con l'altro da sé, con la vita e la morte nella vita, con il tutto esistente, che Nik racconta con le parole che seguono:

E mentre guardavo, un profondo senso di pace è calato su di me, una calma che non era affatto come quando ci si sente rilassati, ma che mi faceva sentire pieno di energia pur essendo immobile dentro. Ed era come se il tempo si fosse... non arrestato... come se stesse aspettando. Sospeso in aria. Ho sentito di guardare dentro l'eternità e che nulla più importava perché tutto era in armonia, come una meravigliosa melodia. Niente importava più, e tuttavia ogni cosa importava, ogni piccolo dettaglio, e tutto finalmente andava bene. Sono rimasto lì in mezzo al lago aspettando che questa strana sensazione passasse. Ma non passava. Io non mi muovevo, osservavo e basta, guardavo, in una specie di felicità che non volevo infrangere. Ho guardato il cielo cambiare lentamente, mentre il crepuscolo si trasformava in notte e uscivano le stelle, spilli di luce nettissimi in una vastità neroblu via via più scura e profonda che mi faceva sentire sempre più piccolo, fino a che non mi ha colto una specie di dolore, una mescolanza di gioia per la bellezza di tutto questo e di tristezza per quanto ero insignificante nei confronti di tanta infinitudine. Ma ne ero parte, per quanto poco importante io fossi. E volevo esserci totalmente dentro. Assorbito nel tutto, non separato¹⁸⁵.

Dalla sensazione di separatezza avvertita da Nik a inizio narrazione si passa, così, alla sensazione di unione, di pienezza del sé – «non separato» – in armonia con il cosmo, grazie alla mediazione dell'ambiente naturale

noi stessi si manifesta come un saperci soli; tra il mondo e noi s'innalza un'impalpabile, trasparente muraglia: quella della nostra coscienza. Fin dalla nascita ci sentiamo soli; ma bambini e adulti possono superare la loro solitudine e dimenticare sé stessi mediante il gioco o il lavoro, mentre l'adolescente, oscillando tra l'infanzia e la giovinezza, rimane sospeso per un istante di fronte all'infinita ricchezza del mondo. L'adolescente si stupisce di esistere. E allo stupore segue la riflessione: chino sul fiume della sua coscienza si domanda se quel volto che affiora lentamente dal fondo, deformato dall'acqua, è il suo. La particolarità di esistere – mera sensazione del bambino – diventa problema e domanda, coscienza che interroga» (O. PAZ, *Il labirinto della solitudine*, a cura di Alfonso D'Agostino, SE, Milano 2018, p. 27). Si noti come lo stesso Paz faccia ricorso alla metafora acquatica, e in particolare a quella del fiume, per figurare la coscienza dell'adolescente, che ripiegato su sé stesso, acutamente concentrato sull'io profondo, si pone la domanda identitaria e quindi si scopre, come Nik, solo nella propria unicità, unico e straordinario dinanzi all'intero universo.

¹⁸⁵ A. CHAMBERS, *Ora che so*, cit., pp. 147-148.

e degli elementi che lo compongono. Questa sensazione è, per Nik, talmente potente e riconciliante da provocargli un'erezione, unita al desiderio di possedere tutto – natura, pace, silenzio, eternità – come se si trattasse di una ragazza a cui appartenere, da tenere tra le proprie braccia e sentire con il proprio corpo. Per questo il ragazzo si spoglia dei propri vestiti e, completamente nudo, «come se stess[e] compiendo un gesto sacro, una cerimonia rituale»¹⁸⁶, si tuffa nell'acqua gelida, che rallenta il suo battito, smorzando la sua tensione.

Rispetto a questa scena, non a caso collocata, all'incirca, al centro del romanzo, è possibile sviluppare, in particolare, due riflessioni. L'immersione di Nik, completamente nudo, nel lago è metafora del suo battesimo, di una fine (o morte) del sé passato e di un nuovo inizio del sé rinnovato (una rinascita: a una nuova stagione della vita, a nuove consapevolezze). Come l'acqua battesimale libera dal peccato, purificando la coscienza dalla «natura viziosa che genera la malizia e la perversità»¹⁸⁷, così l'acqua del lago nella quale Nik si immerge libera l'adolescente dalla sua rabbia, dal suo senso di frustrazione e fallimento, dalla paura provata durante l'incontro con l'animale selvatico (ovvero, con il proprio sé selvaggio, con l'io profondo, oscuro e ignoto). Entrare nelle acque di un lago significa, altresì, entrare in un ambiente che, chiuso e confinato dai propri bordi, ricorda l'utero materno, nel quale fluisce il liquido amniotico che protegge il nascituro. Non è, dunque, un caso nemmeno il fatto che Chambers assegni, al lago svedese in questione, la forma peculiare di una “Y”, che è proprio la forma dell'organo cavo dell'apparato genitale femminile, con il suo canale cervicale e le tube di Falloppio a conferirgli l'aspetto della lettera dell'alfabeto poc' anzi menzionata. A questo riguardo, la psicologa e psicoanalista italiana Emanuela Sonsini sottolinea la stretta analogia tra lago e grembo materno, mettendo in evidenza il senso di accoglienza e di protezione «umida e ricettiva» a cui l'ambiente lago rimanda e ribadendo altresì come tale paesaggio acquatico, al pari dell'occhio di un animale selvatico, rappresenti la porta d'ingresso nella dimensione inconscia dell'umano, nelle profondità della psiche, negli inferi del proprio sé¹⁸⁸. Immergersi in un lago significa guardarsi dentro e vedere “altrimenti”. La stessa Sonsini ricorda come il lago venga considerato, nella mitologia e nei culti e pratiche antichi, «l'occhio della terra», che

¹⁸⁶ Ivi, pp. 148-149.

¹⁸⁷ A.G. CAIAZZO, *Il simbolismo dell'acqua*, cit., p. 214.

¹⁸⁸ Cfr. E. SONSINI, *I simboli in psicologia. Il lago come rappresentazione dell'inconscio*, 14 maggio 2018, <https://ilsigarodifreud.com/2018/05/i-simboli-in-psicologia/>, consultato il 12 settembre 2024.

similmente alle pupille dell'occhio umano riflette le immagini del mondo rovesciandole. Il moto verticale determinato dal tuffo di Nik dentro al lago garantisce, pertanto, all'adolescente una sensazione di ritrovata calma e di protezione (materna, dunque pur sempre ambigua: il freddo dell'acqua, infatti, toglie il fiato al ragazzo), oltre a un ribaltamento della prospettiva che, come già si è sostenuto in precedenza, risulta indispensabile, in adolescenza, per la ricerca e costruzione della propria identità.

A questa lettura Gaston Bachelard aggiunge una considerazione relativa al ristagno delle acque di laghi e stagni e alla loro apparente immobilità che risulta particolarmente interessante entro questa cornice ermeneutica. Lo studioso francese afferma che le acque di un lago o di uno stagno, cosiddette "acque stagnanti", «ci trattengono lungo il loro bordo. Dicono al volere: non andrai oltre; sei votato al dovere di guardare le cose da lontano, d'ora in poi!»¹⁸⁹ Pensando alla relazione di Nik con l'amica Julie, nei confronti della quale egli nutre un irriducibile desiderio sessuale, le acque del lago pronunciano una vera e propria profezia: con la ragazza, infatti, Nik non andrà oltre qualche bacio amicale, e dovrà infine, in effetti, rassegnarsi al «dovere di guardare le cose da lontano». Lo stesso accade a un altro frequentatore di acque stagnanti, anch'egli personaggio adolescente (come Nik, diciassettenne) di un eccellente romanzo di *Youth Fiction* contemporanea. In *Il centro del mondo* (2022) l'autore tedesco Andreas Steinhöfel consegna al suo protagonista Phil un sogno nel quale egli si trova dentro allo stagno situato nella proprietà della sua grande casa. L'acqua è fredda e scura e lo circonda: «Affondo sempre di più», racconta Phil, «sempre di più, anche in sogno i miei piedi cercano invano il fondo. È una sensazione di movimento nel bel mezzo della calma e dell'oscurità assolute... caduta libera, un fluttuare verso il basso, infinito»¹⁹⁰. E in questo fluttuare infinito verso il basso risiede, anche per Phil, la visione del suo immediato destino: non andrà oltre, con l'amato Nicholas, il mero rapporto sessuale; anche in questo caso, in cui il protagonista desidera, a differenza di Nik, l'amore prima di tutto, l'acqua del lago diviene premonizione, luce proiettata sul futuro prossimo dell'adolescente. Confermando l'interpretazione del lago quale «grande occhio sereno» che «assorbe tutta la luce e ne fa un mondo»¹⁹¹, Bachelard riconosce nella metafora del lago il significato di una «visione attiva»: è l'occhio umano (composto, tra l'altro, per oltre il 98% di acqua) che proietta luce, ovvero che rischiara, da sé, le proprie immagini, perché

¹⁸⁹ G. BACHELARD, *Psicanalisi delle acque*, cit., p. 38.

¹⁹⁰ A. STEINHÖFEL, *Il centro del mondo*, cit., p. 381.

¹⁹¹ G. BACHELARD, *Psicanalisi delle acque*, cit., p. 38.

incarna, dell'umano, la volontà di vedere – ossia di capire – a tutti i costi. Se si mappa il significato del dominio “lago”, inteso dunque come “occhio” che illumina la comprensione, sul dominio “adolescenza”, è possibile derivare quale aspetto caratterizzante questa età la capacità di visione profonda, una visione che è “attiva” in quanto determinata da una volontà decisa e tenace. Non stupisce, allora, che nel suo influente studio sulle metafore di crescita nella letteratura *Young Adult* Roberta Seelinger Trites, appoggiandosi come questa ricerca alla cornice metodologica della narratologia cognitiva basata sugli approcci “4E”, individui in tale letteratura la presenza costante del verbo “vedere” (*to see*) impiegato come metafora incarnata del concetto di comprensione¹⁹². In *Skellig*, rileva ad esempio la studiosa, i personaggi utilizzano spesso la formula «See?» (“Vedi?”) come sostituto della domanda «Do you understand?» (“Capisci?”). Quando l'adolescente Michael conduce l'amica Mina nel garage per mostrarle la strana creatura che prende il nome di Skellig, le dice di essere preoccupato «that you want't see what I think I see»¹⁹³. Il ragazzo – spiega Trites – teme che l'amica possa non solo non vedere fisicamente (attraverso la propria percezione visiva) Skellig, ma anche, a un livello metaforico, non comprendere la realtà che questa creatura rappresenta, non accettarne l'esistenza.

Le considerazioni di Trites appena riproposte sostengono la tesi condivisa dagli approcci alla cognizione di seconda generazione secondo cui i processi cognitivi sarebbero non solo cranici, ma anche extracranici, corporei ed extracorporei. L'analisi, fin qui condotta, delle metafore acquatiche nell'opera di Aidan Chambers mostra come anche nel pensiero di questo autore si rifletta la consapevolezza dell'intensa materialità dell'esperienza cognitiva e affettiva umana che, specialmente nel tempo dell'adolescenza, si manifesta nei termini di un potenziamento dei sensi¹⁹⁴ per cui si

¹⁹² Cfr. R.S. TRITES, *Literary Conceptualizations of Growth: Metaphors and Cognition in Adolescent Literature*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam and Philadelphia 2014.

¹⁹³ D. ALMOND, *Skellig*, Delacorte, New York 1999, p. 74, cit. in R.S. TRITES, *Literary Conceptualizations of Growth*, cit., p. 103, corsivo aggiunto. La traduzione italiana mantiene la metafora incarnata della visione: «Ho paura che non vedrai quello che vedo io» (D. ALMOND, *Skellig*, cit., p. 66). In tale traduzione si perde, tuttavia, la connessione esplicita tra i concetti di pensare (*thinking*) e vedere (*seeing*) che Michael sottolinea quando afferma «what I think I see» (corsivo aggiunto).

¹⁹⁴ Rispetto al potenziamento dei sensi in età adolescenziale, è interessante ricordare quanto le neuroscienze hanno rivelato a proposito dello sviluppo cerebrale in adolescenza. Fino a non molto tempo fa si pensava che nell'arco di vita dell'essere umano solamente i primi tre anni, la cosiddetta fase “zero-tre”, fossero caratterizzati da una

comprende, si conosce, si pensa, si gioisce e si soffre, si odia e poi si ama non solo con il proprio cervello e la propria testa, ma anche con gli occhi, le mani, le braccia, le gambe e la pelle, in un ambiente dentro il quale si ha bisogno di entrare con il corpo, che si ha bisogno di toccare, annusare, ascoltare. È questo il senso della “visione attiva” che si innesca negli anni adolescenziali: una visione che è comprensione ad opera di una «mente oltre la pelle»¹⁹⁵, ossia di una mente che si riconosce, come nel caso di Nik, quale mente incarnata, situata, estesa ed enattiva. Emerge, a questo punto, la portata pedagogica che soggiace al discorso letterario dell'autore sull'adolescenza, discorso che vuole essere – ed è – innanzitutto opera d'arte, ma che proprio grazie alla bellezza, ricercatezza e sofisticazione di lingua, forma e stile, unite allo studio attento dei personaggi, dei luoghi e del senso complessivo delle storie, si rende capace di illuminare modi di essere e di percepirsi-nel-mondo di questa età dai quali un investimento pedagogico mirato a porsi in ascolto degli adolescenti e a conoscerli per favorirne il benessere e una crescita armoniosa può trarre materiale utile al suo agire educativo.

Una seconda riflessione che la scena di Nik nudo e immerso nel lago consente di sviluppare concerne la dimensione della lentezza e quella, ad essa strettamente correlata, della memoria. Quotidiani, radio, televisione e social media concorrono, insieme a numerosi testi di saggistica scientifica e di divulgazione, a sottolineare, dell'età adolescenziale, il raccoglimento in un «assoluto presente» nel quale ragazzi e ragazze vivrebbero al limite dell'esuberanza e degli eccessi, incapaci di «riportare il corpo al centro

neuroplasticità accentuata, ossia da un'alta potenzialità di impatto dell'ambiente circostante sul cervello. Dagli studi condotti in ambito neuroscientifico si è, tuttavia, constatato che il cervello umano continua a modificarsi anche negli anni adolescenziali, nonostante verso la fine dell'infanzia esso presenti dimensioni ormai vicine a quelle adulte. Una scoperta estremamente affascinante alla quale, secondo lo studioso americano Laurence Steinberg, non si è ancora prestata la meritata attenzione, rivela, inoltre, che l'adolescenza, così come la fascia “zero-tre”, è un periodo caratterizzato da un'incredibile neuroplasticità, durante il quale le esperienze influiscono in maniera massiccia e duratura sullo sviluppo cerebrale e sul corso della vita futura. In aggiunta, afferma Steinberg, «durante l'adolescenza il cervello è più plastico non solo rispetto agli anni precedenti, ma anche rispetto a quelli successivi. La drastica diminuzione della plasticità cerebrale all'avvicinarsi dell'età adulta è significativa quanto il suo aumento con il passaggio all'adolescenza» (L. STEINBERG, *Adolescenti. L'età delle opportunità*, Codice, Torino 2015, p. 16).

¹⁹⁵ Cfr. A. PALMER, *Universal Minds*, cit.

della propria esperienza»¹⁹⁶. Degli adolescenti viene messo in evidenza, in particolare, il loro aggrapparsi, entro contesti in cui regnano l'accelerazione e il frastuono (come le discoteche, i pub, le piste da corsa), a frammenti di tempo scissi dal passato e dal futuro, incuranti della continuità del tempo stesso e presi dal fremito di uno stato di estasi che si consuma nell'istante¹⁹⁷. La rappresentazione di adolescenza fornita da queste narrazioni è, dunque, quella di soggetti che praticano la velocità piuttosto che la lentezza, riempiendo i silenzi con musica assordante e gli spazi con folle fuori controllo, anch'esse concentrate sull'attimo presente e incapaci di accogliere l'eterno. Gli adolescenti restituiti dalle suddette narrazioni vanno di fretta e perdono, in questo modo, ogni riferimento temporale: corrono per giungere anzitempo al proprio futuro, ma nel contempo perdono di vista il futuro stesso e, insieme al proprio futuro, la propria identità, i propri riferimenti personali, il proprio passato. Non hanno paura, i ragazzi e le ragazze di cui quotidianamente si rimarcano drammi, cadute e tragedie, «poiché l'origine della paura è nel futuro, e chi si è affrancato dal futuro non ha più nulla da temere»¹⁹⁸. E se, come Milan Kundera, si considerano valide le due equazioni elementari secondo cui «il grado di lentezza è direttamente proporzionale all'intensità della memoria» mentre «il grado di velocità è direttamente proporzionale all'intensità dell'oblio»¹⁹⁹, allora questi giovani sono soggetti privi di memoria, vuoti a riempire poveri di ricordi, di sensazioni passate prossime e remote.

Esattamente contrario a questa rappresentazione è il ritratto di adolescenza che Chambers, attraverso l'esperienza dei suoi protagonisti e in particolare di Nik, costruisce nel complesso della sua *Dance Sequence*. Innanzitutto, il corpo dei suoi personaggi adolescenti viene sempre posto al centro della loro esperienza, come tra l'altro sottolineano le sensazioni e reazioni fisiche ad essi attribuite della nausea e del vomito, del sudore, delle lacrime, del sangue e delle erezioni. Nik, in particolar modo, insiste sulle percezioni sensoriali di cui fa esperienza attivando, del proprio corpo, ogni organo e ogni singolo pezzo di pelle. Scrive, ad esempio, che, seduto immobile dentro alla barca,

il respiro è tornato normale e i muscoli hanno smesso di dolermi come elastici troppo tesi e la mia mente è tornata a funzionare nel suo modo più

¹⁹⁶ U. GALIMBERTI, *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, cit., p. 158.

¹⁹⁷ Cfr. M. KUNDERA, *La lentezza*, Adelphi, Milano 1995.

¹⁹⁸ Ivi, p. 10.

¹⁹⁹ Ivi, p. 45.

normale e le mie orecchie hanno smesso di scoppiare e i miei occhi hanno ricominciato a vederci bene²⁰⁰.

Più avanti, descrivendo la stessa scena, il ragazzo ricorda che «[I]e mie mani riposavano sui remi e sentivo la grana del legno, anche se fino a quel momento mi erano sembrati lisci»²⁰¹. Ai suoi sensi tutti all'erta non sfuggono i colori, non brillanti come alla luce del sole, ma emananti, nell'ora peculiare del tramonto, «una specie di purezza che non avevo mai visto prima»²⁰². Con un susseguirsi di sinestesie Nik descrive, inoltre, le sensazioni dell'aria fredda sulla sua pelle accaldata, un'aria pungente e viva «come i colori e le forme di ogni cosa lo erano ai miei occhi, e come i suoni e il silenzio, più di tutto il silenzio, risuonavano alle mie orecchie»²⁰³. Segue, al ricordo di questi dettagli, il momento epifanico ripreso qualche pagina addietro, nel quale Nik sperimenta e accoglie l'eterno dentro di sé giungendo, infine, allo stato di contemplazione, mentre il tempo rimane sospeso, infinitamente dilatato, ed è insieme passato, presente e futuro.

La velocità e l'accelerazione sono dimensioni a cui Nik e, parimenti, Ditto, Hal e Jan cercano di sottrarsi, per questo scegliendo di raggiungere luoghi isolati, lontani dai ritmi febbrili dei contesti urbani e dalle scadenze che la quotidianità impone. Gli adolescenti di Chambers sono ragazzi che, esattamente come la maggior parte dei personaggi adolescenti della *Youth Fiction* contemporanea (si pensi, ad esempio, anche a Stargirl di Jerry Spinelli, a Maddy del succitato romanzo di Anne-Laure Bondoux o a Eric di Benedetta Bonfiglioli), cercano la solitudine e il silenzio, la lentezza di un tempo sospeso per potersi ripiegare su sé stessi e ridursi all'essenziale, e così facendo recuperare la memoria non solamente individuale, ma anche universale. Con l'orecchio teso ad ascoltare il fiume, Jan, ad esempio, riporta alla propria memoria una vacanza trascorsa con il padre qualche anno addietro, «l'ultima splendida settimana della sua infanzia»²⁰⁴, quando il genitore, ogni sera dopo una giornata di navigazione sul fiume, gli leggeva ad alta voce *Il vento nei salici*, suo libro preferito. Similmente, Nik ricorda, nella solitudine e nel silenzio di un monastero nel quale si è ritirato, l'episodio della «Grande Litigata» dei suoi genitori e della loro conseguente

²⁰⁰ A. CHAMBERS, *Ora che so*, cit., p. 146.

²⁰¹ Ivi, p. 147.

²⁰² *Ibidem*.

²⁰³ Ivi, p. 149.

²⁰⁴ A. CHAMBERS, *Quando eravamo in tre*, cit., p. 283.

separazione, rispetto alla quale si sente ancora profondamente ferito²⁰⁵. Allo stesso Nik l'amica Julie, forzata all'isolamento, al silenzio e alla totale immobilità, nonché al buio di una temporanea cecità, rivela che proprio in questo suo stato

[t]i ricordi un sacco di cose. La memoria ti ritorna e ti inonda [...]. Negli ultimi giorni mi sono tornate in mente cose a cui non avevo pensato più da quando erano capitate, anni fa.

Il che mi ricorda quella poesia... come fa, già?... So che penserai che è banale... ma ecco, vedi, me la ricordo all'improvviso quando non ci pensavo più da secoli... ce l'ho:

Ricordo, ricordo,
la casa in cui nacqui,
la finestrina da cui il sole
spuntava ogni mattina;
mai che arrivasse un attimo in anticipo,
né che vi lasciasse il giorno troppo a lungo,
ma ora prego spesso che la notte
mi porti via il respiro!
[...]

Mi chiedo se chi l'ha scritta visse dentro i suoi ricordi così tanto come me ora. Sto cominciando a pensare che *sappiamo chi siamo, e conosciamo noi stessi, solo attraverso i ricordi che abbiamo*²⁰⁶.

Se a un livello individuale gli adolescenti recuperano la memoria personale, ricordando eventi della propria infanzia che si rivelano fondamentali per sciogliere nodi e illuminare opacità della propria identità, a livello universale essi acquisiscono e sperimentano – sulla propria pelle, oltre che nella propria mente – la memoria dell'infanzia dell'umanità, di quei tempi originari e antichissimi in cui si viveva «totalmente dentro» la natura, il mondo intero, il cosmo. «Assorbit[i] nel tutto, non separat[i]»²⁰⁷. Isolamento, decelerazione e immobilità garantiscono, dunque, agli adolescenti (specialmente laddove essi abbiano praticato, per raggiungere tali stati, salite o discese che assicurano una prospettiva “altra”) una “visione attiva” che innesca il ricordo e genera l'esperienza epifanica rispetto al sé e all'altro da sé, alla vita, al mondo. Per mezzo di tali epifanie, che Chambers stesso

²⁰⁵ Cfr. ID., *Ora che so*, cit., pp. 248-257.

²⁰⁶ Ivi, pp. 58-59. Corsivo aggiunto.

²⁰⁷ Ivi, p. 148.

riconosce come frequenti nel periodo adolescenziale²⁰⁸, ragazzi e ragazze riconoscono l'eternità e la accolgono dentro la finitudine del sé; essi accolgono, come già è emerso dall'analisi di *Il ragazzo del fiume*, il Tempo, per la prima volta interrogandolo con la curiosità e insieme la perseveranza del ricercatore. Non per osservarlo, semplicemente, nel suo scorrere continuo, ma per esserne "utenti" o, perfino, modellatori, scultori – giacché il Tempo, come comprende Jan, dipende innanzitutto dal proprio stato mentale ed è, quindi, in qualche misura controllabile²⁰⁹.

Queste considerazioni non intendono certo negare l'oggettiva evidenza di casi reali nei quali ragazzi e ragazze in età adolescenziale sono coinvolti in incidenti, più o meno gravi, causati dall'alta velocità, né le esperienze

²⁰⁸ In *L'età sospesa* Aidan Chambers sostiene che i momenti epifanici, da egli descritti come esperienze «di improvvisa e quasi travolgente rivelazione che ha a che fare con noi stessi, il mondo, la vita stessa» (A. CHAMBERS, *L'età sospesa*, cit., p. 106), si verificano in maniera più frequente e intensa durante l'età adolescenziale. A riprova di questa affermazione, l'autore riporta le testimonianze di alcuni ragazzi e ragazze reali di età compresa tra i sedici e i vent'anni, raccolte da Michael Paffard nel suo volume *Inglorious Wordsworth. A Study of Some Transcendental Experiences in Childhood and Adolescence*, di cui di seguito si riporta un esempio che si avvicina molto, per la natura delle sensazioni provate, all'esperienza epifanica dell'adolescente finzionale Nik: «Ero in vacanza in campeggio, con la canoa, nel Galles del Nord. Era il mio ultimo giorno e ho incontrato una ragazza. Abbiamo trascorso la giornata camminando, parlando e semplicemente rimanendo in silenzio. Quel giorno per ben due volte ho provato una strana sensazione di pace, di calma e di eternità. C'eravamo seduti su una rupe e guardavamo in giù, verso la sabbia dorata, alcune piccole figure che maneggiavano delle canoe. Mentre parlavamo, ebbi la sensazione che il tempo si fosse fermato, che il mondo intorno a noi avesse smesso di muoversi. Ho aspettato che questa sensazione passasse, ma si prolungò per tutta la giornata e non riuscii a dimenticare alcun dettaglio del tempo passato su quella rupe. Sapevo che non avrei mai potuto scordare quel giorno – e tuttora sembra fosse ieri. Il tempo pareva sospeso, fino a quando non dovetti partire; e poi tutto finì. Ero consapevole che non poteva succedere di nuovo. Il sentimento dominante era una sensazione di calma, sicurezza e felicità. Ricordo come il cielo cambiò: un pomeriggio splendente, una sera d'estate, e una notte grigia, umida e nebbiosa. Mi chiedevo se la mia vita dovesse essere così; e non riuscii a trovare risposta. Sapevo solo che ciò che provai allora, forse non l'avrei provato mai più» (M. PAFFARD, *Inglorious Wordsworth. A Study of Some Transcendental Experiences in Childhood and Adolescence*, Hodder & Stoughton, London 1973, p. 108, cit. in A. CHAMBERS, *L'età sospesa*, cit., p. 107).

²⁰⁹ Nel suo resoconto sul periodo trascorso al fiume come custode del ponte a pedaggio Jan scrive: «Perfino il tempo, e quanto possiamo fare in un determinato periodo di tempo, dipende dal nostro stato mentale come da tutto il resto. Grazie al tempo passato al ponte a pagamento, e al tempo passato con Adam, so che voglio essere un utente di tempo [...]» (A. CHAMBERS, *Quando eravamo in tre*, cit., p. 180).

di tanti adolescenti che cercano piacere e svago nella musica martellante e negli effetti obnubilanti di droghe e alcool. La *Youth Fiction* stessa riconosce, invero, la possibilità di situazioni adolescenziali di profondo disagio, nelle quali la violenza, l'abuso di sostanze stupefacenti o la velocità eccessiva al volante possono causare traumi e lesioni anche mortali. Proprio Chambers racconta, nella sua *Sequence*, la morte per incidente motociclistico di un diciannovenne amante dell'alta velocità²¹⁰, la fuga dissociativa di un diciassettenne caduto preda di una violenza incontrollata culminata in un brutale omicidio e seguita da diversi tentativi di suicidio²¹¹ e un abuso sessuale ai danni di un'indifesa e incredula protagonista adolescente²¹². Accanto a Chambers, autori come Melvin Burgess, Kevin Brooks, David Almond, John Green, Jennifer Niven e Benedetta Bonfiglioli – per citarne solo alcuni – mettono in scena adolescenti che si perdono in atmosfere orgiastiche e ipertecnologiche, nella droga e nell'abuso di alcool, in atti di violenza o in comportamenti ossessivo-compulsivi che li alienano da sé stessi e dal mondo: si pensi, ad esempio, agli adolescenti di Burgess che cercano, in *Storia d'amore e perdizione* (1996), di curare le proprie ferite con l'eroina²¹³, oppure ai ragazzi di *L'estate del coniglio nero* (2008) di Brooks, che provocano la morte dell'adolescente Stella Ross e ne abbandonano il cadavere lungo le rive del fiume²¹⁴, o ancora a Stephen Rose, adolescente solitario e misterioso che, nel romanzo di Almond intitolato *Argilla* (2005), è responsabile della morte del bullo del paese²¹⁵; come Chambers, John Green consegna una sua giovane protagonista – la bellissima Alaska, in *Cercando Alaska* (2005) – alla morte per incidente stradale, causato dalla velocità eccessiva e, probabilmente, dalla volontà suicida della ragazza²¹⁶, e sempre Green ritrae un'adolescente ipocondriaca e ansiosa – Aza Holmes,

²¹⁰ Cfr. ID., *Danza sulla mia tomba*, cit.

²¹¹ Cfr. ID., *Quando eravamo in tre*, cit.

²¹² Cfr. ID., *Questo è tutto. I racconti del cuscino di Cordelia Kenn*, cit.

²¹³ «A volte, forse», commenta il quattordicenne Tar in seguito alla sua prima assunzione di eroina, «hai bisogno di un'esperienza. Può essere una persona, o può essere una droga. L'esperienza apre una porta che era sempre stata lì, ma che non avevi mai visto. O ti scaraventa nello spazio esterno. [...] La droga ha trascinato ogni cosa lontano da me, o forse sono stato io a essere trascinato lontano... in alto e lontano... [...] Non è che mi sentissi meravigliosamente, però la sofferenza era sparita. Tutta la sofferenza» (M. BURGESS, *Storia d'amore e perdizione*, cit., p. 126).

²¹⁴ Cfr. K. BROOKS, *L'estate del coniglio nero*, cit.

²¹⁵ Cfr. ALMOND D., *Clay*, Hodder Children's Books, London 2005 [*Argilla*, trad. it. di Maurizio Bartocci, Salani, Milano 2010].

²¹⁶ Cfr. J. GREEN, *Cercando Alaska*, cit.

protagonista di *Tartarughe all'infinito* (2017) – che mette in atto comportamenti ossessivo-compulsivi (come drenarsi spesso una ferita al polpastrello di un dito medio e disinfettarla) ed entra in spirali di «pensieri intrusivi» talmente pervasivi da impedirle di avere rapporti intimi con il proprio ragazzo, di frequentare certi ambienti e persone e, dunque, di condurre una vita serena²¹⁷; Niven e Bonfiglioli, infine, raccontano il bullismo nelle sue forme più crudeli, quando quest'ultimo, praticato da compagni o compagne delle adolescenti protagoniste mascherati da amici, si manifesta anche come cyberbullismo e provoca alle sue vittime piccoli e grandi incidenti, accompagnati da vergogna, senso di fallimento, desiderio di scomparire²¹⁸.

La *Youth Fiction*, pertanto, non nega la possibilità del disagio. Tuttavia, essa non presenta quest'ultimo nei termini di un elemento costitutivo dell'età adolescenziale, sempre e comunque presente in quanto caratteristica prima e assoluta di tale stadio esistenziale. Il disagio, nella letteratura scritta avendo in mente gli adolescenti, compare viceversa quale possibilità legata a casi particolari e patologici, le cui cause andrebbero ricondotte a specifiche dinamiche culturali e sociali – non già, dunque, all'adolescenza in quanto tale. Lo stesso Galimberti, che accosta i giovani al vuoto nichilista del nostro tempo, riconosce che il disagio giovanile, laddove presente,

non è più *psicologico*, ma *culturale*. E allora è sulla cultura collettiva e non sulla sofferenza individuale che bisogna agire, perché questa sofferenza non è la causa, ma la conseguenza di un'implosione culturale di cui i giovani, parcheggiati nelle scuole, nelle università, nei master, nel precariato, sono le prime vittime²¹⁹.

Prima di volgere l'attenzione ad alcuni romanzi di *Youth Fiction* contemporanea che offrono rappresentazioni di adolescenza attraverso la metafora delle acque marine, è necessario soffermarsi sulle pagine che concludono *Ora che so*, le ultime quattro nell'edizione originale (ridotte a tre nell'edizione italiana)²²⁰. Si tratta di pagine nelle quali la sperimentazione linguisti-

²¹⁷ Cfr. ID., *Tartarughe all'infinito*, cit.

²¹⁸ Cfr. J. NIVEN, *L'universo nei tuoi occhi*, cit.; B. BONFIGLIOLI, *Senza una buona ragione*, cit.

²¹⁹ U. GALIMBERTI, *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, cit., p. 12. Corsivo nell'originale.

²²⁰ Cfr. A. CHAMBERS, *NIK: Now I Now*, cit., pp. 303-306. L'edizione italiana, pubblicata per BUR Rizzoli, non riproduce l'immagine che nell'edizione in lingua originale è collocata nella penultima pagina del romanzo, escludendo da questo conteggio le

ca e formale dell'autore – già elevata in tutto il corpo del romanzo²²¹ – viene portata all'estremo, facendosi metafora per eccellenza del modo in cui la mente adolescente funziona quando è «spietatamente concentrata sull'essenza di qualcosa»²²². Ancora poco considerate dalla critica specializzata, le pagine in questione costituiscono un tentativo, da parte dell'autore, di rappresentare graficamente i pensieri del suo protagonista Nik nella maniera obliqua, metamorfica, aggrovigliata, mai logica né cronologica nella quale si presentano alla sua coscienza. Nik chiama “frotte” i componimenti che raccolgono i suoi pensieri, così come il modo stesso in cui le parole che egli pensa e scrive arrivano alla sua mente. All'amica Julie, che non può vedere le sue “frotte”, il ragazzo fornisce la seguente spiegazione:

Una Frotta non è solo orizzontale e verticale. È tridimensionale. E le frasi, i versi, sono come una scultura mobile: si muovono l'una intorno all'altra, assumendo diverse forme – diversi significati, ma tutti collegati. O lo sarebbero, se io sapessi scriverle davvero bene. Per scriverle davvero bene, però, dovrei trasformarle in un ologramma! Riesci a immaginare? Parole intessute l'una dentro l'altra, che si incrociano, che sono in continuo movimento, che si combinano e ricombinano e formano nuove frasi, nuovi significati. Non sarebbe bellissimo?²²³

Le pagine finali del romanzo sono, allora, “frotte”, ossia rappresentazioni visive di una mente adolescente che ragiona su sé stessa e sul proprio funzionamento, una mente concentrata sulla propria “essenza” che prende la forma di un componimento poetico in cui versi e strofe si alternano a spazi bianchi e disegni di spirali – «il bacio di due coni» –, frecce grandi e piccole, parole scritte in maniera obliqua o sul lato lungo della pagina (lungo la direzione verticale) e simboli dello yin e yang, definendo anse, meandri, canali di collegamento che non possono non evocare la sagoma sinuosa e irregolare di un corso fluviale. La pagina che

due pagine dedicate alle «Stockshot sources» (o «Fonti dei materiali d'archivio»). Sulla pagina che l'edizione italiana non riproduce, cfr. *infra*.

²²¹ Betty Greenway sottolinea, al riguardo, che in *Ora che so* «narrative and linguistic patterns become even more intricate, a dance in which readers must participate if they are to make sense of the complexities» [gli schemi narrativi e linguistici diventano ancora più intricati, una danza a cui i lettori devono partecipare se vogliono attribuire un senso alla complessità] (B. GREENWAY, *Aidan Chambers: Master Literary Coreographer*, cit., p. 51).

²²² A. CHURCH, *Knowing Now I Now*, in N. CHAMBERS (ed.), *Reading the Novels of Aidan Chambers. Seven Essays*, Thimble Press, Woodchester 2009, pp. 100-101.

²²³ A. CHAMBERS, *Ora che so*, cit., p. 271.

non compare nell'edizione italiana (pagina 305 nell'edizione americana citata in nota) rappresenta, ancor meglio delle altre pagine conclusive, l'immagine appena evocata, quella di una mente-fiume che scorre, scava e modella i propri pensieri e con essi il proprio io, definendo i propri alvei, generando affluenti e costruendo ponti, pietra dopo pietra, parola dopo parola, continuamente – «end without end»²²⁴. Si tratta di un risultato grafico, ottenuto dallo stesso Chambers, consistente nella lavorazione di una pagina interna del romanzo sul modello dell'opera *A Humument: A Treated Victorian Novel* dell'artista britannico Tom Phillips²²⁵. Nel 1966 Phillips iniziò a lavorare sul testo del romanzo in tre volumi *A Human Document* (1892)²²⁶ del romanziere inglese William Hurrell Mallock, tagliando alcune parole e mettendone altre in evidenza, per poi aggiungere simboli e immagini di ogni genere e ottenere, in tal modo, altre possibili storie, scene, esperienze²²⁷. Lo stesso ha fatto Chambers a partire da una pagina del suo *Ora che so*, scavando tra le parole e i significati e combinandoli in maniera differente per ottenere prospettive alterate, esattamente come Nik e in generale tutti gli adolescenti scavano dentro di sé, nella propria ombra, immergendosi – tuffandosi – in essa alla ricerca di un nuovo sé, rinato dalle ceneri di un sé passato.

Nel loro complesso, le pagine finali di *Ora che so* contengono, secondo Anthea Church, l'immagine perfetta della “spiritualità” che abita l'intero romanzo, che la docente britannica descrive come «la qualità di una mente che non si ferma davanti a nulla per poter arrivare in fondo a qualsiasi argomento che abbia a che fare con la verità; una mente che [...] vuole inoltrarsi in un'area che è una delle più difficili da definire se non mediante la poesia:

²²⁴ ID., *NIK: Now I Now*, cit., p. 306.

²²⁵ Cfr. T. PHILLIPS, *A Humument: A Treated Victorian Novel*, Thames & Hudson, London 2016.

²²⁶ Cfr. W.H. MALLOCK, *A Human Document*, 3 voll., Chapman & Hall, London 1892.

²²⁷ Così Tom Phillips ha descritto il lavoro effettuato su *A Human Document* di William Hurrell Mallock: «I plundered, mined, and undermined its text to make it yield the ghosts of other possible stories, scenes, poems, erotic incidents, and surrealist catastrophes which seemed to lurk within its wall of words. As I worked on it, I replaced the text I'd stripped away with visual images of all kinds» [Ho saccheggiato, scavato e minato il suo testo per fargli rivelare i fantasmi di altre possibili storie, scene, poesie, esperienze erotiche e catastrofi surrealiste che sembravano annidarsi nel suo muro di parole. Mentre vi lavoravo, sostituii il testo che avevo scartato con immagini visive di ogni genere] (T. PHILLIPS, *A Humument: A Treated Victorian Novel*, cit.).

il silenzio»²²⁸. Una mente con queste caratteristiche è allora, come un fiume, «[u]n filo che ricama il mondo con disegni meravigliosi, cucendo insieme le storie, collegando i luoghi, i tempi e le persone»²²⁹. Ma è anche «[u]na sorgente canterina, un crepaccio in un ghiacciaio, una palude fangosa o un lago silenzioso»²³⁰. È un viaggio, una casa, un rinnovamento continuo, un luogo d'incontro, un enigma. La mente adolescente, sempre come il fiume, è memoria, odore, profondità ed energia. Un riflesso, una strada²³¹.

3.3. D'estate, al mare. Trovare casa dentro all'incertezza

L'acqua – ricorda Gaston Bachelard – è oggetto della valorizzazione, da parte del pensiero umano, del concetto di purezza. «Che cosa sarebbe l'immagine della purezza», si domanda a questo proposito lo studioso, «senza l'immagine di un'acqua limpida e chiara, senza quel bel pleonaso che ci parla di un'acqua pura?»²³² In relazione a tale concetto di purezza ontologica, cosmogonie e mitologie hanno sempre riconosciuto all'acqua dolce una supremazia rispetto all'acqua di mare, giacché quest'ultima contiene, oltre a pure molecole d'acqua, differenti tipi di sali, varie materie organiche e inorganiche disciolte, particelle e gas atmosferici.

Una simile supremazia è riconoscibile anche all'interno del corpus di letteratura primaria che questa ricerca ha indagato. Si tratta, tuttavia, di una supremazia che interessa il solo fattore quantitativo e non, viceversa, gli aspetti ontologici dell'elemento acquatico: mentre, infatti, la presenza dell'ambiente marino nella *Youth Fiction* analizzata è significativamente inferiore rispetto a quella degli ambienti di acqua dolce, la funzione

²²⁸ «The word 'spirituality' is used more and more loosely but I have come to think of it as the quality of a mind that will stop at nothing to get to the bottom of any subject concerned with truth; a mind that moves beyond debate and into an area that is one of the hardest to describe other than in poetry: silence» (A. CHURCH, *Knowing Now I Now*, cit., p. 99).

²²⁹ M. VAICENAVIČIENĖ, *Che cos'è un fiume* (2019), Topipittori, Milano 2022, p. 4.

²³⁰ Ivi, p. 6.

²³¹ Le metafore sopra riportate – a partire dal “filo” sino alla “strada” – corrispondono agli oggetti, situazioni e attributi che, nel pluripremiato albo illustrato *Che cos'è un fiume* di Monika Vaicenavičienė, la nonna della ragazzina protagonista associa al fiume. Alle domande della nipote «Fiume, chi sei? Nonna, che cos'è un fiume?» l'anziana risponde che «[u]n fiume è un filo», «[u]n fiume è un viaggio», e così di seguito. Cfr. M. VAICENAVIČIENĖ, *op. cit.*

²³² G. BACHELARD, *Psicanalisi delle acque*, cit., p. 22. Corsivo nell'originale.

metaforica che l'acqua del mare riveste in questa letteratura è ugualmente rilevante. Elemento ambivalente, «[r]icco di un'ambiguità concettuale che il Medioevo cristiano ha rappresentato come campo di lotta tra Dio e Satana»²³³, il mare cambia in continuazione, come un fiume e come un adolescente: è sempre lo stesso, ma non è mai lo stesso; si alza e si abbassa, si ingrossa, si agita e poi si calma e si ritira.

In *Stiamo bene così* (2017)²³⁴, dell'autrice californiana Nina LaCour, la protagonista diciottenne Marin (già il nome ricorda il mare) appartiene a una famiglia che, nel bene e nel male, è profondamente legata alle acque marine. Marin vive con il nonno a San Francisco, nei pressi dell'oceano, dove anni addietro, quando la ragazza aveva solo tre anni, sua madre – allora ventiquattrenne – ha perso la vita. Come il nonno, la madre era una surfista, ed è morta nel cavalcare le onde del suo amato oceano, «con uno squarcio in testa e i polmoni pieni d'acqua»²³⁵. Dalle prime pagine del romanzo si percepisce quanto al mare/oceano siano riservati, da parte della protagonista, i sentimenti contraddittori dell'amore e dell'odio, del fascino e della paura, della fiducia e della sfiducia. Le sirene del mare, scrive Marin in un racconto destinato a un compito scolastico, allevano una ragazza tra le onde e nei fondali, poiché piene di sensi di colpa per averne assassinato la madre. L'ambiente marino, dunque, è colpevole, è un ambiente funesto e minaccioso, carico di insidie e pericoli (la stessa presenza della figura delle sirene, nel racconto dell'adolescente, ne costituisce un indizio determinante), eppure è, al contempo, colui che accudisce, che nutre e culla e restituisce l'abbraccio materno perduto. Alla madre di Marin ha donato il senso di una vita, che la ragazza riconosce anche attraverso il fatto di custodire e contemplare una sua collezione di barattoli di conchiglie e ciotole di argilla, pur nella consapevolezza, ereditata dal mare stesso, che «[q]ualcuno muore sempre. È solo questione di chi e di quando»²³⁶.

La consapevolezza della profonda ambiguità dell'elemento acquatico rappresenta, su un piano metaforico, la consapevolezza di Marin circa le proprie interne contraddizioni, che l'adolescente esprime, altresì, attraverso una narrazione in prima persona guidata dai ricordi e dalla memoria e, pertanto, mai lineare. L'intero romanzo segue il ritmo incostante del mare,

²³³ P. SORCINELLI, *Le paure del mare*, in ID., *Storia sociale dell'acqua. Riti e Culture*, cit., p. 156.

²³⁴ N. LACOUR, *We Are Okay*, Dutton Books, London 2017 [*Stiamo bene così*, trad. it. di Simona Brogli, Il Castoro, Milano 2023].

²³⁵ EAD., *Stiamo bene così*, cit., p. 35.

²³⁶ *Ibidem*.

ovvero della mente e dello stato d'animo della protagonista: è un continuo flusso di coscienza, un fluire disordinato di pensieri che vanno e vengono come le onde del mare, talvolta corte talvolta lunghe, talvolta basse talvolta alte, e alle volte decisamente confuse²³⁷.

Nel presente della narrazione è inverno, sono appena iniziate le vacanze natalizie, e Marin si trova tutta sola all'interno del proprio college, a New York, con l'unica presenza di un custode che di tanto in tanto controlla che la ragazza stia bene e che non le manchi nulla. Come tutti gli adolescenti di cui si è sinora narrato, anche Marin ha scelto di isolarsi, di prendersi un tempo e uno spazio tutti per sé, per rimanere in solitudine e in silenzio e poter, così, ricomporre un sé scomposto, che ha perduto i propri riferimenti e ora ha bisogno di ritrovarli e, in tal modo, ritrovarsi. In questo tempo fuori dal tempo e dalle logiche quotidiane, familiari e scolastiche, Marin scompare – «sono sparita»²³⁸, confessa a un certo punto a sé stessa – e può, così, attivare il ricordo dell'estate appena trascorsa, che viene ad occupare i tre quarti dell'intera narrazione. A prevalere in questa storia di adolescenza è, dunque, ancora la stagione estiva²³⁹, che nuovamente si configura quale

²³⁷ Gli oceanografi classificano il moto ondoso – irregolare, discontinuo e variabile – calcolandone altezza, lunghezza, profondità e periodo. In base alla lunghezza e all'altezza, le onde vengono classificate come corte o medie e basse, lunghe e basse, corte e moderate, medie e moderate, lunghe e moderate, corte e alte, medie e alte, lunghe e alte, oppure confuse. Nello splendido albo illustrato *non-fiction* intitolato *Ondario. I Movimenti del Mare*, di Sarah Zambello e Susy Zanella, si legge che le onde confuse del mare sono «creste e cavi di misura indefinita [che] non vedono l'ora di scontrarsi tra loro generando un dominio di oscillazioni irregolari. Succede nella zona in cui due o più moti ondosi si incrociano: le onde confuse ricordano i movimenti disordinati eppure indispensabili del nostro inconscio, ondulazione vitale del nostro mare interiore» (S. ZAMBELLO, S. ZANELLA, *Ondario. I Movimenti del Mare*, Nomos Edizioni, Varese 2022, p. 64).

²³⁸ N. LACOUR, *Stiamo bene così*, cit., p. 50.

²³⁹ Tra le numerosissime storie di *Youth Fiction* che ospitano la stagione estiva si possono menzionare, oltre a quelle già ricordate: S. CREECH, *Il solito, normalissimo caos*, cit.; A-L. BONDOUX, *L'aube sera grandiose*, Gallimard Jeunesse, Paris 2017 [*L'alba sarà grandiosa*, trad. it. di Francesca Capelli, San Paolo, Milano 2018]; D. ALMOND, *The Colour of the Sun*, Hodder Children's Books, London 2018 [*Il colore del sole*, trad. it. di Giuseppe Iacobaci, Salani, Milano 2022]; Id., *Bone Music*, Hodder Children's Books, London 2021 [*Il canto del bosco*, trad. it. di Giorgia Posante con la supervisione di Giuseppe Iacobaci, Salani, Milano 2023]; N. LACOUR, *Il ritmo dell'estate*, cit.; L.M. HUNT, *Shouting at the Rain*, Listening Library, New York 2019 [*Non è colpa della pioggia*, trad. it. di Sante Bandirali, Uovonero, Crema 2020]; C. DAYKIN, *Fish Boy*, Faber & Faber, London 2017 [*Fish Boy*, trad. it. di Mario Sala Gallini, Giunti, Milano 2019]; E. FENNEL, *Monsters*, Hot Key Books, London 2015 [*Mostri*, trad.

periodo per eccellenza sospeso, con la sua carica energetica e la sua esibizione di corpi²⁴⁰, nonché con la sua “inutilità”, la peculiare caratteristica di un tempo che – ritiene Beatrice Masini – «non serve a niente. Non deve servire a niente»²⁴¹. Come già si è avuto modo di sottolineare nelle pagine precedenti, l'estate e la sua “inutilità” sono metafora del bisogno e del diritto, da parte di ciascun adolescente, «non solo di agire, di muoversi, di essere vitale ed attivo, ma anche di fermarsi e ritrovarsi solo con sé stesso, ad occhi chiusi, con niente intorno»²⁴². Reclamando proprio tale bisogno e diritto, Marin ricorda la passata estate con le parole che seguono, emerse dal fluire della propria memoria:

Era un'estate in cui si cercava di non pensare troppo. Un'estate in cui si fingeva che la fine non stesse arrivando. Un'estate in cui mi persi nel tempo, in cui di rado sapevo che giorno fosse, in cui non mi interessava l'ora. Un'estate così allegra e calda da farmi credere che il calore sarebbe rimasto, che ci sarebbero stati altri giorni, che il sangue sui fazzoletti fosse un esercizio di eliminazione delle macchie e non un segno di oblio²⁴³.

L'estate, dunque, come spazio-tempo che, come il mare, si sottrae alle leggi dell'uomo²⁴⁴, e proprio grazie alle sue caratteristiche di dis-ordine e di stra-ordinarietà consente a Marin un primo incontro con il proprio io profondo, per merito del quale si realizza il riconoscimento, da parte della ragazza, della propria identità di genere e della propria omosessualità. Spesso, durante questa estate epifanica, Marin si ritrova con l'amica e amante Mabel in riva al mare, in quello spazio di soglia che è il bagnasciuga, «naturale

it. di Manuela Salvi, Fandango, Roma 2023]; G. SKÖLDENBERG, *Trettonde sommaren*, Natur & Kultur, Stockholm 2018 [*La tredicesima estate*, trad. it. di Samanta K. Milton Knowles, Beisler, Roma 2022]; C. VICK, *Kook*, Harper Collins Children's Books, London 2016 [*Cercando l'onda*, trad. it. di Alessandra Orcese, Giunti, Milano 2019]; M. SALVI, *Cris*, Fandango, Roma 2022; A. FERRARA, *Il mare ci aspettava*, Einaudi, Torino 2024.

²⁴⁰ Cfr. A. ROVEDA, *Perturbante lido. Un'estate con Agostino di Moravia e La spiaggia di Lattuada*, in «Andersen. Mensile di letteratura e illustrazione per il mondo dell'infanzia», XLI, 394, luglio/agosto 2022, pp. 12-13.

²⁴¹ B. MASINI, *A cosa serve l'estate. Una riflessione su stagione estiva e libri*, in «Andersen. Mensile di letteratura e illustrazione per il mondo dell'infanzia», XLI, 394, luglio/agosto 2022, p. 14.

²⁴² G. GRILLI, *La bella addormentata. Dormire per crescere*, cit., p. 64.

²⁴³ N. LACOUR, *Stiamo bene così*, cit., pp. 146-147.

²⁴⁴ Cfr. P. SORCINELLI, *Le paure del mare*, cit.

limite tra due mondi»²⁴⁵ sul quale l'adolescente raccoglie conchiglie, vetri e oggetti vari portati dall'oceano – i pezzi dispersi della propria identità – e sente «il rumore delle onde che si infrangono e il vento freddo e il buio e il sorriso di Mabel contro la mia spalla»²⁴⁶. Estate, mare e bagnasciuga sono, quindi, uno spazio-tempo di raccoglimento, nel quale l'adolescenza *si raccoglie* e insieme *raccoglie* quelli che Marin ama chiamare i propri «tesori». Nell'illuminante metafora a cui questi elementi danno vita, l'adolescenza emerge così, nuovamente, come età privilegiata dello scavo introspettivo e dell'acquisizione di consapevolezza attorno alle grandi questioni esistenziali.

Ripensando alla sua estate durante la pausa invernale, Marin si interroga sul proprio dolore, scatenato dall'improvvisa scomparsa del nonno (probabilmente suicidatosi in mare, proprio nel corso della medesima estate), e si interroga altresì sul Tempo, su quella strana percezione – diversa per ciascuna persona – dello scorrere dentro un universo immerso in uno spazio infinito. Quando Mabel la raggiunge a New York, in qualche misura profanando l'atmosfera di ritiro spirituale nella quale la ragazza si è raccolta, Marin sente il bisogno di nuotare: «Quel tuffo. Quella calma. Chiudo gli occhi e provo a sentirla»²⁴⁷. In altri termini, Marin avverte la necessità di ritirarsi, rimanendo, per un po', ancora sola e ancora sospesa, come sull'acqua, dentro l'elemento insieme perturbante e rassicurante del sé intimo e profondo. Per questa ragione conduce l'amica nel punto più alto del colle, su una torre dalla quale le ragazze possono osservare un paesaggio di solitudine, notturno e deserto, interamente ricoperto dalla neve di dicembre. Ritorna, così, anche il movimento ascensionale, la salita (mediante un ascensore, in questo caso) per raggiungere un luogo elevato che consente la prospettiva alterata e, quindi, la visione profonda; a questo movimento segue la discesa e, a metà di quest'ultima, una prolungata sospensione. Mabel blocca, infatti, l'ascensore perché, dice all'amica, «[p]otrebbe farti bene»²⁴⁸. Ed è proprio quanto accade, fermarsi le fa bene, perché quella pausa con sospensione nel vuoto consente a Marin di rendere conscio l'inconscio e di giungere, infine, alla consapevolezza che sempre e comunque rimane qualcosa di inspiegato e inspiegabile, come la morte della madre o

²⁴⁵ M. RUSSO, *Dove batte l'onda. Adolescenti e giovani adulti tra arenile e bagnasciuga*, in «Andersen. Mensile di letteratura e illustrazione per il mondo dell'infanzia», XLI, 394, luglio/agosto 2022, p. 21.

²⁴⁶ N. LACOUR, *Stiamo bene così*, cit., p. 212.

²⁴⁷ Ivi, p. 93.

²⁴⁸ Ivi, p. 47.

la scomparsa del nonno. È difficile arrendersi al luogo oscuro del “non sapere”, ma in adolescenza si impara che esso è parte della vita di tutti, adulti compresi. «Forse», dichiara una “nuova” Marin, «mi ci posso sistemare, starci a mio agio, mettere su casa dentro l’incertezza»²⁴⁹.

Anche Claudine, protagonista diciottenne di *Respiro solo se tu* (2020)²⁵⁰ dell’autrice americana Jennifer Niven, impara a «mettere su casa dentro l’incertezza» attraverso un periodo estivo di sospensione. Nel suo caso, tuttavia, l’isolamento è forzato, determinato dal volere di un padre che non è più disposto a sostenere le responsabilità familiari e ha deciso di spedire moglie e figlia su un’isola selvaggia, abitata solamente da trentuno persone e da alcuni cavalli allo stato brado. Sull’isola, dove oltre alle strade asfaltate manca anche la linea telefonica, Claudine fa esperienza di una rottura netta, e inizialmente indesiderata, con tutta la sua vita precedente: l’isola, infatti, si trova in un altro Stato, lontano dalla sua casa e da suo padre e, soprattutto, lontano dalla sua migliore amica Saz, con la quale la ragazza avrebbe voluto trascorrere l’ultima estate prima del college. Come se non bastasse, a separare Claudine da tutto questo c’è pure l’acqua, quella di un oceano vasto che la circonda come una minaccia, pronto a rivelarle che «la vecchia Claude è morta»²⁵¹. Ben presto, tuttavia, il silenzio dell’isola, i ritmi lenti della sua natura e dei suoi abitanti e il suo mare aperto e, oltre che minaccioso, accogliente convincono l’adolescente che «[q]ui posso essere chiunque»²⁵². «Mi immagino libera come quel cavallo», pensa Claudine, «e per un’istante non sono da nessuna parte e sono dappertutto»²⁵³.

Come gli adolescenti di Chambers, Claudine sente addosso e dentro di sé il peso di aspettative, speranze, convincimenti che non le appartengono, perché vi sono stati posti dagli altri. Per questo anche lei, una volta sola sull’isola, “esonda”, rigettando il superfluo attraverso un taglio netto dei propri capelli e la reazione fisica del vomito. Quindi si spoglia, proseguendo su questa linea il suo “esondare”, ed entra nell’oceano, che la prende e la svuota, alleggerendo il suo peso e la sua rabbia, per poi riempirla con una quiete nuova:

²⁴⁹ Ivi, p. 214.

²⁵⁰ J. NIVEN, *Breathless*, Random House Children’s Books, New York 2020 [*Respiro solo se tu*, trad. it. di Valentina Zaffagnini, De Agostini, Milano 2021].

²⁵¹ EAD., *Respiro solo se tu*, cit., p. 127.

²⁵² Ivi, p. 86. Corsivo nell’originale.

²⁵³ *Ibidem*.

Sott'acqua non c'è più nessun fondale, nessun pavimento. Apro gli occhi e immagino come sarebbe vivere qui, nel mare. Nuoto, ed è una cosa che mi fa stare bene. Le onde si ingrossano, ma continuo a nuotare. Quando mi stanco galleggio sulla schiena, lasciando che la corrente mi trasporti. Una parte di me è terrorizzata e una parte è elettrizzata e un'altra ancora è del tutto indifferente. Fingo di essere morta e galleggio, inerte. L'acqua mi sorregge ed è una cosa che mi sorprende sempre, perché mi sento così pesante, che mi aspetterei di affondare come un sasso.

Mi tengo a galla e mi guardo intorno, e c'è soltanto il mare aperto.

Ecco perché apro la bocca e mi metto a urlare. Grido e urlo e grido ancora con tutto il fiato che ho in gola, lanciando tutto quello che posso all'oceano e al cielo: tutto quello che mi tengo dentro dal giorno in cui mio padre è entrato nella mia stanza, ogni frammento di rabbia e furia che provo nei confronti dei miei genitori. Lancio parole e suoni più lontano che posso, finché non scompaiono nell'azzurro del mare²⁵⁴.

L'acqua nella quale Claudine è immersa offre alla ragazza «la prima prova di coraggio da affrontare sulla via interiore»²⁵⁵: è la prova dell'incontro con sé stessa, un incontro liberatorio ma anche spaventoso e destabilizzante, nonché pericoloso. Nell'acqua, che è specchio del mondo interiore dell'adolescente, Claudine rivive un momento piacevole e insieme doloroso della propria infanzia, e quindi, dopo aver gridato la propria rabbia e frustrazione, si abbandona alle contraddizioni dell'elemento fluido e fuggibile, che non tarda a effettuare il suo gioco: il gioco spietato della risacca²⁵⁶. I frangenti delle onde generano una forte e improvvisa corrente che spinge al largo la protagonista, trascinandola verso il mare aperto. Il suo corpo va alla deriva. Del resto, non è questo ciò che Claudine e in generale gli adolescenti tutti desiderano, ovvero di essere portati lontano? La reazione della ragazza al gioco dell'acqua fornisce da sé la risposta:

Mi immagino andare alla deriva tra le onde, fino in Africa, dove approderò su una spiaggia e ricomincerò da capo. Un nuovo nome. Un nuovo continente. Forse mio padre sarà preoccupato. Forse capirà di aver fatto un errore e di volere indietro la sua famiglia²⁵⁷.

Il gioco dell'acqua è allora, come si evince da queste righe, il gioco degli adolescenti, che è altresì il loro desiderio, la loro più sentita necessità,

²⁵⁴ Ivi, pp. 118-119.

²⁵⁵ C.G. JUNG, *Gli archetipi dell'inconscio collettivo*, cit., p.19.

²⁵⁶ Cfr. S. ZAMBELLO, S. ZANELLA, *op. cit.*

²⁵⁷ J. NIVEN, *Respiro solo se tu*, cit., p. 119.

oltre che un loro diritto: andare lontano, non importa dove, purché si tratti di un luogo e di un tempo in cui sia possibile prendersi una pausa dal mondo, specialmente da quello adulto, con le sue richieste e aspettative spesso opprimenti. Il messaggio che deve giungere a tutte le figure in qualche modo – professionalmente, affettivamente – coinvolte nell’impegno di cura ed educazione di soggetti in età adolescenziale è, dunque, quello del “lasciar andare”: non forzare il ragazzo o la ragazza che si nasconde dietro una visiera abbassata a mostrare il proprio volto, non imporre l’esposizione né l’azione, ma garantire viceversa tempi e spazi di nascondimento, di isolamento, di inattività e di erranza; garantire il galleggiamento, la sosta ondulatoria nell’incertezza, perché l’io si costruisce così, ritirandosi e andando lontano, stando all’ombra e perdendosi nella propria ombra, e comprende fino in fondo il suo essere se può confrontarsi con la possibilità del non-essere.

Consapevole di questo “gioco degli adolescenti” è certamente l’autrice statunitense Meg Rosoff, vincitrice dei più prestigiosi premi di letteratura per l’infanzia e l’adolescenza, tra cui la Carnegie Medal²⁵⁸, il Michael L. Printz Award²⁵⁹ e l’Astrid Lindgren Memorial Award²⁶⁰. Con *Un attimo*

²⁵⁸ Meg Rosoff si aggiudica la Carnegie Medal nel 2007 con il romanzo *Just in Case* (Penguin, London 2006), vincitore, tra l’altro, del Deutscher Jugendliteraturpreis. *Just in Case* racconta la storia del quindicenne David Case, che decide di cambiare il proprio nome, trasformandolo in Justin Case, e la propria identità per cercare di sfuggire al temutissimo destino, un destino che stava per uccidere il suo fratellino e che l’adolescente avverte come una soverchiante minaccia. Il titolo del romanzo (*Just in Case*), riprodotto dal nuovo nome del ragazzo (Justin Case), rimanda alle paure e ansie dell’adolescente protagonista, alla sua fobia di avere un destino avverso e al conseguente bisogno di essere sempre pronto a qualunque evenienza – *just in case*, appunto.

²⁵⁹ Il prestigioso premio letterario Michael L. Printz viene assegnato a Meg Rosoff nel 2005 per *How I Live Now* (Penguin, London 2004), un romanzo *Young Adult* distopico che narra le drammatiche vicende nelle quali viene coinvolta la quindicenne Daisy, trovata a vivere la propria adolescenza e le sue prime volte – il primo innamoramento, la prima esperienza sessuale – nel contesto crudele e sanguinario di una guerra senza nome, innescata da un nemico non identificato. *How I Live Now* è pubblicato in Italia da Feltrinelli con il titolo *Come vivo ora* (cfr. M. ROSOFF, *Come vivo ora*, trad. it. di Cristina Volpi, Feltrinelli, Milano 2022).

²⁶⁰ L’autrice riceve l’Astrid Lindgren Memorial Award per la carriera nel 2016. Di seguito le motivazioni della giuria: «Meg Rosoff’s young adult novels speak to the emotions as well as the intellect. In sparkling prose, she writes about the search for meaning and identity in a peculiar and bizarre world. Her brave and humorous stories are one-of-a-kind. She leaves no reader unmoved» [I romanzi per giovani adulti di Meg Rosoff si rivolgono tanto alle emozioni quanto alla ragione. Con una prosa brillante, l’autrice racconta la ricerca di significato e di identità all’interno di un mondo peculiare e bizzarro. Le sue storie coraggiose e divertenti sono uniche nel loro genere. Rosoff

perfetto (2020)²⁶¹, Rosoff offre a un io narrante adolescente una stanza tutta per sé in cima a un'antica torre di avvistamento, garantendogli il massimo isolamento possibile insieme alla più ampia veduta – sull'esterno, sull'interno. È sempre estate e il (o la) protagonista, di cui sino alla fine della narrazione non si conoscono né il nome né il genere, si reca con la propria famiglia in una località di mare, nella casa di villeggiatura color pervinca appartenuta al bisnonno. La stanza che il/la protagonista sceglie per sé, in cima alla torre di avvistamento, è piccolissima, ha un letto in stile nautico e si trova nel punto più elevato – e isolato – dell'edificio, dalla cui finestra si può godere del vasto panorama marittimo. Per raggiungere questa stanza-rifugio è necessario salire numerose scale, mentre all'interno di essa un'ulteriore scala conduce a un minuscolo camminamento dall'inquietante appellativo di «Passeggiata della vedova»²⁶². Già questi primi elementi consentono di stabilire un parallelismo tra la storia di Rosoff e le narrazioni fiabesche, prima fra tutte *La bella addormentata*, ai cui contenuti e alla cui struttura, come anche altrove si è evidenziato, diversi romanzi di *Youth Fiction* si rifanno, direttamente o indirettamente. In maniera non dissimile alla bella adolescente di questa fiaba, il/la protagonista di *Un attimo perfetto* si abbandona, nella sua torre che conserva l'ambivalenza fiabesca di riparo protettivo e di prigione, a lunghi sonni dentro al suo letto, che è insieme barca che culla e bara che trasporta altrove, dichiarando lui/lei stesso/a la necessità indifferibile di dormire lungamente che in certi momenti della giornata avverte. Ai lunghi sonni in cima alla sua torre l'adolescente protagonista alterna momenti di veglia nei quali dipinge la spiaggia, il mare o le persone che può osservare da quella sua prospettiva peculiare, oppure scruta il mondo al di fuori con il telescopio in ottone ereditato dal bisnonno.

Le azioni del/della protagonista durante i momenti di veglia consentono di riflettere ulteriormente sulla materialità della mente dell'adolescente e, in particolare, sul suo utilizzo del senso della vista in funzione della comprensione e, dunque, per l'attivazione di processi cognitivi. Sulla base dell'approccio allo studio delle connessioni tra narrativa e mente umana che la narratologia cognitiva sviluppa è possibile notare, associando a tale prospettiva i cosiddetti approcci delle "4E" alla cognizione, come la mente dell'adolescente necessita di attività fisiche incarnate (come la scrittura, il

non lascia indifferente nessun lettore] (<https://alma.se/en/laureates/meg-rosoff/>, consultato il 20 settembre 2024).

²⁶¹ Cfr. M. ROSOFF, *The Great Godden*, Bloomsbury Publishing, London 2020 [*Un attimo perfetto*, trad. it. di Claudia Manzoletti, Rizzoli, Milano 2020].

²⁶² *Ibidem*.

disegno e la pittura), effettuate in un ambiente specifico (la stanza nella torre, la spiaggia) e, pertanto, situate, per comprendere, oltre alla realtà circostante e alle persone che la abitano, il proprio mondo interiore e quindi costruire la propria identità. I disegni del/della protagonista costituiscono, come il diario e le statuette di argilla di Mina²⁶³, i ritratti di Askew²⁶⁴, i racconti e in generale i manufatti di tantissimi adolescenti finzionali, un'estensione della sua mente, un portale necessario alla scoperta e costruzione della sua identità che si attiva solamente mediante il raggiungimento di una prospettiva altra (entro una dimensione verticale) che garantisce la "visione attiva". L'altezza della torre e lo strumento del telescopio consentono la visione di spazi, oggetti e persone lontani: il "vedere" diventa così, anche nell'opera di Meg Rosoff, metafora incarnata del concetto di (auto)comprensione, mentre il fatto di poter vedere "lontano" allude alla necessità e, al contempo, possibilità, in adolescenza, di andare "a fondo" o "in profondità" – per utilizzare due espressioni che si inscrivono altresì nella metafora acquatica del tuffo o immersione – nelle questioni che hanno attinenza con il sé e la vita, con le grandi questioni esistenziali.

Per garantirgli/le la possibilità di "andare lontano", come Claudine alla deriva tra le onde della propria coscienza, oltre a una torre e a un telescopio l'autrice americana dona al/alla suo/a protagonista lo spazio infinito del mare, metafora perfetta della sua identità incerta e indefinita, giacché – viene da chiedersi – «[i]l mare è maschio o è femmina?»²⁶⁵

Alcuni fra i pescatori più giovani, di quelli che usavano gavitelli come galleggianti per le lenze e avevano le barche a motore, comprate quando il fe-gato di pescecane rendeva molto, ne parlavano come di *el mar* al maschile. Ne parlavano come di un rivale o di un luogo o perfino di un nemico. Ma il vecchio lo pensava sempre al femminile e come qualcosa che concedeva o rifiutava grandi favori, e se faceva cose strane o malvagie era perché non poteva evitarle. La luna lo fa reagire come una donna, penso²⁶⁶.

Al pensiero attribuito al vecchio Santiago, fiero conoscitore delle onde che intuiva «il carattere quasi sempre *femminile*»²⁶⁷ delle acque, si intreccia, nelle righe dell'autore statunitense Ernest Miller Hemingway qui

²⁶³ Cfr. D. ALMOND, *La storia di Mina*, cit.

²⁶⁴ Cfr. ID., *Il grande gioco*, cit.

²⁶⁵ S. ZAMBELLO, S. ZANELLA, *op. cit.*, p. 28.

²⁶⁶ E.M. HEMINGWAY, *Il vecchio e il mare* (1951), trad. it. di Fernanda Pivano, Mondadori, Milano 2015, p. 24.

²⁶⁷ G. BACHELARD, *Psicanalisi delle acque*, cit., p. 21. Corsivo nell'originale.

riprodotte, la consapevolezza di una costitutiva ambivalenza dell'immenso ambiente marino, al quale taluni conferiscono un'identità maschile, mentre altri, come l'anziano pescatore, vi intravedono le sembianze e qualità di un soggetto femminile. Mediante la metafora delle acque marine, l'autrice di *Un attimo perfetto* evidenzia, similmente a Hemingway, l'ambiguità costitutiva del suo personaggio adolescente, spingendosi, tuttavia, oltre il concetto di una semplice ambivalenza: associando alla metafora suddetta un linguaggio sempre fluido e inclusivo, Rosoff riesce, difatti, a superare il binarismo maschile/femminile che domina numerose narrazioni, volgendo lo sguardo alle molteplici espressioni di genere, così come alla sessualità intesa quale dimensione inscindibile rispetto al genere e interpretata nella sua caratteristica di fluidità, anziché di orientamento schematico e definitivo²⁶⁸. Così, all'adolescente protagonista l'autrice non assegna mai, fino alla fine, né un pronome personale né un nome, lasciando che la sua identità rimanga sospesa in quell'"attimo perfetto" – fuggibile, liquido, grandioso – che è, come quello della vita di un'onda, «il culmine che raggiunge la cresta, il punto di non ritorno di un ciuffo d'acqua che ambisce al cielo»²⁶⁹: l'identità di tale io narrante è, allora, essa stessa metafora di adolescenza, di un tempo sospeso nel quale si acquisisce, tra le altre, la consapevolezza della pluralità delle proprie possibilità identitarie, per cui un "lui" o una "lei" non sono più sufficienti a definire, di una mente e di una coscienza «imbevut[e] di mare»²⁷⁰, la mutevolezza, la complessità, la sostanziale imprevedibilità.

Nelle acque incostanti del mare, riflesso della sua identità, l'adolescente di Rosoff trova appagamento completo al suo desiderio di silenzio, solitudine, nascondimento e allontanamento, e per questo spesso vi entra, senza alcun vestito addosso, prendendo fiato e immergendosi con tutto il proprio corpo, e quindi risalendo a filo della superficie,

in modo che solo gli occhi emergessero, per scivolare al confine tra mare e cielo, il corpo sospeso sotto, come un coccodrillo in cerca di prede. Non si vedeva anima viva in nessuna direzione. L'esistenza distillata in pura pace e libertà, e in una sensazione di attesa in un infinito presente²⁷¹.

²⁶⁸ Cfr. J. BUTLER, *Fare e disfare il genere*, a cura di Federico Zappino, Mimesis, Milano 2014; E.K. SEDGWICK, *Stanze private. Epistemologia e politica della sessualità*, a cura di Federico Zappino, Carocci, Roma 2011.

²⁶⁹ S. ZAMBELLO, S. ZANELLA, *op. cit.*, p. 41.

²⁷⁰ Ivi, p. 37.

²⁷¹ M. ROSOFF, *Un attimo perfetto*, cit., 129.

3.4. Adolescenza e acqua: nuove ontologie di un rapporto inedito

Indagare il fenomeno semiotico e conoscitivo della metafora delle acque nella *Youth Fiction* contemporanea ha significato, anche per chi scrive, abbandonare una dimensione orizzontale – quella in cui si dispiegano le trame di superficie dei romanzi analizzati – per addentrarsi in territori soggiacenti o sovrastanti, praticando salite e discese che sole consegnano la prospettiva da cui è possibile cogliere la «rete sottile delle proporzioni»²⁷² fra il dominio “adolescenza” e quello «di somiglianza non ovvia»²⁷³ dell’elemento acquatico. Lo sforzo ermeneutico di tali salite e discese non ha certo restituito un profilo “perfetto” del soggetto adolescente, spendibile come ritratto di adolescenza universalmente valido: non è questo, del resto, l’obiettivo di un’indagine che intende dirigere il proprio sguardo interrogante sui possibili *come* dell’esperienza adolescenziale, sottraendosi pertanto alla pretesa riduzionista di spiegare *che cos’è* l’adolescenza (anche nella consapevolezza che differenti condizioni culturali e sociali all’interno della stessa cultura occidentale contemporanea impongono di pensare questa età sempre al plurale, riconoscendo l’esistenza di «mille volti dell’adolescenza»²⁷⁴). Interrogarsi, attraverso un’ermeneutica della metafora acquatica, sullo stato dell’essere di ragazze e ragazzi adolescenti – in altre parole, domandarsi *com’è* essere adolescenti, come ci si percepisce nel mondo e in relazione al mondo, nonché in relazione al proprio sé in divenire, quando si attraversano gli anni adolescenziali – ha viceversa e innanzitutto ribadito la constatazione già sottolineata da Eliot secondo cui l’adolescenza «non può essere mai tracciat[a] perfettamente», poiché «cambia velocità, si sposta da un canale all’altro, senza che si possa darne conto»²⁷⁵. L’ambiguità e imprevedibilità delle acque, rispecchiante le contraddizioni e le profonde ambivalenze che abitano l’universo interiore di ragazzi e ragazze, ha, dunque, in primo luogo evidenziato la sostanziale inadeguatezza di paradigmi scientifici che pretendano di imbrigliare la radicale alterità dell’età “sospesa”, cercando di contenerla, arginarla, incanalarla entro precise etichette e definizioni²⁷⁶.

²⁷² U. ECO, *Semiotica e filosofia del linguaggio*, cit., p. 164.

²⁷³ Ivi, p. 165.

²⁷⁴ Cfr. D. MARCELLI, A. BRACCONIER, *Adolescenza e psicopatologia*, a cura di Massimo Ammaniti e Arnaldo Novelletto, Elsevier, Roma 2006⁶.

²⁷⁵ T.S. ELIOT, *Introduzione a The Adventures of Huckleberry Finn*, cit., p. X.

²⁷⁶ Cfr. D. BRUZZONE, *L’età della crisi nel tempo della crisi: l’adolescenza può dirsi ancora una fase di transizione?*, in P. BARONE (a cura di), *Vite di flusso. Fare esperienza di adolescenza oggi*, Franco Angeli, Milano 2018, pp. 30-42.

La dimensione verticale lungo la quale gli adolescenti finzionali prediligono muoversi, anche sottolineata dai frequenti tuffi e immersioni dei protagonisti nelle acque di fiumi, laghi e mari, testimonia il «salto di piano percettivo»²⁷⁷ che caratterizza questa fase dell'esistenza. Alla ricerca – che può dirsi ossessiva in quanto caparbiamente tenace, strenua e ostinata – della verità su di sé e sul mondo, gli adolescenti vivono il “cambiamento catastrofico”²⁷⁸, ovvero una presa di coscienza profonda che si realizza mediante la *katastrophé*²⁷⁹ prospettica: in altri termini, il capovolgimento della prospettiva. A questo riguardo, Fabbrini e Melucci argomentano che

[I]a particolarità di questi momenti consisterebbe nell'accedere a *nuovi punti di vista* che comportano una ridefinizione globale del sistema di riferimenti, del campo esperienziale, dell'idea di sé, dalla lettura del mondo²⁸⁰.

Gli adolescenti hanno sete, e l'acqua della quale essi abbisognano è ottenibile solamente mediante un *dislocamento* rispetto alle abituali dimensioni spazio-temporali: allontanarsi dal contesto domestico e scolastico quotidiano, errare decelerando, rallentando il passo, isolarsi e quindi praticare l'immobilità per ridursi all'essenziale, in un ritorno alle fluttuanti sensazioni di sospensione uterina, sono tutti ingredienti necessari a quel raccoglimento che, alterando il punto di vista (ossia elevandolo rispetto alla consuetudine e agli stimoli esterni e al contempo inabissandolo nei territori profondi dell'io), consente lo scavo, il ritrovamento e, infine, la ricomposizione dei propri frammenti identitari. Nel campo esperienziale di ragazzi e ragazze adolescenti si struttura, dunque, «una dimensione verticale che è un punto di vista fino ad allora inesistente»²⁸¹, mediante il quale si rende possibile l'esperienza epifanica di riconoscimento e comprensione del sé, degli altri e del mondo.

Tempo di un dialogo interiore intimo con la propria Ombra²⁸², l'adolescenza acquisisce consapevolezza del destino umano attraverso una nuova

²⁷⁷ Cfr. A. FABBRINI, A. MELUCCI, *L'età dell'oro. Adolescenti tra sogni ed esperienza*, Feltrinelli, Milano 2017.

²⁷⁸ Cfr. W.R. BION, *Il cambiamento catastrofico*, Loescher, Torino 1981; M.R. MANCANELLO, *L'adolescenza come catastrofe. Modelli d'interpretazione psicopedagogica*, ETS, Pisa 2002.

²⁷⁹ In greco antico, la parola *καταστροφή* (*katastrophé*) assume il significato di rovesciamento o capovolgimento.

²⁸⁰ A. FABBRINI, A. MELUCCI, *op. cit.*, p. 32. Corsivo aggiunto.

²⁸¹ Ivi, p. 36.

²⁸² Cfr. C.G. JUNG, *Opere. Gli archetipi e l'inconscio collettivo*, cit.

comprensione della temporalità dell'esistenza: essa scorge, nell'immagine metaforica della vita del fiume, che tutto incessantemente scorre, come il proprio sé metamorfosante che a ogni istante muore e quindi rinasce, rinnovato, rigenerato. Se tale agnizione, unita alla presa di coscienza della pluralità delle proprie possibilità identitarie, è motivo di ansie, incertezze e smarrimenti, essa si configura, contemporaneamente, quale esperienza esaltante e rinvigorente, nonché indubbiamente necessaria. Si pensi, ad esempio, ad Anna Lumsden del racconto di David Almond menzionato nelle premesse al presente capitolo, o ancora a Jess de *Il ragazzo del fiume*, o a Nik di *Ora che so*: per tutti questi protagonisti, che hanno bisogno di immergersi in ambienti acquatici oppure di risalire montagne o gru per attivare la visione attiva e profonda, la ricerca di senso determina insolite "cadute" in cui essi perdono i sensi, vomitano, sanguinano o piangono per la disperazione e lo sconforto; eppure, queste stesse "cadute" restituiscono loro il piacevole effetto della conquista di libertà e autonomie prima sconosciute, insieme alla gioia estatica della scoperta e della conoscenza.

Rispetto alla dimensione della temporalità esistenziale poc'anzi richiamata, il mutato rapporto con essa assume i connotati della relazione tra sostanza e modellatore. Pur attribuendo al Tempo l'inarrestabilità del divenire idrico, gli adolescenti ne colgono, difatti, anche la plasmabilità, che si traduce nei romanzi presi in esame in narrazioni quasi sempre scomposte, scivolose e disordinate, mai lineari. La mente adolescente (sempre operante quale mente incarnata, situata, estesa ed enattiva) è, pertanto, una mente che opera ribaltamenti – o catastrofi – non solo in termini spaziali, ma anche in riferimento alla stessa dimensione temporale, di cui i ragazzi e le ragazze finzionali desiderano essere "utenti" e "scultori": la linearità che conduce dal passato al futuro passando per il presente può essere interrotta, smontata e ripensata secondo nuovi e più interessanti intrecci, così come si può legare e slegare in sempre nuove forme un impasto di acqua e terra da cui prende vita l'argilla, materia plastica e ambigua²⁸³ non a caso presente in tantissima *Youth Fiction* contemporanea.

Dal quadro sin qui delineato risulta evidente quanto le metafore acquatiche esplorate operino, insieme alle metafore e alle tematiche ad esse correlate, nella direzione di un ribaltamento della lunga tradizione di avversione nei confronti degli adolescenti. Se le acque possono essere fonte di morte e malattia e, al contempo, sorgente di vita e strumento di purificazione e rigenerazione, presentandosi alle volte sporche, torbide, agitate, addirittura

²⁸³ Cfr. G. BACHELARD, *Psicanalisi delle acque*, cit.

violente, mentre in altre occasioni sono limpide e calme, tali contrasti – anche piuttosto forti – non vengono mai narrati, tanto nella *Youth Fiction* contemporanea quanto in mitologie e cosmogonie, in termini di inconciliabilità. È, viceversa, la caratteristica dell’acqua di principio mediatore o conciliatore degli opposti che narrazioni, culti e pratiche antichi e moderni mettono in rilievo, consentendo in tal senso alla metafora acquatica di mappare sul dominio “adolescenza” gli attributi contraddittori, ma armonizzati, dell’ombra e della luce, della difficoltà e del piacere, del dramma di necessarie morti – le Parche dell’infanzia – e della bellezza di seconde nascite. L’adolescenza diventa, così, età delle sfumature e delle possibilità, elogiata tanto per i suoi silenzi, opacità e chiusure quanto per la sua incredibile capacità introspettiva e narrativa, per la sua sensibilità profonda e per il pensiero creativo e divergente che la connota.

Lo studio della storia e dell’antropologia delle acque ha messo, inoltre, in evidenza quanto la storia dell’elemento acquatico sia per molti versi speculare alla storia degli adolescenti e dei giovani. Considerata, già nel VI secolo a.C., l’*arché* (il principio) in virtù della sua importanza nei processi generativi e da allora venerata quale «bene più prezioso»²⁸⁴, l’acqua è stata al contempo da sempre temuta e ove possibile evitata, per i pericoli ad essa connessi di esondazioni e malattie. Scrive, a tale proposito, Paolo Sorcinelli, che

[l]’avversione all’acqua è una credenza destinata a durare nei secoli, condizionando la cultura e la vita quotidiana, malgrado nulla si sapesse [Sorcinelli si riferisce qui al Medioevo] del meccanismo di trasmissione delle malattie gastroenteriche attraverso i fattori inquinanti o della connessione fra paludi, zanzare e malaria, anche se la saggezza popolare aveva imparato a difendersi rifuggendo le zone di pianura per rifugiarsi sui cucuzzoli delle colline²⁸⁵.

L’acqua ha, quindi, da sempre condiviso con gli adolescenti le metafore avviliti del problema, del pericolo e della patologia, ma è stata, ciononostante, utilizzata dalle popolazioni dell’intero mondo, a partire dal Medioevo, per esigenze prettamente economiche, legate soprattutto al commercio

²⁸⁴ Vito Teti ricorda che il filosofo greco Talete di Mileto (VI secolo a.C.), al quale si deve l’attribuzione all’acqua della caratteristica di *arché*, fu il primo a spiegare l’origine del cosmo mediante l’elemento concreto dell’acqua, mentre si deve a Pindaro la definizione di tale sostanza come «bene più prezioso». Cfr. V. TETI, *Introduzione*, in ID. (a cura di), *Storia dell’acqua. Mondi materiali e universi simbolici*, cit., p. XXXIII.

²⁸⁵ P. SORCINELLI, *L’acqua e il corpo tra igiene e salute*, in V. TETI (a cura di), *Storia dell’acqua. Mondi materiali e universi simbolici*, cit., p. 294.

e alle comunicazioni. «Sembra che nel Medioevo», scrive sull'argomento Gian Piero Givigliano, «il fiume perda quell'aura di magicità e d'incanto che avevano caratterizzato l'età classica e cominci ad essere visto solo ed esclusivamente in funzione dei fatti economici»²⁸⁶.

Riprendendo la storia dei giovani esplorata nel primo capitolo, si ricorda come alla popolazione adolescente siano state rivolte, dall'antichità sino ai tempi moderni e contemporanei, parole e azioni discriminatorie e stigmatizzanti: da sempre l'adolescenza è stata posta al centro di accesi dibattiti attorno ai suoi comportamenti ritenuti selvaggi e aberranti, per quindi divenire meta di violenti interventi medico-giudiziari così come di dure campagne proibizioniste. Da un lato temuti e condannati, ragazzi e ragazze adolescenti sono stati, tuttavia, "riscoperti" – proprio come i fiumi – quale attraente e profittevole industria commerciale, trasformandosi in *target* principale di produttori, commercianti e pubblicitari essenzialmente interessati alla loro capacità di spesa.

Ad accomunare adolescenza e acqua è pertanto, anche su un piano storico, un medesimo destino di avversione che si accompagna a un'ambigua attrazione motivata da ragioni di mercato. Se queste considerazioni valgono entro il contesto della realtà, nella *Youth Fiction* contemporanea appartenente al corpus di questa indagine si verifica esattamente la situazione opposta: all'acqua e ai suoi differenti paesaggi vengono restituite la sacralità, l'incanto e il fascino perduti, che parallelamente, per mezzo della metafora acquatica, sono riconosciuti all'età adolescenziale. Un calzante esempio di questo capovolgimento valoriale è rintracciabile nella già citata opera dell'autore britannico David Almond, nella quale ai corsi fluviali, esattamente come all'adolescenza, viene assegnato un alto valore sacrale. Relativamente ai corsi d'acqua, il fiume Tyne, in particolare, riveste per l'autore un ruolo di fondamentale importanza per la sua capacità di aggregazione e definizione di un territorio (il Northumberland, terra natale dello stesso Almond) e della sua popolazione, nonché per il suo potere purificatore e catartico e per la sua capacità di configurarsi quale terzo spazio interstiziale²⁸⁷ dentro e attorno al quale i suoi protagonisti adolescenti possono sperimentare nuove forme identitarie e infine pervenire alla creazione di sé.

Un linguaggio fluido, «dominato dall'acqua», che scorre naturalmente con i suoi soprassalti, le sue rocciosità, il suo affrettarsi e il suo indugiare,

²⁸⁶ G.P. GIVIGLIANO, *op. cit.*, p. 80.

²⁸⁷ Cfr. H. BHABHA, *The Location of Culture*, Routledge, London and New York 1994.

riesce a trasformare, in tutta la *Youth Fiction* contemporanea analizzata, la separatezza dell'essere tanto avvertita dai suoi protagonisti adolescenti all'inizio delle narrazioni in «unità salda», o «unità d'elemento»²⁸⁸, riconoscendo in essi la qualità, che è propria dell'acqua, di “esseri totali”. Come l'acqua, gli adolescenti hanno «un corpo, un'anima e una voce»²⁸⁹. E come un fiume, essi sono «realtà poetiche complete», o anche, prendendo sempre a prestito le parole di Bachelard, «una parola senza interpunzione, una frase alla maniera di Eluard che non accetta, nel suo discorso, ‘segni di punteggiatura’»²⁹⁰.

²⁸⁸ G. BACHELARD, *Psicanalisi delle acque*, cit., p. 24.

²⁸⁹ Ivi, p. 23.

²⁹⁰ Ivi, p. 209.

CAPITOLO QUARTO

THOSE WILD THINGS

DI MOSTRI, SELVAGGI E COMPAGNI SEGRETI

Stare insieme agli amici è il piacere più grande, davanti al quale tutto il resto impallidisce. [...] Andare a scuola, fare bene i compiti, erano attività in sé né belle né brutte, ma sgradite perché consumavano tempo; si sciupava tempo perfino a mangiare a tavola in casa. Appena possibile ci si precipitava «fuori», ci si trovava con gli amici, e solo allora ci si sentiva contenti. Per questo verso nessun'altra esperienza successiva può mai essere altrettanto perfetta. Il mondo era quello, autosufficiente, pienamente appagante¹.

Dell'esperienza «perfetta» di cui l'autore italiano Luigi Meneghello racconta nelle pagine autobiografiche del suo *Libera nos a Malo* (1963) la *Youth Fiction* contemporanea si fa accogliente dimora: nel corpus a cui questa indagine fa riferimento non c'è pressoché nessun romanzo o racconto per l'adolescenza e sull'adolescenza che non ospiti, nella sua trama, la storia appagante e necessaria di un rapporto amicale. Gli amici e le amiche sono, degli adolescenti protagonisti, compagni immancabili, con i quali condividere le corse in bicicletta, i primi viaggi in auto, i primi contatti con la realtà della morte, le salite e discese in territori ignoti da esplorare e, soprattutto, le confidenze, quei segreti inconfessabili dei quali nessuno – se non, appunto, l'amico o l'amica cui è riservata la massima fiducia – può venire a conoscenza.

Accostarsi alle opere di narrativa mediante una postura problematica sostenuta da un approccio indiziario ha condotto a riconoscere, nei rapporti amicali, un ulteriore indizio decifratore del sistema “adolescenza”, del quale è in grado di suggerire una nuova leggibilità specialmente in relazione al processo di costruzione identitaria. Accanto, dunque, ai fiumi e ai diversi ambienti acquatici summenzionati (nonché ai ponti, alle isole e alla stagione estiva), anche la figura dell'amico o dell'amica risulta, a un'osservazione prolungata e indagatrice, un elemento ricorrente della *Youth Fiction* che funziona quale metafora di un peculiare aspetto delle menti adolescenti,

¹ L. MENEGHELLO, *Libera nos a Malo* (1963), BUR, Milano 2007⁶, p. 147.

che il presente capitolo intende esplorare. L'indagine sulla figura dell'amico o amica in adolescenza verrà articolata, nelle pagine che seguono, su due livelli semantici: a un primo livello corrisponde una discussione – che assume essenzialmente i tratti della descrizione – dei rapporti amicali in adolescenza, ovvero delle caratteristiche e funzioni che di tali rapporti la narrativa analizzata mette in rilievo; il secondo livello di analisi corrisponde, invece, al lavoro di scavo ermeneutico che dietro e al di sotto delle figure e delle relazioni amicali ha colto significati altri, risultati fondamentali al fine di indagare la *what-it-is-likeness*² dell'essere adolescenti e riassumibili nella metafora del doppio (o controparte).

A una prima parte dedicata all'analisi e interpretazione dell'amicizia in adolescenza e della metafora del doppio seguiranno pagine che indagano l'associazione, presente in tantissima *Youth Fiction* contemporanea, tra gli adolescenti e le creature selvagge o mostruose. La vicinanza tra la metafora dell'amico/doppio e la metafora del mostro/selvaggio è tale per cui molto spesso accade che le due si intreccino e sovrappongano, amplificando, così, il potere cognitivo dell'una e dell'altra. Questa la ragione per la quale lo studio di tali metafore viene fatto confluire all'interno del medesimo capitolo, nel quale si avrà modo di evidenziare come, invero, tutte le metafore che questa ricerca ha individuato costantemente si incontrano e si compenetrano, scambiandosi sfumature di significato che derivano, da questi incontri e incroci, un considerevole potenziamento della loro portata conoscitiva.

4.1. *Bosom friends*: amicizie “per la pelle”

Nel tempo dell'adolescenza i rapporti amicali divengono centrali, spostando in secondo piano le relazioni familiari, in particolar modo quelle intrattenute con la famiglia nucleare³. Nella *Youth Fiction* presa in esame, le figure adulte appartenenti al nucleo familiare sono appena menzionate, rimangono sullo sfondo o addirittura non compaiono. Fatta eccezione per alcuni genitori in qualche modo “speciali”, come la stra-ordinaria mamma di Mina in *La storia di Mina* di David Almond, tali figure rivestono ruoli generalmente non significativi rispetto al senso complessivo delle storie

² Cfr. D.D. HUTTO, *op. cit.*

³ Cfr. A. PALMONARI, *I gruppi di coetanei*, in ID. (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza*, cit., pp. 209-228; B. ZANI, *Le relazioni affettive e sessuali*, in A. PALMONARI (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza*, cit., pp., 229-251; G. PETTER, *L'“amico del cuore”*, in ID., *Amicizia e innamoramento nell'adolescenza*, Giunti, Firenze-Milano 2007.

e – fatto di non poca rilevanza – rispetto al processo di formazione dell'identità e di un senso di sé di ragazzi e ragazze adolescenti.

Non così, invece, gli amici e le amiche dei giovani protagonisti, nei confronti dei quali questi ultimi avvertono, con l'ingresso nell'età adolescenziale, il bisogno quotidiano di frequentazione, unito alla necessità di ridefinire i diversi aspetti della comune relazione. Si è notato, innanzitutto, che i rapporti amicali narrati nella *Youth Fiction* contemporanea sono essenzialmente relazioni diadiche; anche nei casi di triadi o quartetti, emerge sempre al loro interno una diade più unita, i cui comportamenti, atteggiamenti e qualità si compenetrano e compongono in maniera tale da dare vita a un'entità compatta e chiaramente definita, risultante da un processo di fusione e rigenerazione, piuttosto che dalla somma dei singoli soggetti.

L'opera di John Green offre, a tale riguardo, molteplici esempi di relazioni amicali triadiche all'interno delle quali si forma una diade altamente compatta, i cui membri costituiscono, l'uno nei confronti dell'altro, un'inestimabile risorsa, un punto di riferimento irrinunciabile per la sperimentazione delle possibilità identitarie e la conseguente costruzione della propria identità e del concetto di sé. Già in *Cercando Alaska* (2005), romanzo d'esordio dell'autore statunitense, va in scena una triade di amici (che talvolta si trasforma in quartetto, con la frequentazione da parte dei tre di un quarto personaggio amico) entro cui vengono a costituirsi due diadi che funzionano come due personaggi autonomi: da un lato, la diade Ciccio-e-il-Colonnello, dall'altro, Ciccio-e-Alaska. Ciccio (soprannome di Miles Halter, personaggio adolescente principale e voce narrante del romanzo) condivide la stanza del college nel quale si è appena trasferito con Chip Martin, anche detto "il Colonnello". L'uno – Ciccio – è magro come un chiodo ed è un esperto di «Ultime Parole Famose», che colleziona e impara a memoria, sfoggiandole all'occorrenza; l'altro – il Colonnello – è «un tizio bassotto e robusto con una folta zazzera bruna»⁴, che conosce a menadito i nomi dei Paesi dell'intero planisfero. Ciccio è un ragazzo colto e intelligente, interessato allo studio, sensibile, riflessivo e introverso. Al contrario, il Colonnello è uno studente pigro e svogliato, ed è un adolescente alquanto estroverso, ironico e chiassoso. Proprio questa mancata somiglianza tra i due adolescenti, che presto diventano amici stretti e compagni di "prime volte", di avventure e di disavventure, li rende l'uno indispensabile all'altro. La loro relazione si iscrive

⁴ J. GREEN, *Cercando Alaska*, cit., p. 22.

perfettamente nella lettura che lo psicologo italiano Guido Petter fornisce del concetto di complementarità in amicizia. Scrive, precisamente, Petter che

la complementarità si manifesta nel fatto di avere qualità diverse, che però si compongono, *correggendosi* [...] o *completandosi* [...]. E non solo vi è una composizione fra qualità diverse, ma può pure accadere che uno dei due membri della diade faccia proprie certe qualità dell'altro che inizialmente non aveva⁵.

Così, infatti, il solitario e riservato Ciccio acquisisce, dalla frequentazione quotidiana con il Colonnello, abilità sociali che gli consentono di comunicare e di relazionarsi efficacemente con altri soggetti che abitano il suo mondo finzionale – tra cui Tamuki (il quarto amico citato in precedenza), la bellissima Alaska e i nuovi professori –, favorendo il suo adattamento al diverso contesto socioculturale dell'Alabama e del collegio Culver Creek e dunque determinando un impatto positivo sul suo benessere psicosociale. Anche il Colonnello riceve grandi benefici dal rapporto amicale con Ciccio, migliorando a sua volta le proprie abilità sociali: la presenza pacata dell'amico e gli scambi comunicativi con lui avuti rendono il Colonnello maggiormente riflessivo ed empatico, disponendolo all'ascolto e al confronto. Alla luce delle violenze subite da Ciccio – bendato da testa a piedi da un gruppo di bulli e da questi gettato nelle acque di un lago, dove il ragazzo ha rischiato di morire per annegamento – il Colonnello si presta subitamente all'aiuto solidale, mettendo a punto un geniale piano difensivo e vendicativo contro i «Settimana Corta», come egli stesso soprannomina i suddetti bulli. Anche quando l'amico esprime opinioni e mette in atto comportamenti divergenti rispetto ai propri, il Colonnello rimane al suo fianco, e dal principio gli riserva una totale confidenza, alla quale Ciccio risponde con la massima discrezione. Ciccio e il Colonnello sviluppano, in questo modo, un senso di appartenenza all'altro talmente radicato da far loro percepire questo stesso altro come parte della propria persona. L'unità espressa dalla diade Ciccio-e-il-Colonnello viene percepita come tale anche all'esterno: gli stessi Settimana Corta, ad esempio, colpiscono indifferentemente l'uno o l'altro, consapevoli che un danno a Ciccio equivale a un danno al Colonnello e viceversa.

Similmente al Colonnello, Alaska – il cui nome è sintomo di un'identità dalle ambivalenze acquatiche, derivando da una parola aleutina che reca il

⁵ G. PETER, *L'«amico del cuore»*, cit., p. 47. Corsivo nell'originale.

significato di «ciò contro cui si infrange il mare»⁶ – è un'adolescente estroversa, estremamente disinibita e incurante del proprio andamento scolastico. Descritta come una ragazza bellissima e anche «molto sexy», Alaska è altresì brillante, esplosiva, spiritosa, folle e imprevedibile; è un ciclone, e ovunque passa porta scompiglio ed estasi. Entrare nella vita di Alaska costituisce per Ciccio un'esperienza paragonabile al sentimento del sublime kantiano⁷: al suo cospetto Ciccio si sente, come di fronte a uno spettacolare e smisuratamente grande (sublime “matematico”) o potente (sublime “dinamico”) paesaggio naturale, profondamente turbato e insieme affascinato, interessato com'è da uno stato d'animo ambivalente in cui lo sconforto per non poter abbracciare le incommensurabili grandezze e la bellezza di Alaska si unisce al piacere determinato dall'elevazione della ragione all'idea dell'infinito che la ragazza veicola. La vitalità di Alaska e il suo senso dell'umorismo si intrecciano ai suoi incomprensibili silenzi e alle tenebre impenetrabili della sua esistenza complessa: Alaska è un enigma incastrato in un labirinto esistenziale dal quale la ragazza fatica a districarsi, e così rimarrà, sino alla fine della narrazione, un mistero imprendibile e indecifrabile. L'animo tormentato della ragazza attira e contemporaneamente respinge Ciccio, determina in lui incanto e paura, senso di grandezza e potenza e, al contempo, senso di piccolezza e di fragilità, di perdita di sé e di estrema vulnerabilità. Proprio per questo il loro rapporto risulta, come quello tra Ciccio e il Colonnello, imprescindibile: Alaska rappresenta, difatti, per Ciccio il tramite per il suo “tuffo” a candela nell'Ombra del sé, nelle parti profonde dell'io che custodiscono il perturbante, i contenuti che vengono inabissati nell'inconscio perché scomodi e disturbanti; la bella e tormentata adolescente è, come l'acqua, culla di Mefitis⁸ ed essa stessa figura ponte,

⁶ J. GREEN, *Cercando Alaska*, cit., p. 82.

⁷ Cfr. I. KANT, *Osservazioni sul sentimento del bello e del sublime* (1764), BUR, Milano 2013.

⁸ Simbolo di purezza, fertilità e ricchezza dei raccolti, Mefitis o Mefite è una divinità italica ctonia che gli antichi Italici e, prima di loro, gli abitanti indigeni della medesima area geografica ritenevano dimorasse presso le sorgenti dei fiumi. Il nome di Mefitis che queste popolazioni attribuirono a tale divinità assume il significato di «medietà» (cfr. P.G. GUZZO, *Fonti divine. Miti dell'acqua in Magna Grecia*, in V. TETI (a cura di), *Storia dell'acqua. Mondi materiali e universi simbolici*, cit., p. 41) ed è traducibile come «colei che si inebria», «colei che fuma nel mezzo» o «colei che sta nel mezzo» (cfr. G. DEVOTO, *Gli antichi Italici*, Vallecchi, Firenze 1967; F. LOFFREDO, *La dea Mefitis: dalle Mofète del Sannio ad Abano Terme*, in «I Quaderni del Ramo d'Oro Online», 5, 2012, pp. 176-188). Le tre definizioni sopra riportate si adattano perfettamente alla figura di Alaska, che è davvero colei che, più di ogni altro personaggio di questa

mediatrice tra due mondi, quello quotidiano e conosciuto del Qui e quello oscuro e misterioso di un Altrove mortifero.

Grazie all'incontro con Alaska e con le sue contraddizioni, Ciccio sperimenta la Vita e il suo contrario, mentre sulla riva di quel lago in cui si è consumata la sua prima iniziazione vive, al calare del giorno, l'esaltante epifania del corpo femminile:

A questo punto... ma qualsiasi punto va bene per dire che Alaska era bellissima. Così vicina a me, nel buio, odorava di sudore e di sole e di vaniglia. Alla luce di uno spicchio di luna si vedeva solo la sua sagoma, tranne quando fumava, e la brace della sigaretta, tonda e brillante come una ciliegia, le inondava il viso di un lampo rossastro. Ma anche nell'oscurità potevo scorgere i suoi occhi – due vividi smeraldi. Il tipo di occhi che predispongono un uomo alla devozione incondizionata. E non era solo bella, ma anche sexy, con i seni che le gonfiavano il top aderente, le gambe tornite che oscillavano avanti e indietro sul dondolo e gli infradito che incorniciavano i suoi piedini smaltati di blu elettrico. Compresi solo in quel momento l'importanza delle curve, delle mille dolci sinuosità che uniscono le varie parti del corpo di una ragazza, dall'incavo del piede alla caviglia al polpaccio, dal polpaccio ai fianchi alla vita al seno al collo all'arricciatura del naso alla fronte e poi giù dalle spalle, fino all'arco dorsale, al fondoschiena eccetera. Le avevo notate anche prima, le curve femminili, ma non le avevo mai colte in tutto il loro significato⁹.

A rappresentare per Ciccio una rivelazione non è, dunque, solo la mente di Alaska, ma anche il suo corpo in tutta la sua presenza materiale, con le sue curve e sinuosità, la sua bellezza e il suo odore, che accendono il desiderio del ragazzo contribuendo a orientarlo rispetto alla propria identità sessuale. In aggiunta a corpi e presenze, le parole, i discorsi e i ragionamenti condivisi da Ciccio e Alaska si costituiscono – anche, e forse soprattutto, qualora divergenti – come «condizione di possibilità del rispecchiamento»¹⁰: attraverso, cioè, le parole e i pensieri dell'altro o dell'altra essi riescono, riflessivamente, a cogliere sé stessi, potendo così esplorare, come dinanzi a uno

storia, «si inebria»: beve, infatti, spesso alcolici, entrando in stati di intensa eccitazione, esaltazione ed estasi, conseguenti alle sue ubriacature. Alaska, inoltre, fuma in maniera abbondante e indubbiamente «sta nel mezzo», lei che pratica il rischio e da perfetta funambola cammina sull'abisso, sempre sospesa tra il sorriso e il pianto, la gioia estatica e il dolore lacerante, e, nondimeno, tra la vita e la morte.

⁹ J. GREEN, *Cercando Alaska*, cit., pp. 34-35.

¹⁰ A. BERTOLLINI, *Filosofia dell'amicizia. Linguaggio, individuazione, piacere*, Derive Approdi, Roma 2021, p. 12.

specchio, i propri punti di forza e le proprie fragilità, gli aspetti solari del sé e quelli viceversa ombrosi e più temuti. L'interazione discorsiva che si stabilisce tra i due amici acquisisce l'anatomia del «dialogo euristico»¹¹, una particolare forma dialogica trasformativa che produce nuovi ragionamenti e pensieri, facendo emergere contenuti che le identità singole di Ciccio e Alaska non avrebbero altrimenti potuto generare. Come ben argomenta lo studioso italiano Adriano Bertolini,

[n]on è la somma delle parole nostre e di quelle dell'amico, ma il dispiegamento di potenzialità linguistiche condivise che danno luogo a nuovi pensieri. È un uso comune, libero e creativo della facoltà di linguaggio che realizza qualcosa di inatteso¹².

L'unità Ciccio-e-Alaska – esattamente come la diade Ciccio-e-il-Colonnello – rende, pertanto, possibile la crescita psicologica e l'individuazione o formazione identitaria dei singoli che la compongono mediante l'interazione di menti sociali e materiali che danno vita a una sorta di “mente oltre le menti”, in grado di modellare i pensieri, le decisioni, la coscienza e gli stati d'animo delle menti individuali. Gli amici in adolescenza formano «coppie intermentali» che, come sostiene Justina Deszcz-Tryhubczak in un passaggio già ripreso in questo lavoro, sono, in quanto tali, «più della semplice somma di idee diverse, eppure [i singoli componenti] non prendono decisioni da soli»¹³. Con l'amico o con l'amica, gli adolescenti articolano le proprie idee, esplorano il proprio mondo interiore e imparano a ragionare, pensare, sentire e immaginare¹⁴.

«È questo il mistero, no? Cos'è il labirinto, vivere o morire?»¹⁵ Il pensiero che tormenta Alaska e che solo se condiviso con l'amico può maturare e condurre la ragazza all'individuazione di una direzione di senso per la propria esistenza nasce, come per il patriota e generale venezuelano Simón

¹¹ Cfr. F. CIMATTI, *La scimmia che si parla. Linguaggio, autocoscienza e libertà nell'animale umano*, Bollati Boringhieri, Torino 2000, p. 153, cit. in A. BERTOLLINI, *op. cit.*, p. 111.

¹² A. BERTOLLINI, *op. cit.*, p. 112. Corsivo nell'originale.

¹³ J. DESZCZ-TRYHUBCZAK, *Reading About Solidarity and Collective Action: Social Minds in Radical Fantasy Fiction*, in «Children's Literature in Education», 51, 2020, p. 148, cit. in E-L. SILVA, *Social and material minds*, cit., p. 49.

¹⁴ Cfr. A. BERTOLLINI, *op. cit.*, p. 11.

¹⁵ J. GREEN, *Cercando Alaska*, cit., p. 35.

Bolívar di cui Gabriel García Márquez riprende le *Ultime Parole*¹⁶, «dalla sconvolgente rivelazione che la folle rincorsa fra i suoi sogni e le avversità in quel momento stava toccando il traguardo. Il resto era buio»¹⁷. Come uscire, allora, dal labirinto? Fuggendo dall'esistenza o dalla sua fine? Solo l'amico, che al chiaro di luna – e, non a caso, dinanzi allo specchio di un lago – si pone in ascolto dell'intima confessione di un disagio esistenziale, può trovare non già la risposta all'imprendibile mistero della vita, quanto piuttosto la formula che consente il necessario attraversamento, inscritta proprio nella diade Ciccio-e-Alaska: per uscire dal labirinto occorre percorrerne insieme l'involuto tracciato, vagliandone ogni angolo e quindi discutendo, sempre in coppia, i possibili algoritmi risolutivi. Il fatto che, infine, Alaska muoia, scegliendo probabilmente la via d'uscita del suicidio, non distrugge l'unità amicale, che ha in ogni caso aiutato la ragazza a prendere in mano la propria vita – afferrandone il “volante” nel suo ultimo, metaforico viaggio –, ma la rinforza, semmai.

In quel «dopo» preannunciato da una pagina grigia che ospita, a metà del romanzo, la sagoma evanescente di un corpo femminile che pare innalzarsi, come fumo, a lente volute, Ciccio e il Colonnello, privati della presenza fisica di Alaska, saldano ancora di più la loro unione, al punto che Ciccio-e-il-Colonnello diventano un'entità indistinta che pensa e ragiona come un'unica persona, determinata ora a scoprire la verità su quanto accaduto all'amica, a ogni costo. Insieme, i due amici condividono ricordi comuni dei ritiri della triade alla «Buca del Fumo», un luogo appartato all'ombra di un ponte, sulle rive del fiume Culver, che essi raggiungevano scendendo lungo un ripido pendio e quindi scavalcando un ramo d'acero (si noti, anche qui, la dimensione verticale lungo la quale si muovono gli adolescenti), per potersi isolare e nascondere dall'occhio indiscreto e moraleggiante dell'Aquila, il più severo e inflessibile tra i loro insegnanti, e quindi fumare, bere e scambiarsi confidenze. Ciccio-e-il-Colonnello ripercorrono, dunque, il recente passato, scavando nella vita dell'amica defunta, nelle sue ultime ore e nelle sue ultime parole, cercando di intuire i suoi moti interiori e di far parlare i suoi silenzi, mentre, così facendo, scavano nei propri sé, dove scoprono frammenti dell'io che non pensavano potessero appartenere loro: giunge, pertanto, l'inatteso annunciato da Bertollini,

¹⁶ Il riferimento è all'opera di Gabriel García Márquez *Il generale nel suo labirinto* (1989), biografia romanzata degli ultimi anni di vita del generale Simón Bolívar. Si tratta di uno dei romanzi preferiti di Alaska, che la ragazza dona a Ciccio in quanto appassionato di biografie di personaggi famosi e interessato alle loro “Ultime Parole”.

¹⁷ J. GREEN, *Cercando Alaska*, cit., p. 34.

generato in adolescenza proprio dal rapporto diadico con l'amico o l'amica "per la pelle".

Di *bosom friends*, come Aidan Chambers chiama questi amici "totali" rifacendosi a un'espressione in uso nel suo contesto geografico, la *Youth Fiction* contemporanea – si diceva nelle premesse – è ampiamente popolata, e le considerazioni sviluppate in riferimento a *Cercando Alaska* risultano pressoché valide per tutte le relazioni amicali rintracciabili in tale letteratura. In esse è possibile individuare una diade, composta per lo più da membri dello stesso sesso (in caso di triade, generalmente due amici condividono il medesimo sesso, mentre il terzo soggetto è di sesso opposto), che richiede fedeltà ed esclusività, ovvero un'«attenzione totale»¹⁸ che da un lato facilita il processo di separazione dalle figure genitoriali, garantendo «un appiglio a cui aggrapparsi», in modo da poter ottenere nel rapporto affettivo nuovo tutto ciò che si è già conosciuto nell'infanzia e si teme di perdere»¹⁹, dall'altro risponde a specifici «bisogni maturativi»²⁰ legati ai compiti di sviluppo centrali in adolescenza, quali l'autorealizzazione e la formazione dell'idea di sé. Se, dunque, nell'infanzia la ricerca del rapporto amicale è determinata principalmente da bisogni legati all'intrattenimento, al divertimento e al gioco²¹, in adolescenza tale ricerca risponde alla necessità di esplorazione e sperimentazione identitaria, nonché di appagamento dei bisogni di intimità.

Come è emerso dalle prime pagine di *Ora che so* dello stesso Chambers²², gli adolescenti prendono coscienza, per la prima volta nella loro vita, di una separatezza descrivibile in termini di «solitudine esistenziale, [...] unicità e individualità»²³. Per questa ragione Nik, protagonista diciassettenne del romanzo appena menzionato, ha bisogno di un'unione intima (che non è sessuale, ma rimane confinata al territorio dell'amicizia) con Julie, mentre Jan, altro adolescente finzionale dello stesso autore, deve necessariamente incontrare Adam²⁴. L'incontro e l'unione/fusione con un amico o un'amica "totali" è fondamentale non tanto per rompere un isolamento spazio-temporale – che è, viceversa, altamente desiderato e parimenti

¹⁸ A. CHAMBERS, Intervista personale, 29 giugno 2018.

¹⁹ B. ZANI, *op. cit.*, p. 237.

²⁰ *Ibidem.*

²¹ Cfr. A. BOBBIO, A. BONDIOLI (a cura di), *Gioco e infanzia. Teorie e scenari educativi*, Carocci, Roma 2019; E. BAUMGARTNER, *Affetti e relazioni nell'infanzia. La socialità nei contesti 0-6*, Carocci, Roma 2023.

²² Cfr. A. CHAMBERS, *Ora che so*, cit.

²³ *Ivi*, p. 229.

²⁴ Cfr. *Id.*, *Quando eravamo in tre*, cit.

necessario per comprende fino in fondo chi si è e dove si è diretti – quanto per sanare, interrompendolo, un isolamento esistenziale, quello di un io scomposto che per la prima volta calpesta il terreno sconosciuto e irregolare di una nuova età.

Dello stesso Green, i romanzi *Teorema Catherine* (2006), *Città di carta* (2008) e *Tartarughe all'infinito* (2017) presentano diadi di amici, collocate all'interno di triadi o quartetti, le cui caratteristiche e funzioni corrispondono a quelle sin qui descritte. In *Teorema Catherine*, ad esempio, la diade Colin-e-Hassan, dalla quale prende corpo, in un secondo momento, la triade Colin-e-Hassan-e-Lindsay, parte per un viaggio estivo *on the road* che non ha una meta precisa, ma che servirà ai ragazzi per trovare il loro «pezzo mancante». Mentre Colin, ragazzo prodigio tormentato dal pensiero egocentrico di non essere nessuno e di non aver ancora dimostrato al mondo la propria originalità, impara con l'amico a «fare di se stesso qualcosa di diverso da un prodigio»²⁵ e a sentirsi «non-unico nel miglior senso possibile»²⁶, Hassan, che si sente un «nullafacente totale»²⁷, matura nel dialogo euristico con Colin la seguente riflessione:

Assorbo cibo, acqua e denaro dal mondo, e tutto ciò che do in cambio è “Ehi, sono bravo a non far niente. Guardate quante brutte cose non faccio! Ora volete sentire un po' di battute?” [...] Insomma, essere spiritoso è un modo per non fare niente. Starmene lì a dire battute e fare il pagliaccio e sfottere tutti quelli che tentano di fare qualcosa. Sfottere te quando ti rimetti in piedi e cerchi di innamorarti di un'altra Catherine. O sfottere Hollis perché si addormenta tutte le sere coperta dai documenti di lavoro. O darti il tormento perché hai sparato al nido di vespe, quando io non ho sparato per niente. È così, insomma. Voglio cominciare a fare qualcosa²⁸.

Anche in questo caso, dunque, la relazione tra due amici dissimili e complementari garantisce a entrambi il rispecchiamento, la scoperta e la comprensione di sé e, in ultimo, la costruzione di un'identità rinnovata, generata dall'incontro e confronto con le qualità e attitudini dell'altro.

Le medesime dinamiche amicali si ripetono nel terzo romanzo dell'autore statunitense, *Città di carta*, in cui il protagonista adolescente Quentin Jacobsen, detto Q, riconosce nell'amica e vicina di casa Margo (della quale è segretamente innamorato) un vero e proprio miracolo:

²⁵ J. GREEN, *Teorema Catherine*, cit., p. 315.

²⁶ Ivi, p. 316.

²⁷ Ivi, p. 287.

²⁸ *Ibidem*.

Un miracolo capita a tutti. Io la vedo così. Tipo, non sarò mai colpito da un fulmine, non vincerò un premio Nobel, non diventerò il dittatore di un piccolo Stato delle Isole del Pacifico, non mi verrà un tumore maligno a un orecchio, non morirò per combustione spontanea. Se però proviamo a vederle tutte insieme, queste cose altamente improbabili, salta fuori che a ognuno di noi prima o poi ne capita almeno una. Quasi di sicuro. Io potrei aver visto piovere rane. Potrei aver messo piede su Marte. Potrei essere stato inghiottito da una balena. Potrei aver sposato la regina d'Inghilterra o essere sopravvissuto per mesi in mare. Ma il mio miracolo è stato un altro. Il mio miracolo è stato questo: tra tutte le case di tutti i quartieri di tutta la Florida, mi sono ritrovato a vivere nella porta accanto a quella di Margo Roth Spiegelman²⁹.

Alla diade fortemente coesa Q-e-Margo, che nella notte del 5 maggio di un anno imprecisato compie una missione in undici tappe viaggiando a bordo di un vecchio minivan, subentra, in un momento successivo, la triade Q-e-Ben-e-Radar, composta dal protagonista e dai suoi due migliori amici. Ai tre ragazzi si unisce, quindi, Lacey, migliore amica di Margo e presto fidanzata di Ben: tutti e quattro compiono un lungo ed estenuante viaggio (che ha tutti i tratti dell'iniziazione) alla ricerca di Margo, scomparsa dopo la notte trascorsa con Q. Ciascuno di loro – Margo compresa – si sente «sottil[e] e fragil[e] come carta»³⁰, ed è precisamente l'unione amicale della diade summenzionata e dell'altrettanto compatta triade Q-e-Ben-e-Radar a consentire lo scavo introspettivo e la ricomposizione dei frammenti identitari dispersi, in direzione della conquista della propria identità e di un senso pieno del sé. È, cioè, guardando dentro le loro reciproche e inevitabili crepe – in altre parole tuffandosi e scavando nei reciproci silenzi e opacità – che questi ragazzi e ragazze riescono, infine, a trovare la luce che illumina loro stessi, gli altri e il mondo tutto attorno. Lo illustra bene Margo, in un dialogo con Q che testimonia l'evoluzione psicologica alla quale il suo *bosom friend*, con l'aiuto della triade Q-e-Ben-e-Radar, ha efficacemente contribuito:

Ognuno all'inizio è una nave inaffondabile. Poi ci succedono alcune cose: persone che ci lasciano, che non ci amano, che non ci capiscono o che noi non capiamo, e ci perdiamo, sbagliamo, ci facciamo del male, gli uni agli altri. E lo scafo comincia a creparsi. E quando si rompe non c'è niente da fare, la fine è inevitabile. Una volta che avrà cominciato a piovere dentro l'Osprey, nessuno chiuderà più i buchi nel tetto. Però c'è un sacco di tempo

²⁹ ID., *Città di carta*, cit., p. 9.

³⁰ Ivi, p. 76.

tra quando le crepe cominciano a formarsi e quando andiamo a pezzi. Ed è solo in quei momenti che possiamo vederci, perché vediamo fuori di noi dalle nostre fessure e dentro gli altri attraverso le loro. Quand'è che noi due ci siamo trovati faccia a faccia? Non prima di aver guardato dentro le nostre reciproche crepe. Prima di allora, stavamo solo guardando le idee che avevamo dell'altro, come se stessimo osservando una tenda alla finestra, e mai la stanza dietro. Una volta che lo scafo va in pezzi, però, la luce entra. Ed esce³¹.

Aza Holmes, protagonista adolescente di *Tartarughe all'infinito*, compie una simile evoluzione psicologica, parimenti determinata da un rapporto di amicizia "totale". La sua «Miglior e più Intrepida Amica fin dalle elementari»³² Daisy Ramirez, appassionata autrice di fanfiction, ascolta e accoglie i suoi pensieri «intrusivi» – o «invasivi», come Aza sceglie di chiamarli – sempre stringendole la mano, rimanendole accanto anche quando le spirali di tali pensieri la trascinano nel loro vortice disperato e la ragazza perde il controllo della propria coscienza e delle proprie azioni. Orfana di padre, ipocondriaca e profondamente ansiosa, Aza si sente spesso come «una storia con una trama piena di buchi»³³. Vive con la madre a Indianapolis vicino alle acque del White River, rispetto alle quali nutre una paura soverchiante poiché – così spiega a sé stessa e all'amica – nelle acque del fiume confluiscono gli scarichi e gli scarti dell'intera regione, e dunque esse puzzano di liquame umano e possono provocare infezioni e malattie. In realtà Aza, che cerca di comprendere la propria esperienza attraverso metafore – le fa notare la sua psicologa, a questo proposito, che «dici che [il precipitare in spirali di pensieri intrusivi] è come un demone dentro di te; definisci la tua coscienza un autobus, una cella di prigionia o una spirale, o un vortice, o un anello, o un... mi pare che una volta tu l'abbia definita un cerchio scarabocchiato, cosa che ho trovato interessante»³⁴ –, teme inizialmente il fiume perché, rispecchiando quest'ultimo le parti profonde, misteriose e tormentate del sé, avvicinarsi alle sue acque o addirittura immergersi in esse significherebbe per lei incontrare sé stessa e attraversare, guardandole in faccia, spirali di pensieri e ossessioni che si stringono sempre più, togliendole il respiro e provocandole l'affanno del naufrago che, stanco, si abbandona infine alle correnti e si lascia inghiottire dagli abissi.

³¹ Ivi, pp. 387-388.

³² ID., *Tartarughe all'infinito*, cit., p. 10.

³³ Ivi, p. 295.

³⁴ Ivi, p. 108.

«*Io è la parola più difficile da definire*»³⁵, scrive Aza in un messaggio al ragazzo di cui è innamorata, mentre alla psicologa da cui si reca regolarmente confessa:

Non so, tipo sono in mensa e comincio a pensare che ci sono tutte queste cose vive dentro di me che mangiano il mio cibo per me, e io in un certo senso sono loro – e non sono una persona ma più che altro questo disgustoso ammasso brulicante di batteri, e non c'è modo di ripulirmi veramente, capisce, perché lo sporco mi invade dappertutto. Tipo che non riesco a trovare la parte profonda di me che è pura o incontaminata o che cosa, la parte di me dove dovrebbe esserci l'anima. Che vuol dire che forse tipo non ho più anima dei batteri³⁶.

Come nelle relazioni amicali esplorate in precedenza, a consentire all'adolescente protagonista di attraversare l'Ombra esplorando ogni angolo del proprio mondo interiore è in gran parte la relazione diadica con l'amica "per la pelle": impegnata con Aza nell'interazione trasformativa di un dialogo euristico, Daisy forma con l'amica una coppia intermentale che contribuisce a modellare i pensieri e gli stati d'animo dell'una e dell'altra, dando quindi luogo a nuovi pensieri e stati d'animo, a quell'inatteso, cioè, menzionato poco sopra, capace di generare l'epifania del sé. Aza e Daisy – o, più precisamente, Aza-e-Daisy – colgono sé stesse nell'incontro (e scontro: le loro personalità così differenti e complesse conducono a un forte litigio e a un conseguente incidente d'auto nel quale rimangono coinvolte entrambe) dell'una con l'altra, e in particolare negli scambi comunicativi che offrono possibilità di rispecchiamento. Questo supporto amicale che restituisce l'immagine del sé profondo conduce le ragazze, nelle ultime pagine del romanzo, sottoterra, nelle fogne della loro città: qui, «cinque metri sotto il centro di Indianapolis, con la merda di ratto fino alle caviglie»³⁷, Aza, incredibilmente, non ha paura, non teme batteri né infezioni; avverte, viceversa, una nuova forza dentro sé, metaforicamente consegnatale dalla luce del casco che può illuminare i tunnel e che le fornisce così una rassicurante sensazione di controllo. Ma quella luce che la ragazza può accendere all'occorrenza, quando necessita di chiarezza rispetto al proprio percorso esistenziale, altro non è che l'autoconsapevolezza maturata, precisamente, grazie al rapporto con l'amica. È l'amica "totale", in questo caso Daisy Ramirez, il tramite per la discesa e la visione profonda, lo speciale «strumento

³⁵ Ivi, p. 98. Corsivo nell'originale.

³⁶ Ivi, p. 107.

³⁷ Ivi, p. 306.

al servizio del percorso evolutivo in cui la mente di coppia funziona in modo più evoluto rispetto alla mente del singolo adolescente»³⁸, e dunque, funzionando in tal guisa, fa vedere più lontano e più chiaramente, come una potente lampada frontale nelle oscurità del sottosuolo.

Le molteplici relazioni amicali disseminate nella *Youth Fiction* contemporanea conservano la struttura e le funzioni delle diadi e triadi sinora discusse, individuando nel *bosom friend* non già un passatempo, una fonte sostituibile di divertimento e intrattenimento, bensì un'irrinunciabile risorsa attraverso la quale gli adolescenti diventano sé stessi in senso pieno. Si pensi, per citare ancora qualche esempio, a Mina-e-Michael in *Skellig* di David Almond o a Kit-e-Askew (nonché alla triade Kit-e-Askew-e-Allie) in *Il grande gioco* del medesimo autore, o ancora alle diadi che percorrono l'opera di Aidan Chambers, come Hal-e-Barry (che diventano, in alcuni punti, Hal-e-Barry-e-Kari) in *Danza sulla mia tomba*, Nik-e-Julie in *Ora che so* o Jan-e-Adam in *Quando eravamo in tre* (romanzo che ospita altresì la triade Jan-e-Adam-e-Tess). Una menzione particolare merita anche, in questa cornice, l'opera dell'autrice francese Marie-Aude Murail³⁹, che con il romanzo *3000 modi di dire ti amo* (2013)⁴⁰ dà vita a una storia di amicizia nata attorno a una passione comune, quella per il teatro e per la recitazione. A condividerla sono gli adolescenti Chloé, Bastien e Neville, estremamente diversi tra loro⁴¹, ma

³⁸ A. FERMANI, *Le relazioni amicali in adolescenza*, Aras Edizioni, Fano 2011, p. 50.

³⁹ Marie-Aude Murail è riconosciuta a livello internazionale come una delle voci più importanti nel panorama contemporaneo della letteratura per giovani adulti. Insignita Chevalier de la Légion d'Honneur nel 2014 per l'insieme della sua opera destinata agli adolescenti, Murail ottiene altresì, nel 2022, il prestigiosissimo Hans Christian Andersen Award. Dell'autrice si segnalano i seguenti romanzi di *Youth Fiction*: M-A. MURAIL, *Oh, boy!*, L'École des loisirs, Paris 2000 [*Oh, boy!*, trad. it. di Federica Angelini, Giunti, Milano 2008]; EAD., *Maité Coiffure*, L'École des loisirs, Paris 2004 [*Nodi al pettine*, trad. it. di Federica Angelini, Giunti, Milano 2011]; EAD., *Simple*, L'École des loisirs, Paris 2004 [*Mio fratello Simple*, trad. it. di Federica Angelini, Giunti, Milano 2018]; EAD., *La fille du docteur Baudoin*, L'École des loisirs, Paris 2006 [*La figlia del dottor Baudoin*, trad. it. di Sara Saorin, Camelozampa, Verona 2017]; EAD., *Papa et maman sont dans un bateau*, L'École des loisirs, Paris 2009 [*Crack! Un anno in crisi*, trad. it. di Federica Angelini, Giunti, Milano 2014]; EAD., *Le tueur à la cravate*, L'École des loisirs, Paris 2010 [*Persidivista.com*, trad. it. di Federica Angelini, Giunti, Milano 2017]; EAD., *Trois mille façons de dire je t'aime*, L'École des loisirs, Paris 2013 [*3000 modi di dire ti amo*, trad. it. di Federica Angelini, Giunti, Firenze-Milano 2022].

⁴⁰ Cfr. EAD., *3000 modi di dire ti amo*, cit.

⁴¹ Chloé appartiene a una famiglia benestante ed è una ragazza timida, riservata, esile ed elegante; figlio di bottegai, Bastien è, al contrario, come Hassan in *Teorema*

fatalmente attratti gli uni dagli altri – spiritualmente e fisicamente⁴² – proprio in virtù delle loro differenze, che si intrecciano alle somiglianze che il palcoscenico restituisce loro determinandone la complementarità e generando, in questo modo, l’unione triadica di Chloé-e-Bastien-e-Neville. Questa triade amicale di Murail è talmente coesa su un piano intermentale che, come sostiene Nicoletta Gramantieri, «chi narra assume, a tratti, una sorta di *entità plurima*»⁴³.

Un ultimo aspetto che si ritiene importante sottolineare relativamente alle relazioni amicali in adolescenza trova una sintesi perfetta nel titolo della straordinaria opera di Susan E. Hinton di cui in Italia, al momento, non esiste una traduzione. *That Was Then, This Is Now* (1971)⁴⁴ – questo il succitato riferimento – racconta, all’interno della tradizione narrativa del realismo tagliente degli anni Settanta, la storia di un’amicizia che, con l’ingresso negli anni dell’adolescenza, subisce una completa metamorfosi, tanto che i due adolescenti che compongono la diade amicale (Bryon e Mark) faticano a riconoscersi, non ritrovando più, l’uno nell’altro, l’amico “del cuore” della propria infanzia. Questa situazione è rintracciabile in diverse opere di *Youth Fiction* contemporanea, nelle quali amicizie non nuove, ma ereditate dagli anni infantili, “cambiano pelle”, si trasformano in modi inaspettati e repentini insieme ai corpi e alle menti di ragazzi e ragazze, e dunque, spesso, vanno incontro alla loro fine. Spiega, a questo proposito, Guido Petter che

[u]n primo elemento che può indebolire il rapporto, introducendo tensioni ed eventualmente portando alla sua rottura, può essere il fatto che, con la crescita, un adolescente si apre a una varietà di esperienze nuove, a nuovi interessi, a scelte importanti sul piano dei valori, e che su questi nuovi terreni *si manifestino con evidenza crescente divergenze o dissonanze* (anche nei modi di considerare l’amicizia) prima non esistenti, o non avvertite⁴⁵.

Catherine di John Green, estroverso e loquace, ama dire battute e fare poco e niente; Neville, infine, figlio di una madre single che effettua diversi lavori per garantire la sopravvivenza della famiglia, ricorda da vicino la bella e tormentata Alaska (cfr. J. GREEN, *Cercando Alaska*, cit.), anch’egli bello e inquieto, oltre che colpevole di piccoli furti.

⁴² Cfr. N. GRAMANTIERI, *Marie-Aude Murail. Le storie e i desideri*, in HAMELIN (a cura di), *Dove vanno le anatre d’inverno. Grandi scrittori per giovani adulti*, cit., pp. 48-63.

⁴³ Ivi, p. 51. Corsivo aggiunto.

⁴⁴ Cfr. S.E. HINTON, *That Was Then, This Is Now*, cit.

⁴⁵ G. PETTER, *op. cit.*, p. 60. Corsivo nell’originale.

A questa possibilità, Petter aggiunge, come cause di indebolimento o di rottura di un'amicizia in adolescenza, i cambiamenti di residenza o di status, la mancanza di solidarietà in situazioni di gruppo o in un momento critico della vita e il fidanzamento con un ragazzo o ragazza⁴⁶. Tutte circostanze che la *Youth Fiction* analizzata non manca di esplorare, raccontando l'incrinarsi di una relazione amicale o addirittura la perdita dell'amico o dell'amica d'infanzia come un lutto che va ad affiancarsi a quelle perdite che Mancaniello definisce «Parche dell'infanzia»⁴⁷ e che sempre segnano la transizione dall'età infantile a quella adolescenziale.

Beth Ann Bartels è la mia amica del cuore, o almeno credo. Siamo molto diverse, però siamo amiche fin dalla quarta elementare e non abbiamo mai litigato. Io le racconto quasi tutto e lei mi racconta proprio tutto, anche quello che non ci tengo a sapere, tipo cosa ha mangiato a colazione, che pigiama si mette suo padre e quanto costa l'ultimo maglione che si è comprata. Insomma, certe cose non sono per niente interessanti⁴⁸.

Mary Lou Finney, protagonista tredicenne di *Il solito normalissimo caos* (1990) dell'autrice statunitense Sharon Creech, descrive nelle prime pagine della sua «cronaca estiva» (un corposo diario che racconta l'estate delle «prime volte» della protagonista) una relazione amicale nutrita da reciproche confidenze, condivisione totale, fiducia, discrezione ed empatia. L'amica «del cuore» di Mary Lou è, per quanto diversa da quest'ultima, un punto di riferimento, un'ancora e un appuntamento quotidiano, rispetto cui la protagonista si aspetta vicinanza, comprensione e complicità. Subentra tuttavia, a un certo punto della narrazione, un ragazzo, il «Diviiiiino Derek»⁴⁹, che Beth Ann inizia a frequentare e che determina un cambiamento profondo nel modo della ragazza di comportarsi e di interagire con Mary Lou. Così scrive quest'ultima:

La mia amica si comportava come se fosse stata appena incoronata Regi-
netta di Easton.

Non l'ho mai vista così. Era in camera sua, avvolta in una vezzosa vestaglia di sua sorella Judy (nylon rosa! Aaaargh!), intenta a sfogliare una rivista di moda standosene mollemente sdraiata sul letto. *Non è sembrata contenta di vedermi.*

«Oh, ciao» ha detto. E ha continuato a sfogliare la rivista.

⁴⁶ Cfr. *ivi*, pp. 60-68.

⁴⁷ Cfr. M.R. MANCANIELLO, *Per una pedagogia dell'adolescenza. Società complessa e paesaggi della metamorfosi identitaria*, cit.

⁴⁸ S. CREECH, *Il solito, normalissimo caos*, cit., p. 11.

⁴⁹ *Ivi*, p. 43.

«Allora?»

Ha voltato pagina. «Ti piace questo?» L'ha sollevata per mostrarmi la foto di un vestito.

«Non molto».

«Mmm». Ha voltato pagina.

«Allora?» *Cominciavo a sentirmi invisibile.*

«Sì?» Ha fatto, studiando la pubblicità di una sottoveste.

«Beth Ann!»

Ha alzato lo sguardo come se si fosse appena resa conto della mia presenza.

«Che c'è?»

«Che mi dici di ieri sera?»

Di solito mi avrebbe già sommersa di chiacchiere.

«Oh». Ha messo giù la rivista, si è stiracchiata e si è sistemata la vestaglia, come se dovessero fotografarla. Poi ha fatto la faccia sognante e ha cinguettato: «È stato semplicemente diviiiiino».

Semplicemente diviiiiino? Diviiiiino? «Proprio come pensavo, Beth Ann. Giusto ieri sera mi dicevo che di sicuro sarebbe stato diviiiiino».

Mi ha lanciato un'occhiataccia. «Se non ti interessa...»

«Oddio!» *Mi pareva di parlare a un'estranea.*

«Derek è tenerissimo».

Tenerissimo? Da dove aveva tirato fuori roba come diviiiiino e tenerissimo?

«È coooooosi adorabile».

Cooooosi adorabile. Mi veniva da vomitare. Parlava esattamente come Christy e Megan. «Insomma, Beth Ann, cosa avete fatto? Siete andati al cinema?»

Un cenno d'assenso e un sorriso radioso.

[...]

«Sì».

Mi stava mandando in bestia. In condizioni normali mi avrebbe già descritto i vestiti di tutti e il colore dell'auto, della tappezzeria, se era pulita o sporca, a che ora era venuto a prenderla il Diviiiiino Derek, cosa aveva detto sua madre e cosa aveva detto suo padre eccetera eccetera.

«Va bene» ho sbuffato «mi fa piacere che tu sia uscita con Judy e Gregory. Non volevo sapere altro. Adesso devo andare».

Non ha neanche fatto lo sforzo di mostrarsi stupita. Ha detto solo: «Oh». E ha aggiunto: «Che fai stasera?».

«Niente. Ti va di andare a un cinema?» Si è arrotolata una ciocca intorno a un dito. «Mi piacerebbe, Mary Lou, ma non posso. Derek e io andremo a una festa assieme a Judy e Gregory».

«Ah».

Me ne sono tornata a casa. Per tutto il giorno ha continuato a bruciarmi che non mi avesse raccontato niente dell'appuntamento e solo alla fine si fosse degnata di informarmi che lei e Derek sarebbero usciti di nuovo. *Non credeva che le migliori amiche facessero cose del genere*⁵⁰.

⁵⁰ Ivi, pp. 42-44. Corsivo aggiunto.

Invisibilità ed estraneità sono, dunque, i principali elementi di novità rispetto alle consuetudini di un rapporto nato nel tempo dell'infanzia che tanti adolescenti, come la tredicenne di Sharon Creech, avvertono, con sentimenti di profonda delusione e amara sofferenza, dentro a relazioni con amici o amiche che, improvvisamente, essi non riconoscono più come tali. Questi stessi elementi vengono sottolineati in *Lieve vriendin* (2023)⁵¹, scritto dall'autore belga Paul Verrept e illustrato dal connazionale Tim Van den Abeele: si tratta di un albo che condensa, in una breve e commovente lettera indirizzata a un'amica d'infanzia⁵², tutto il dolore che un adolescente prova quando si trova a fare esperienza di un simile cambiamento relazionale: è il dolore di una morte, di cui la lettera, in questo caso, diviene il funerale, il sofferto congedo da una persona cara che, così com'era un tempo, non esiste più.

Queste ultime considerazioni aiutano a comprendere le ragioni, in tanta *Youth Fiction* contemporanea, dell'inserimento all'interno delle narrazioni di amicizie nuove, di incontri e di relazioni appena nate che sono scoperte e rivelazioni, e rappresentano quell'ignoto che è stato per lungo tempo nascosto dentro sé stessi e che non si può più, a un certo punto, non portare a galla. Proprio sulla figura dell'amico o dell'amica come parte del sé che si vorrebbe disconoscere ma che, viceversa, risulta imprescindibile ai fini della costruzione identitaria si concentra il paragrafo seguente, che attraverso un'ermeneutica della metafora del doppio prova a spiegare perché «[l']interrogazione su “chi sono io?” ha nell'amico un suggeritore di prim'ordine»⁵³.

⁵¹ Cfr. P. VERREPT, T. VAN DEN ABEELE, *Lieve vriendin*, De Eenhoorn, Kortrijk 2023.

⁵² Il titolo dell'albo illustrato, *Lieve vriendin*, significa in lingua olandese “Cara amica”. L'albo è pensato per un pubblico di lettori e lettrici dai sei/sette anni, ma si presta, in realtà, a essere letto a tutte le età e specialmente negli anni adolescenziali, quando il ragazzo o la ragazza che legge può trovarsi nella medesima situazione dell'adolescente finzionale che scrive la lettera all'amica d'infanzia, profondamente mutata, diversa da com'era un tempo, lontana e non più riconoscibile.

⁵³ A. BERTOLLINI, *op. cit.*, p. 10.

4.2. Pescatori e scheletri. Diventare sé stessi attraverso l'*heteros autos*

Nel frattempo s'era voltato, e noi due, gli estranei di bordo, ci trovammo l'uno di fronte all'altro, in identico atteggiamento⁵⁴.

Joseph Conrad

C'è un racconto, a firma di uno dei più importanti narratori moderni in lingua inglese, che pare costruito a bella posta per gettare luce sul processo mai semplice e indolore della ricerca e composizione del sé in adolescenza. Come tante storie che si addentrano nel territorio di questa età della vita umana, anche il suddetto racconto, dal quale questo paragrafo prende avvio, è toccato da un ambiente acquatico carico di ambivalenze e contraddizioni, luogo di salvezza e insieme dimora delle tenebre di un giovane animo umano che ancora non conosce sé stesso.

Ancorata all'imbocco del golfo del Siam è la nave di un capitano, narratore e protagonista di *Il compagno segreto* (1910)⁵⁵ di Joseph Conrad, il cui nome e la cui età non vengono mai precisati. Al giovane capitano – lui stesso afferma di essere «il più giovane a bordo (se si eccettua il secondo ufficiale), e ancora senza il collaudo di una posizione di grande responsabilità»⁵⁶ – il comando della nave è stato affidato solamente da una quindicina di giorni ed egli, quindi, conosce poco i suoi ufficiali e il resto dell'equipaggio. «Ma ciò che sentivo di più», commenta il narratore, «era il fatto di essere *estraneo alla nave*; e, se devo dire tutta la verità, ero, in certo qual modo, *estraneo persino a me stesso*»⁵⁷. «Mi chiedevo», prosegue qualche riga più avanti, «se mi sarei mostrato degno di quel concetto ideale della propria personalità che ogni uomo formula nel suo intimo»⁵⁸. Turbato da una tale profonda incertezza sulla propria identità e sul proprio destino, nonché consapevole di dover presto togliere gli ormeggi per lasciarsi alle spalle il porto sicuro (la propria infanzia) e quindi mettersi in viaggio (la lunga traversata verso l'età adulta) su una nave (la propria adolescenza)⁵⁹

⁵⁴ J. CONRAD, *Il compagno segreto* (1910), a cura di Francesco Giacobelli, trad. it. di Pietro De Logu, BUR Rizzoli, Milano 2022, p. 95.

⁵⁵ ID., *The Secret Sharer* (1910), Penguin, London 1996 [*Il compagno segreto* (1910), cit.].

⁵⁶ ID., *Il compagno segreto*, cit., p. 61.

⁵⁷ *Ibidem*. Corsivo aggiunto.

⁵⁸ Ivi, p. 63.

⁵⁹ Anche Andrea Zanzotto, nella *Nota introduttiva* al romanzo, fornisce una simile interpretazione, individuando nella figura del capitano quella di un adolescente chiama-

«di cui non sapevo nulla»⁶⁰, il capitano avverte il bisogno di ritirarsi in solitudine, di stare solo dinanzi al mare nero di una notte silenziosa; dà, quindi, l'ordine a tutti i marinai di scendere sotto coperta, proponendo di rimanere lui stesso sul ponte fino alle prime ore del mattino. Non si tratta di un «inaudito capriccio»⁶¹, come il capitano si trova a definire questo suo ordine insolito che tanto stupore desta nel suo equipaggio, bensì, uscendo di metafora, della necessità psicologica e fisiologica – che è anche, come già si è sottolineato, un diritto – dell'adolescente di ricavarci uno spazio-tempo tutto per sé, per potersi concentrare sul proprio mondo interiore, immergersi negli abissi del proprio io e far affiorare in superficie i pezzi necessari a completare il *puzzle* identitario. Di questa necessità il giovane capitano si dimostra, invero, consapevole, quando, finalmente rimasto solo in coperta, pronuncia le seguenti parole:

La sensazione di essere un estraneo, che mi toglieva il sonno, aveva determinato quell'ordine insolito, quasi che in quelle ore solitarie della notte sperassi di prender confidenza con la nave di cui non sapevo nulla, ed equipaggiata con uomini di cui sapevo poco più. Ormeggiata di fianco a una banchina, tutta cosparsa come qualsiasi nave in porto di un groviglio di cose estranee, invasa da estranea gente di terraferma, non mi era quasi riuscito di vederla bene. Ora, con la nave sgombra, e pronta a prendere il mare, la distesa del ponte di coperta mi parve bellissima sotto le stelle. Molto bella, molto spaziosa, considerando la stazza della nave, e molto invitante⁶².

Liberatosi, dunque, dal «groviglio di cose estranee» e dalla «estranea gente di terraferma» che gli impedivano di veder bene, in profondità, la propria «nave», il capitano riesce a scorgere, tra le onde scure del mare, ovvero della propria coscienza, «un debole bagliore di luce fosforescente»⁶³, emanata dal corpo nudo di un uomo che inizialmente gli sembra privo di testa. Gli appare «spettrale, argenteo, simile a un pesce», quel «mistero galleggiante sottobordo»⁶⁴ che ha tutta l'aria di essere emerso dai fondali marini, ma presto il capitano riconosce in lui una creatura spaventosamente simile, anche se non sovrapponibile, a sé stesso. Dopo aver aiutato

to ad affrontare una prova iniziatica. Cfr. A. ZANZOTTO, *Nota introduttiva*, in J. CONRAD, *Il compagno segreto*, cit., pp. 5-13.

⁶⁰ J. CONRAD, *Il compagno segreto*, cit., p. 65.

⁶¹ *Ibidem*.

⁶² Ivi, pp. 65-67.

⁶³ Ivi, p. 69.

⁶⁴ Ivi, p. 70.

il misterioso uomo (in verità un ragazzo) a risalire la scala di corda della nave e quindi a portarsi in salvo in coperta, il capitano lo conduce nella sua cabina e qui gli offre vestiti asciutti (il suo pigiama, che – guarda caso – «si adattava perfettamente alla sua taglia»⁶⁵), un letto caldo e un nascondiglio dagli uomini che lo cercano poiché reo di un crimine da lui motivato come inevitabile.

Trovatosi a pochi centimetri di distanza dal misterioso visitatore, il capitano prova la straniante e al tempo stesso piacevole sensazione di trovarsi di fronte a sé stesso, alla sua stessa immagine «riflessa nella profondità di uno specchio cupo e immenso»⁶⁶, e da questo momento sino alla fine della narrazione si riferisce al ragazzo, di nome Legatt, come al «mio doppio» (*my double*) o a «l'altro me stesso» (*my other self*), o ancora a «il mio doppio segreto» (*my secret double*). Improvvisamente, alla vista e al contatto con Legatt, il capitano si sente più che mai sdoppiato (*I felt dual more than ever*⁶⁷) e prova la «confusa sensazione di essere in due posti nello stesso tempo»⁶⁸; eppure, nonostante il sentimento di angoscia che questa situazione provoca in lui, il capitano è dal principio intensamente attratto da questo suo «compagno segreto» (*secret sharer*), che lo induce a trattenersi quanto più gli è possibile al suo fianco, a conversare e ragionare con lui, e a programmare, infine, un piano per la sua salvezza.

In questo straordinario racconto in cui Conrad ha riversato parti della propria autobiografia, ingegnosamente intrecciandole al resoconto di una situazione definibile come universale⁶⁹, si delinea così la figura di un *alter ego* che fa emergere il bisogno disperato dell'adolescente di dialogare con sé stesso (dichiara, infatti, il capitano che «volevo esser visto, parlare con qualcuno, prima di proseguire»⁷⁰), interrompendo una solitudine esistenziale (l'estraneità a sé stesso più volte ribadita dallo stesso capitano) e rivelando all'io il proprio lato oscuro e le proprie fragilità⁷¹, le proprie parti sel-

⁶⁵ Ivi, p. 75.

⁶⁶ Ivi, p. 77.

⁶⁷ Ivi, p. 98.

⁶⁸ Ivi, p. 99.

⁶⁹ Cfr. A. ZANZOTTO, *op. cit.*

⁷⁰ J. CONRAD, *Il compagno segreto*, cit., p. 97.

⁷¹ Lo stesso aspetto fisico di Legatt è sintomo del suo legame con il lato oscuro, con l'Ombra del sé che nasconde le proprie parti scomode e inospitali. Il «misterioso visitatore» viene, infatti, definito dallo stesso capitano come il proprio «fantasma grigio» (ivi, p. 83), la cui faccia «era scarna e l'abbronzatura sbiadita, come se fosse stato malato» (ivi, p. 85).

vaghe e pulsionali⁷², la cui conoscenza, unita all'integrazione tra tali parti ombrose e quelle luminose, è indispensabile per la visione profonda della propria nave/coscienza e, di conseguenza, per divenire "capitani" di sé stessi. Come mette in evidenza Francesco Giacobelli, curatore dell'edizione BUR di *Il compagno segreto* a cui questo studio fa riferimento, il momento culminante della progressiva integrazione tra le due parti del sé avviene nel momento in cui Legatt sta per abbandonare la nave e mettersi quindi definitivamente in salvo, grazie all'aiuto fondamentale del capitano⁷³. Qui, infatti, Legatt diviene «il doppio capitano»⁷⁴ (*the double captain*), e mentre egli scivola oltre le scale il (primo) capitano immagina Legatt/sé stesso – o, meglio, Legatt-e-il-capitano – vagare sotto il sole sull'isola in cui si rifugerà: «Mi vidi vagare scalzo», ricorda con angoscia il capitano, «a testa scoperta, col sole che mi batteva sulla testa calda abbronzata»⁷⁵. Preoccupato per la sorte di Legatt-e-il-capitano, dona quindi a Legatt tre monete d'oro, oltre al proprio cappello bianco che dovrà servire a quest'ultimo per ripararsi dai raggi solari. Con questo gesto di attenzione e cura verso il proprio altro sé, il capitano saluta il suo «compagno segreto», separandosi da lui proprio nel momento della raggiunta unione, ora che ha subito una completa evoluzione psicologica ed è in grado di assumere il comando della nave, governando con sicurezza il timone della sua vita. Il cappello bianco donato al suo doppio e da questi perduto in mare funge, successivamente, da punto di riferimento – «[b]ianco sull'acqua nera»⁷⁶ – che aiuta il capitano a indirizzare la nave lontano dalla terraferma, al riparo da un possibile incidente. Il salvataggio, pertanto, è duplice, così come biunivoca è l'identità del personaggio: il capitano salva Legatt, il quale a sua volta salva il capitano. Con altre parole: il doppio – Legatt-e-il-capitano – è la formula per la salvezza, garanzia certa per la conquista della propria identità.

A più di cent'anni di distanza dalla prima pubblicazione di *Il compagno segreto*, un autore e illustratore cinese di fama internazionale, Chen Jiang

⁷² Legatt rappresenta, del capitano, la sua istintività animale, il suo lato selvaggio e indomito. Viene, difatti, ritenuto dal capitano stesso come altamente somigliante a un pesce o a una belva feroce, che in un momento di elevata tensione – quando, cioè, la sua nave stava soccombendo a un violento mare in tempesta – ha ceduto a un improvviso impulso scagliandosi con aggressività contro un marinaio, di cui infine ha provocato la morte.

⁷³ Cfr. F. GIACOBELLI, *Nota del curatore*, in J. CONRAD, *Il compagno segreto*, cit., pp. 14-29.

⁷⁴ J. CONRAD, *Il compagno segreto*, cit., p. 155.

⁷⁵ *Ibidem*.

⁷⁶ Ivi, p. 163.

Hong, ha creato un albo illustrato elegante e raffinato che pare segretamente imparentato con il racconto di Conrad, con il quale condivide un impianto metaforico dal cui accostamento con alcune opere di *Youth Fiction* contemporanea è parimenti possibile ricavare interessanti prospettive di interpretazione circa la mente adolescente e la formazione identitaria in adolescenza. *Il piccolo pescatore e lo scheletro* (2013)⁷⁷ – che si potrebbe dunque dire «compagno segreto» dell'opera dell'autore polacco – narra la storia di un pescatore, un ragazzino di nome Tong, che vive solo, lontano dalla «estranea gente di terraferma», in una capanna in bambù in riva al mare. Uscito in mare in un giorno di tempesta, Tong pesca, tra onde alte come montagne che sollevano la sua piroga (determinando, in questo modo, il ribaltamento della prospettiva del ragazzo, che da orizzontale diviene verticale), un pesante e spaventoso scheletro. La reazione di Tong alla vista di quanto ha pescato è quella di un grido di terrore e di una immediata fuga. In uno stato di angoscia e affanno, il ragazzo raggiunge la riva e corre quindi veloce verso la sua capanna, perdendo, nella corsa disperata, il suo cappello di paglia. Quando finalmente si crede al sicuro, sulla soglia della porta di casa, Tong sente dei passi sulla sabbia, alle sue spalle, e voltatosi vede lo scheletro che lo sta raggiungendo, il cappello perduto ora tra le sue mani. «Sopraffatto dall'orrore»⁷⁸, Tong cade svenuto a terra. A questo punto, proprio lo scheletro che è stato origine di tanto orrore e di indicibile angoscia si piega sul ragazzo svenuto, delicatamente lo prende tra le sue braccia e lo porta dentro alla capanna, dove lo posa sul letto e lo copre con una coperta, per poi mettere il suo cappello ad asciugare e accendere una piccola candela.

Dopo un atto di cura che segue quello che è stato, a tutti gli effetti, un salvataggio (come il capitano, Tong ha “pescato” una creatura dai fondali marini e con la piroga alla quale lo scheletro si è aggrappato lo ha condotto, di fatto, in salvo, a riva e all'asciutto), subentra nella narrazione un elemento, lo specchio, comune a diverse storie di *Youth Fiction* contemporanea, la cui portata simbolica e metaforica meriterebbe ben più ampi spazi di approfondimento. Oggetto in grado di duplicare il mondo sensibile⁷⁹, intuibile nei riflessi delle superfici d'acqua, lo specchio compare alla luce della candela accesa dallo scheletro per rivelare a quest'ultimo il suo aspetto. Racconta, quindi, Chen che lo scheletro, alla vista del proprio viso,

⁷⁷ J.H. CHEN, *Le petit pêcheur et le squelette*, L'école des loisirs, Paris 2013 [*Il piccolo pescatore e lo scheletro*, trad. it. di Sara Saorin, Camelozampa, Monselice 2018].

⁷⁸ ID., *Il piccolo pescatore e lo scheletro*, cit., p.15.

⁷⁹ Cfr. A. TAGLIAPIETRA, *La metafora dello specchio. Lineamenti per una storia simbolica dell'immagine*, Donzelli, Roma 2023.

[f]u colto da una tale tristezza che buttò lo specchio per terra. Voleva andarsene di nuovo verso il mare, ma non ne aveva più le forze. Le gambe non lo reggevano. Crollò a terra⁸⁰.

Lo specchio si rompe in mille pezzi, come l'anima e il cuore dello scheletro, che si accovaccia a terra, in un angolo, smarrito e tremante, visivamente angosciato – le illustrazioni di Chen esaltano tutto il suo terrore – dall'incontro vertiginoso e perturbante con il proprio sé⁸¹. Tong tuttavia, nel cuore della notte, si sveglia, e veduto lo scheletro in tali penose condizioni, gli porge la propria coperta, accende un fuoco e quindi offre al suo «misterioso visitatore»⁸² una zuppa calda e pesce in abbondanza, nutrendo così la sua fame profonda. Una scena bellissima, illuminante da un punto di vista ermeneutico, accompagna il primo scambio dialogico tra Tong e il – si può ormai dire *suo* – scheletro: alla domanda di Tong «Hai freddo?» lo scheletro annuisce, quindi guarda il ragazzo «come si guarda *un amico*»⁸³. È un attimo, un lampo, un brivido, racchiuso nella potente illustrazione di Chen che pone i due personaggi l'uno di fronte all'altro, speculari, i rispettivi sguardi che si incrociano e si scambiano silenziose, taciute confidenze. In quell'istante che segna il rispecchiamento del sé, Tong (ovvero l'adolescente) ha la visione profonda, l'agnizione che illumina il mondo interiore e rivela il sé “mostruoso” che spaventa e genera il nascondimento e la fuga, ma che richiede, a un certo punto e inesorabilmente, di essere guardato in faccia. Solamente l'accettazione, la frequentazione e la cura delle parti inospitali del sé consentono all'io di sentirsi, come il capitano, «meno diviso in due»⁸⁴, o ancora, come Nik, «[a]ssorbito nel tutto, non separato»⁸⁵. Accolto e nutrito, lo scheletro di Tong “cambia colore”, si fa gradualmente umano, come rinato da un sonno infernale: è un uomo in abiti da pescatore a presentarsi ora dinanzi agli occhi meravigliati del ragazzo, un uomo che è stato un tempo un marinaio, «fino al giorno in cui la [sua] barca è affondata durante una

⁸⁰ J.H. CHEN, *Il piccolo pescatore e lo scheletro*, cit., p. 19.

⁸¹ Cfr. A. TAGLIAPIETRA, *op. cit.*; S. MELCHIOR-BONNET, *Storia dello specchio*, Dedalo, Bari 2002.

⁸² Cfr. J. CONRAD, *Il compagno segreto*, cit.

⁸³ J.H. CHEN, *Il piccolo pescatore e lo scheletro*, cit., p. 20. Corsivo aggiunto.

⁸⁴ La situazione che il capitano, in *Il compagno segreto* di Conrad, sta affrontando, con la presenza a bordo di un doppio sé stesso ricercato poiché reo di omicidio, mette i suoi nervi a dura prova. Tuttavia, verso la fine della narrazione, quando l'integrazione con l'*altro me* è quasi completata, egli rivela che «nel complesso mi sentivo meno diviso in due quando ero con lui» (J. CONRAD, *Il compagno segreto*, cit., p. 123).

⁸⁵ A. CHAMBERS, *Ora che so*, cit., p. 148.

tempesta come quella di oggi»⁸⁶. Insieme a questo marinaio, controparte del ragazzo e insieme evoluzione dell'adolescente in adulto, Tong fissa una vela alla sua piroga e affronta un passaggio che mai aveva osato varcare da solo; raggiunge, così, una piccola insenatura, dove il mare è calmo e non si sente il minimo rumore. Tong-e-lo-scheletro, diade più che mai compatta, è «pronto»⁸⁷, e può dunque gettare la grande rete. La pesca è abbondante, il nuovo sé felicemente integro.

Le due storie a cui ci si è appena accostati, la prima per adulti e la seconda per l'infanzia, si ripetono, in maniera più o meno fedele, in tantissimi romanzi e racconti di *Youth Fiction* contemporanea, nei quali l'amico o l'amica "per la pelle" non sono presentati solamente quali punti di riferimento normativo e comparativo⁸⁸, ovvero come sorta di «laboratorio sociale»⁸⁹ all'interno del quale sperimentare differenti possibilità identitarie insieme a scelte, comportamenti e strategie molteplici. In questa letteratura, gli amici "totali" non sono, cioè, unicamente un importante strumento di crescita psicologica capace di soddisfare i bisogni affettivi di "appoggio" e i bisogni maturativi menzionati qualche pagina sopra, ma sono anche e soprattutto metafore della figura del doppio, di quell'*altro sé* di cui ragazzi e ragazze acquisiscono consapevolezza, per la prima volta, con il loro ingresso nell'età adolescenziale.

Già gli antichi Greci avevano intuito la funzione rispecchiante delle relazioni amicali scegliendo l'espressione *heteros autos* (ἕτερος αὐτός), che letteralmente significa "l'altro sé stesso", per riferirsi precisamente alla figura dell'amico o dell'amica⁹⁰. Aristotele, primo autore ad affrontare uno studio sistematico sull'*heteros autos*⁹¹, analizzò in particolare l'interazione tra sé e altro sé, sostenendo tanto nell'*Etica Nicomachea* quanto nell'*Etica Eudemia* che «il rapporto con gli amici è modellato su quello che abbiamo con noi stessi»⁹². Come a dire che l'amico o l'amica non sono soltanto figure esterne al sé, ma sono anche, e innanzitutto, parte del sé, che dunque non

⁸⁶ J.H. CHEN, *Il piccolo pescatore e lo scheletro*, cit., p. 34.

⁸⁷ Ivi, p. 39.

⁸⁸ Cfr. A. PALMONARI, *I gruppi di coetanei*, cit.

⁸⁹ *Ibidem*.

⁹⁰ Sull'origine di questa espressione Adriano Bertolini segnala che «[l]a paternità è incerta, probabilmente risalente a Pitagora [...], ma comunque già in Aristotele la dicitura si era diffusa e doveva essere familiare al parlante greco, tanto che nell'*Etica Eudemia* (1245 a 30) leggiamo: "in effetti l'amico vuol essere, come dice il proverbio, un altro Eracle, un altro se stesso [*allos autos*]"» (A. BERTOLINI, *op. cit.*, p. 51).

⁹¹ Cfr. A. BERTOLINI, *op. cit.*

⁹² Ivi, p. 81. Corsivo nell'originale.

è mai univoco ma sempre teatro di una molteplicità. Seguendo il tracciato del pensiero aristotelico, e sempre avendo in mente i significati che i due racconti summenzionati restituiscono a proposito di sé e altro sé, le pagine che seguono analizzano due romanzi di *Youth Fiction* contemporanea che si prestano particolarmente all'esplorazione del doppio in adolescenza rappresentato mediante la metafora della figura amicale.

Tanti sono i romanzi che contengono, nei loro intrecci, la struttura e le valenze metaforiche di *Il compagno segreto* e *Il piccolo pescatore e lo scheletro: Danza sulla mia tomba* (1982) di Aidan Chambers e *Il grande gioco* (1999) di David Almond risultano, in questa cornice, esemplari, modelli ai quali numerosi altri autori e autrici sembrano essersi ispirati per narrare, dell'età adolescenziale, il momento cruciale e imprescindibile nel quale si acquisisce consapevolezza dell'alterità nel rapporto con il sé, della presenza, nel sé, di un *altro* con il quale è necessario dialogare ed entrare in intima confidenza. Di *Danza sulla mia tomba*⁹³ si è già discusso, nel precedente capitolo, a proposito dell'importante legame dei due protagonisti adolescenti, Hal e Barry, con le acque fluviali e marine. L'incontro tra i due ragazzi avviene, esattamente come per Legatt e il capitano, in mare, dentro le cui acque il sedicenne Hal Robinson cade in seguito a una tempesta improvvisa che rovescia la sua imbarcazione. A venire in suo soccorso, traendolo fuori dall'acqua e portandolo quindi nella sua casa, dove può lavarsi e indossare indumenti asciutti, è Barry, un ragazzo bello e attraente di qualche anno più grande. Hal e Barry vengono dal principio descritti come due adolescenti molto diversi l'uno dall'altro: il primo è un ragazzo solitario, riflessivo e colto, interessato alla lettura e molto bravo nella scrittura, come più volte sostiene il suo insegnante di inglese Jim Osborn⁹⁴; il secondo, molto simile

⁹³ Il romanzo giunge in Italia nel 1994 con il titolo *Un amico per sempre* e la traduzione di Sandro Melani, per la casa editrice EL. In seguito all'acquisizione di Edizioni EL da parte di Mondadori, il romanzo viene ripubblicato, nel 2008, all'interno della collana BUR Rizzoli, con il titolo *Danza sulla mia tomba* e una nuova traduzione di Giorgia Grilli. Seguono una seconda edizione BUR Rizzoli nel 2015 e una nuova edizione BUR ARGENTOVIVO nel 2021, sempre tradotta da Giorgia Grilli. Nel 2020 viene prodotto un adattamento cinematografico del romanzo, *Été '85 (Estate '85)*, scritto e diretto dal regista e sceneggiatore francese François Ozon e selezionato per il Festival di Cannes 2020.

⁹⁴ Il personaggio del professor Osborn è una trasposizione nella finzione letteraria del vero Jim Osborn, professore di Letteratura inglese di Aidan Chambers, rivelatosi fondamentale, negli anni adolescenziali dell'autore, per la sua formazione teatrale e letteraria. Di Osborn, che Chambers conosce nel 1948 quando viene trasferito nella Queen Elizabeth I Grammar School di Darlington, l'autore scrive: «When I arrived at the grammar school, with its large and extremely well-stocked library, I came across people who

alla bellissima e misteriosa Alaska di John Green⁹⁵, è invece impulsivo, impetuoso e travolgente, amante della vita notturna e della sessualità promiscua. Betty Greenway scrive di Barry come di un adolescente che «sa

read with a kind of passion I hadn't yet encountered. Principal among these was Jim Osborn, the head of English, a man of such forceful personality and a teacher of such rigour that many people, staff as well as boys, feared him. He was witty, sometimes cruelly so, unrelenting in his dedication to literature, and, to me, an inspiration. [...] To some he seemed an arrogant snob. To others, myself included, he was an uncompromising defender of writing and reading literature against the philistines. [...] It was Jim who pushed me into the Debating and Dramatic Societies, where I overcame the worst of my shyness and unexpectedly developed a taste for public speaking. It was Jim who introduced me to serious professional theatre and to Shakespeare on the stage. It was Jim who saved me from expulsion from school after I'd failed to turn up for the compulsory afternoon of sport for six weeks in a row (I have always loathed all forms of athletic activity except for cricket). It was Jim who insisted against all the customary rules that I be appointed a prefect (one of the older boys who are responsible for the everyday running of the school, an honour given to very few) during my last year. And it was Jim who drove me home one evening, walked in on my astonished parents (home and school were two quite separate worlds), and announced that I was to be sent to Borough Road College, London, where I would be trained as a teacher of English, a decision they and I accepted without question and a plan that worked as surely as did most of Jim's plans» [Quando arrivai al liceo, con la sua biblioteca ampia ed estremamente ben fornita, mi imbattei in persone che leggevano con un tipo di passione che non avevo ancora incontrato. La principale tra queste era Jim Osborn, responsabile della cattedra di inglese, un uomo dalla personalità così forte e un insegnante di tale rigore che molte persone, sia il personale che i ragazzi, lo temevano. Era spiritoso, a volte in maniera crudele, inflessibile nella sua dedizione alla letteratura e, per me, un'ispirazione. [...] Ad alcuni sembrava uno snob arrogante. Per altri, me compreso, era un difensore intransigente della scrittura e della lettura della letteratura contro i filistei. [...] Fu Jim a spingermi nelle Debating and Dramatic Societies, dove superai la mia timidezza e inaspettatamente sviluppai un gusto per l'oratoria. Fu Jim a introdurmi al teatro professionale serio e a Shakespeare sul palcoscenico. Fu Jim a salvarmi dall'espulsione da scuola dopo che non mi ero presentato al pomeriggio obbligatorio di sport per sei settimane di fila (ho sempre detestato tutte le forme di attività sportiva tranne il cricket). Fu Jim a insistere contro tutte le regole consuetudinarie affinché venissi nominato prefetto (uno dei ragazzi più grandi responsabili della gestione quotidiana della scuola, un onore concesso a pochissimi) durante il mio ultimo anno. E fu Jim a riaccompagnarmi a casa una sera, dai miei genitori sbalorditi (casa e scuola erano due mondi completamente separati), e ad annunciarmi che sarei stato mandato al Borough Road College di Londra, dove avrei ricevuto una formazione per insegnare inglese, una decisione che loro e io accettammo senza fare domande e un piano che funzionò certamente come la maggior parte dei piani di Jim] (CHAMBERS A., *Aidan Chambers*, cit., p. 44). Sulla relazione con Jim Osborn, Chambers scrive anche in *Ozzy*, in Id., *Passing Thoughts and other Moments*, cit., pp. 216-221.

⁹⁵ Cfr. J. GREEN, *Cercando Alaska*, cit.

come gira il mondo»⁹⁶, un ragazzo a cui piace stare in mezzo alle persone e che per questo trascorre tutte le notti fuori casa, sfrecciando ad alta velocità con la sua moto. Barry, afferma ancora Greenway, «è tutto ciò che Hal non è»⁹⁷, o meglio, si potrebbe dire, è tutto ciò che Hal non riesce a essere. Il rischio, l'alta velocità, la vita notturna e sregolata e il sesso promiscuo sono tutti aspetti che appartengono al lato pulsionale e selvaggio del protagonista, alla parte dell'io animalesca e istintiva che giace nel fondo dell'Ombra e che Hal non ha il coraggio di riconoscere e rivelare. Con un'inversione dei ruoli rispetto al racconto di Conrad, Barry – il «fantasma grigio»⁹⁸ – fa salire in coperta Hal – nelle vesti, qui, del capitano, ovvero della parte “perbene” – e quindi lo conduce nella sua casa, gli concede un bagno caldo, gli offre i suoi vestiti (che, non a caso, gli calzano a pennello, proprio come il pigiama del capitano si adattava perfettamente alle forme e misure di Legatt) e lo nutre con un pasto appositamente preparato per lui. Si comprende bene, già da questi primi passaggi, come la relazione tra Hal e Barry, nata esattamente come quella tra il capitano e Legatt (anche Hal, come il capitano, si allontana, a inizio narrazione, dalla «estranea gente di terraferma» per concentrarsi su di sé), descriva una diade – Hal-e-Barry – che rappresenta invero un unico soggetto adolescente, nel quale convivono una parte e la sua controparte.

Barry, «compagno segreto» di Hal, lo salva portando a galla il suo rimosso, liberando i suoi istinti e facendogli attraversare la soglia da lui tanto temuta tra il giorno e la notte, così come quella temuta e insieme desiderata tra la vita e la morte («Quello che mi interessa», confessa Hal, «è la Morte. M maiuscola»⁹⁹); lo aiuta nella discesa, nel frequentare un abisso necessario alla risalita, e quindi a far piena luce sulla propria identità, anche sessuale. Come il capitano, che dichiara di voler «esser visto, parlare con qualcuno, prima di proseguire»¹⁰⁰, ritenendo allo stesso tempo che pure Legatt stesse attendendo il suo arrivo¹⁰¹, così Hal racconta di essere in attesa del suo *bo-som friend* da tanto tempo, precisamente dall'età di sette anni, quando aveva visto alla televisione un telefilm o un vecchio film – lui stesso non ricorda con esattezza – incentrato sull'amicizia tra due ragazzini che mediante

⁹⁶ B. GREENWAY, *Aidan Chambers: Master Literary Choreographer*, cit., p. 34.

⁹⁷ *Ibidem*.

⁹⁸ J. CONRAD, *Il compagno segreto*, cit., p. 83.

⁹⁹ A. CHAMBERS, *Danza sulla mia tomba*, cit., p. 9.

¹⁰⁰ J. CONRAD, *Il compagno segreto*, cit., p. 97.

¹⁰¹ A questo riguardo il capitano afferma: «Poi, quel vostro modo pacato di rivolgermi la parola – *come se mi aveste atteso* – mi indusse a trattenermi ancora un po'» (*ibidem*, corsivo aggiunto).

speciali fagioli magici effettuavano viaggi nel tempo. La scena che aveva maggiormente colpito il ragazzo, allora bambino, era

un glorioso momento vicino alla fine della prima avventura, [in cui] i nostri eroi si giurano fedeltà eterna facendosi entrambi un taglio in una mano con un coltello appena affilato sulla roccia di Re Artù, e poi, unendo le proprie ferite aperte, mescolano il loro sangue declamando una promessa solenne e guardandosi nel profondo degli occhi. “Ora” dice uno di loro, “siamo amici per la pelle per sempre. Figli dello stesso seno”¹⁰².

Il mescolamento del sangue unito alla promessa di un’amicizia “per la pelle” che rende «figli dello stesso seno» è certamente sintomo di una parentela, di una fratellanza speciale generata e nutrita da una medesima fonte genitrice. Il legame fraterno degli amici (ovvero delle parti dell’io), in un primo tempo scisso, si ricompone attraverso un rituale che rimescola il sangue e restituisce l’unità. Rispetto alla frase pronunciata da uno dei ragazzini alla televisione – «Ora [...] siamo amici per la pelle per sempre. Figli dello stesso seno» – un confronto con il testo originale in lingua inglese aiuta a cogliere ulteriori livelli di significato. «Now», si legge in *Dance on my grave*, «we are *bosom friends* forever»¹⁰³; qualche riga più sotto Hal spiega il significato della parola inglese “*bosom*”, ovvero il suo essere sinonimo di “seno” o “petto”, sia femminile che maschile¹⁰⁴: una parte del corpo, dunque, duale, composta da due elementi, uno destro e uno sinistro, simili anche se non uguali. I cosiddetti *bosom friends* sono, allora, come due metà del medesimo frutto, le due facce del Giano bifronte capaci di guardare in direzioni opposte, parti divergenti e assieme somiglianti di un’unità fatta di molteplicità. È questo ciò che Hal desidera da quando ha memoria, «un amico totale, senza esclusione di colpi, uno-per-due e due-per-uno, completamente fedele, sempre presente»¹⁰⁵, ed è precisamente in Barry che trova il suo *bosom friend*, il *doppelgänger* perfetto, il suo specchio.

¹⁰² A. CHAMBERS, *Danza sulla mia tomba*, cit., p. 55.

¹⁰³ ID., *Dance on my grave* (1982), Penguin, London 2021, p. 37. Corsivo aggiunto.

¹⁰⁴ «I had just that week learned that a woman’s breasts are sometimes called her bosom. (The fact that bosom also means chest, man or woman’s, had not yet become clear to me)» (*ibidem*), tradotto come «[...] avevo imparato proprio quella settimana che le tette di una donna si chiamano più propriamente seno. (Il fatto che seno fosse anche sinonimo di petto, inteso come parte del corpo sia femminile che maschile, non mi era ancora chiaro)» (ID., *Danza sulla mia tomba*, cit., p. 55).

¹⁰⁵ ID., *Danza sulla mia tomba*, cit., p. 56. Nell’originale: «[A]n out-and-out, no-holds-barred, one-for-both and both-for-one, totally faithful, ever-present friend» (ID., *Dance on my grave*, cit., p. 38).

A proposito di specchi, Greenway nota come Hal si guardi più volte nel corso della narrazione attraverso tali superfici riflettenti: ad esempio, nel bagno di Barry, dopo essersi fatto una doccia in seguito all'incidente in mare, oppure quando indossa abiti femminili per ottenere l'accesso all'orbitario e vedere il corpo esanime dell'amico, o ancora quando, in seguito a un litigio con Barry, lancia contro quest'ultimo un fermacarte, con il quale manda in frantumi uno specchio che restituisce la sua stessa immagine (a causa di questo gesto, quindi, l'immagine di Hal si rompe in mille schegge che si spargono sul pavimento)¹⁰⁶. La continua ricerca di un rispecchiamento corrisponde, del resto, al desiderio incontenibile di Hal di trovare l'*heteros autos* che abita dentro di sé, prima ancora dell'altro sé stesso esteriore: il ragazzo, infatti, come il capitano non si conosce ancora e ha bisogno per questo di attraversare la propria alterità, di vedersi come dinanzi a uno specchio, quasi identico ma non tale (non si tratta, invero, di un desiderio di rispecchiamento narcisistico), ribaltato nella direzione perpendicolare alla superficie riflettente.

«Noi coesistiamo come tanti io. Siamo esseri multipli»¹⁰⁷, spiega a Jan il dottore che ha in cura Aston/Adam in *Quando eravamo in tre*. Questa consapevolezza, destabilizzante e insieme entusiasmante, giunge proprio in adolescenza, specialmente quando il mare è in tempesta: qualcosa si smuove, nel “dentro” di una coscienza e di una mente adolescenti; la prospettiva si ribalta, si verticalizza, la visione si fa sottile, profonda e attiva, e improvvisamente si scorge, fra onde alte come montagne, un «compagno segreto», che c'è invero sempre stato ma che rimaneva nascosto, invisibile come un fantasma, in abissi o in altitudini sino a quel momento inesplorati. Solo immergendosi, scendendo e scavando dentro di sé, è possibile “pescare” l'*heteros autos*, riportare a galla il proprio fantasma, quello scheletro nell'armadio dell'io che, se non accolto e integrato, conduce inevitabilmente alla diffusione della propria identità¹⁰⁸. La frantumazione dello specchio e dunque dell'immagine di Hal è presagio di tale esito: il protagonista non accetta le differenze dell'amico, è irritato dalla sua promiscuità e dal suo atteggiamento estroverso, vorrebbe cambiarlo, assorbirlo annullandone le alterità, e quindi cerca di colpirlo, di distruggere la sua immagine e tutto ciò che essa rappresenta. Al pesante litigio tra i due segue la morte di Barry, provocata da un incidente motociclistico. Questo lutto improvviso segna

¹⁰⁶ Cfr. B. GREENWAY, *Aidan Chambers: Master Literary Choreographer*, cit., p. 41.

¹⁰⁷ A. CHAMBERS, *Quando eravamo in tre*, cit., p. 330.

¹⁰⁸ Cfr. E.H. ERIKSON, *Gioventù e crisi d'identità*, cit.

non solo la perdita di un amico, ma anche, a un livello metaforico, la perdita del sé: senza Barry, Hal non ritrova più il senso pieno della propria identità e desidera per questo ardentemente morire, sentendosi in fondo già morto. La narrazione passa, così, dalla prima alla terza persona singolare, perché un “io” non esiste più. Quel che resta è soltanto un «mosaico del Me-cherero», un «Memoriale di due morti»¹⁰⁹.

Se i romanzi di Chambers sono disseminati di doppi¹¹⁰, di cui le figure di amici e di amiche costituiscono metafore rivelatrici, l’opera di David Almond è, nondimeno, abitata da diadi amicali anch’esse interpretabili come unità composte da parti e controparti di soggetti in età adolescenziale. In aggiunta, i romanzi e i racconti di quest’ultimo autore intrecciano abilmente, e in maniera decisamente più esplicita, la metafora del doppio con la metafora del mostro o del selvaggio, al punto che doppio e mostro/selvaggio risultano spesso sovrapponibili. Già in Chambers, in verità, alcuni personaggi “doppi” come Barry e Aston/Adam presentano comportamenti e caratteristiche definibili “mostruosi”, afferenti cioè all’area semantica del selvaggio o selvatico, del non-ordinario e, per certi versi, del non-umano (o non-propriadamente-umano). Aston/Adam, ad esempio, arriva dal fiume, come un animale acquatico, ed è, come Legatt in *Il compagno segreto*, un assassino, reo di un violento omicidio. Questo ragazzo compare e scompare – Jan lo definisce per questo «[i]l fantasma del ponte»¹¹¹ –, non pronuncia molte parole, ma parla nel «suo animalese»¹¹² con un corvo che pare comprenderlo e che, planato sul suo polso, lo fissa immobile negli occhi¹¹³. Similmente a Barry, Aston/Adam è, dunque, una figura che porta in sé tutta la spaventosa e, al contempo, stupefacente stra-ordinarietà della creatura mostruosa. Con l’opera di Almond avviene, tuttavia, un passaggio ulteriore, consistente in una sorta di rafforzamento dell’immagine mostruosa e

¹⁰⁹ A. CHAMBERS, *Danza sulla mia tomba*, cit., p. 286.

¹¹⁰ Si pensi, ad esempio, a Ditto-e-Robby in *Breaktime*, alla summenzionata diade Hal-e-Barry in *Danza sulla mia tomba*, a Nik-e-Julie in *Ora che so* e a Jan-e-Adam in *Quando eravamo in tre*. L’amicizia “per la pelle” (*close friendship* o *bosom friendship*), d’altra parte, rappresenta per Chambers «one of the most intensely important human experiences... and it’s very, very important to young people» [una delle esperienze umane più intensamente rilevanti... ed è molto, molto importante per i giovani] (A. CHAMBERS, Intervista via e-mail con Betty Greenway, 20 giugno 2004, cit. in B. GREENWAY, *Aidan Chambers: Master Literary Choreographer*, cit., p. 3).

¹¹¹ A. CHAMBERS, *Quando eravamo in tre*, cit., p. 83.

¹¹² Ivi, p. 143.

¹¹³ Si noti, ancora una volta, la presenza di un incontro ravvicinato con un animale selvatico negli anni adolescenziali. Sull’argomento, cfr. *supra*, par. 3.2.2.

selvaggia di ragazze e ragazzi adolescenti. I suoi giovani protagonisti, di età compresa tra gli undici e i sedici anni (fatta eccezione per Billy Dean, del quale viene narrata l'intera vicenda esistenziale, dalla sua infanzia alla sua età adulta¹¹⁴), vengono, cioè, esplicitamente e insistentemente associati ad animali selvatici, come uccelli, pipistrelli, gatti e pesci, oppure ad angeli e a misteriose creature ibride. Di tali metafore si tratterà nello specifico nel paragrafo che segue, interamente dedicato all'opera di David Almond e ai suoi *wild girls and boys*¹¹⁵. Le prossime pagine, incentrate su *Il grande gioco* (1999), ne costituiscono un'anticipazione, giacché presentano, con il personaggio di Askew, una figura che è sia amico e controparte del protagonista adolescente, sia essere profondamente liminale contaminato con gli Inferi, creatura tenebrosa che abita gli anfratti e i nascondigli sotterranei, e che si mostra "selvatica" tanto quanto il suo cane, «Jax, il cane selvatico»¹¹⁶, appunto.

Secondo romanzo dell'autore britannico in ordine di pubblicazione e vincitore, nel 2001, del prestigiosissimo Michael L. Printz Award, *Il grande gioco* narra la storia del tredicenne Christopher Watson, soprannominato Kit, e del «Gioco della Morte» al quale egli prende parte, per la prima volta, «il giorno in cui le lancette degli orologi vennero spostate un'ora indietro»¹¹⁷. Da poco trasferitosi con i suoi genitori a Stoneygate per vivere con l'amato nonno, un ex minatore malato di Alzheimer, Kit viene avvicinato da uno strano coetaneo di nome John Askew, che indossa invariabilmente «un paio di jeans neri, scarpe da ginnastica nere, una maglietta nera con su stampato 'Megadeath' in bianco»¹¹⁸. Neri sono anche i suoi capelli, lunghi fino a ricoprirgli gli occhi, mentre il suo viso è pallido come quello di un fantasma. Kit, io narrante del romanzo, rappresenta il cosiddetto ragazzo "perbene": è un ragazzo ordinario, colto ed educato, che ama leggere e scrivere e che conserva buoni rapporti con la propria famiglia, in particolare con il vecchio nonno. Askew, dal canto suo, è un tipo schivo,

¹¹⁴ Cfr. D. ALMOND, *La vera storia del mostro Billy Dean*, cit.

¹¹⁵ L'espressione fa riferimento al testo teatrale *Wild Girl, Wild Boy* (2002), unico tra i libri di Almond a essere scritto originariamente nella forma di una drammaturgia. *Wild Girl, Wild Boy* è stato rappresentato per la prima volta al Lyric Theatre di Hammersmith (Londra) nel 2001 e successivamente premiato con il Sainsbury's Checkout Theatre Award. Cfr. D. ALMOND, *Wild Girl, Wild Boy: A Play*, Hodder Children's Books, London 2002 [*Wild Girl, Wild Boy*, trad. it. di Alessandra Valtieri, Edizioni Primavera, Cervinara 2020].

¹¹⁶ D. ALMOND, *Il grande gioco*, cit., p. 9.

¹¹⁷ Ivi, p. 8. Corsivo nell'originale.

¹¹⁸ Ivi, p. 10.

un frequentatore dell'ombra dai modi bruschi e schietti, non certo colto ed educato come Kit. Suo padre, similmente al genitore di Huckleberry Finn, è un uomo manesco e attaccabrighe, spesso ubriaco e violento nei confronti tanto del figlio quanto della moglie; per questa ragione, l'adolescente sogna da anni di ucciderlo, studiando piani per commettere il parricidio.

A fronte di tale descrizione, Kit e Askew parrebbero due universi inconciliabili, distanti anni luce l'uno dall'altro. Eppure, nel rivolgersi a Kit per chiedergli di unirsi al «Gioco della Morte», Askew a più riprese insiste sulla loro stretta somiglianza: «[V]edrai», dice Askew in prima battuta, «che diventeremo molto amici, tu e io, Kit. Così uniti che sarà come avere lo stesso sangue»¹¹⁹, per poi ribadire, qualche riga più avanti, che «[t]u sei come me, Kit. Credi di essere diverso, ma con il tempo ti accorgerai che io e te siamo la stessa cosa»¹²⁰. La reazione di Kit alla presenza e alle parole di Askew ricorda, inizialmente, la reazione di Tong alla vista dello scheletro: Kit non lancia grida di terrore né sviene, ma le mani gli tremano e sudano, gli viene la pelle d'oca e, poiché invaso da un insolito disagio e da una sconcertante paura, cerca di guardare altrove, si volta per non vedere «l'ombra cupa» che il ragazzo ha negli occhi e quindi si allontana per non sentire l'odore di cane che proviene dai suoi vestiti¹²¹. I primi incontri con Askew sono per Kit fastidiosi e disturbanti, ed egli vorrebbe solo che questo individuo inquietante se ne andasse e lo lasciasse in pace. Ciononostante, egli stesso si trova dal principio a riconoscere la sua irriducibile attrazione nei confronti del coetaneo – «mi sentivo inesorabilmente attratto verso di lui»¹²² – e a cedere, di lì a poco, alla sua richiesta di seguirlo, lasciandosi condurre nella sua «tana», «una buca profonda scavata nel pendio che scendeva verso il fiume, con una vecchia porta che proteggeva l'entrata e, sopra, un piccolo tetto di lamiera»¹²³. Rispetto a tale ambiente, indizio della contaminazione del personaggio con il mondo animale e selvaggio, Kit racconta altresì che

[i]l pavimento della tana era fatto di terra argillosa e compatta, mentre nelle pareti erano state ricavate alcune piccole nicchie in cui ardevano moccoli di candela. In un angolo c'era un mucchio di ossa che Askew aveva trovato scavando; lui sosteneva che erano ossa umane. Per terra c'era una piccola conca annerita in cui d'inverno accendeva il fuoco. Le pareti della tana erano rivestite di fango secco, e Askew ci aveva inciso sopra i nostri ritratti,

¹¹⁹ Ivi, p. 15.

¹²⁰ Ivi, p. 16.

¹²¹ Cfr. ivi, p. 15.

¹²² Ivi, p. 19.

¹²³ Ivi, p. 9.

quelli dei nostri cani e dei nostri gatti, di vari animali, del cane selvatico Jax, di mostri immaginari e diavoli, e poi i cancelli del paradiso e le micidiali bocche dell'inferno. Aveva inciso anche i nomi di tutti noi, che lì dentro eravamo morti¹²⁴.

Si noti, anche qui, la presenza dell'elemento acquatico nei composti di fango e argilla che formano rispettivamente le pareti e il pavimento della «tana» del ragazzo, luogo del profondo che rispecchia le menti e coscienze di entrambi gli adolescenti e che può essere raggiunto unicamente allontanandosi dal villaggio (dalla «estranea gente di terraferma»), inoltrandosi nella *wilderness* (che Kit descrive come «una vasta area incolta e disabitata, uno spazio vuoto fra le case e il fiume, proprio dove una volta si trovava la miniera»¹²⁵, e che lo studioso statunitense Don Latham interpreta come «geografia interna», oltre che esterna, ovvero come metafora del «tumulto fisico da cui ciascuno dei personaggi principali cerca di costruire un'identità adulta [...]»¹²⁶), risalendo il fiume e quindi scendendo «giù, sempre più giù, nelle viscere della terra, lungo tunnel segreti

¹²⁴ Ivi, pp. 9-10.

¹²⁵ Ivi, p. 9.

¹²⁶ D. LATHAM, *David Almond: Memory and Magic*, Scarecrow Press, Lanham, Toronto and Oxford 2006, p. 51. Sulla *wilderness*, Latham aggiunge: «Identity for these three characters [Kit, Askew e la loro amica Allie] is also closely connected with the wilderness of the title, the central metaphor of the novel. The wilderness serves as a liminal space, between the town and the river, hidden from the school and the houses. The wilderness is where the key events of the novel occur, and it is the place to which Kit is drawn again and again. [...] The wilderness, then, represents inner geography as much as outer landscape. It is the imaginative garden from which acts of self-creation can emerge. But the wilderness is also closely connected with death, as is evident in the fact that it is where the children play the game called Death, it is where Kit's grandfather collapses after wandering out of the house, and it is where Kit sees the ghost children of Stoneygate [...]» [L'identità di questi tre personaggi è anche strettamente connessa alla *wilderness* del titolo, la metafora centrale del romanzo. La *wilderness* funge da spazio liminale, tra la città e il fiume, nascosto dalla scuola e dalle case. La *wilderness* è il luogo in cui si verificano gli eventi chiave del romanzo, ed è il luogo in cui Kit è attratto più e più volte. [...] La *wilderness*, quindi, rappresenta tanto la geografia interiore quanto il paesaggio esteriore. È il giardino immaginario da cui possono emergere atti di auto-creazione. Ma la *wilderness* è anche strettamente legata alla morte, come risulta evidente dal fatto che è il luogo in cui i ragazzi giocano al gioco chiamato Morte, è il luogo in cui il nonno di Kit crolla dopo essere uscito di casa, ed è il luogo in cui Kit vede i bambini fantasma di Stoneygate [...]] (ivi, p. 55).

e inesplorati»¹²⁷. Oscuro specchio che poggia sul fondo dell'anima¹²⁸, l'acqua conduce all'incontro ravvicinato con il proprio doppio, indica la via (il fiume ai confini della *wilderness*) per raggiungerne la «tana», e quindi sostiene («[i]l pavimento della tana era fatto di terra argillosa e compatta») e dà riparo («[l]e pareti della tana erano rivestite di fango secco»): l'acqua è un oscuro e ambiguo richiamo, è il sé profondo che chiede di essere fatto affiorare e guardato in faccia; per incontrarlo, per vedersi rispecchiato nel proprio *altro sé*, Kit deve compiere un ribaltamento prospettico, la “catastrofe” che si realizza inoltrandosi «nei meandri della notte»¹²⁹. Già il cognome Askew, che è di fatto il nome con il quale lo strano ragazzo viene chiamato da tutti, porta in sé tracce di tale ribaltamento: in lingua inglese, la parola *askew* significa precisamente “storto”, “inclinato”, “sbilenco” o “obliquo”, configurandosi, pertanto, quale indizio di alterità rispetto alla dimensione orizzontale del *Diesseits*.

Solamente l'incontro con Askew – ovvero con il proprio doppio, con la propria controparte oscura e “obliqua” – e la partecipazione al «Gioco della Morte» da questi condotto garantisce a Kit la visione attiva che gli consente di illuminare le «caverne buie e profonde»¹³⁰ di cui è piena la sua mente e di uscirne infine rigenerato, come nuovo sé che non è più frammentato bensì ricomposto in tutte le sue componenti.

Il «Gioco della Morte» prevede uno specifico rituale, che Kit descrive nel modo seguente:

[Askew] accendeva una sigaretta e la faceva girare fra noi, seduti in circolo sul pavimento. Faceva girare anche una caraffa d'acqua: a sentir lui era speciale, attinta da una sorgente che sgorgava nei tunnel ormai inagibili dell'antica miniera di carbone. Poi si metteva seduto al centro del cerchio, e cominciava ad affilare il suo coltello su una pietra. [...]

«Siete venuti in questo antico luogo per giocare al Gioco della Morte» sussurrava.

Poi posava il coltello al centro di un pezzo di vetro appoggiato per terra, e ci osservava con attenzione.

«A chi tocca morire, oggi?» chiedeva Askew con un filo di voce.

E faceva roteare il coltello sulla liscia superficie del vetro, mentre noi ripetevamo ossessivamente: «Morte morte morte morte morte...».

¹²⁷ D. ALMOND, *Il grande gioco*, cit., p. 93.

¹²⁸ Cfr. C.G. JUNG, *Gli archetipi dell'inconscio collettivo*, in ID., *Opere. Gli archetipi e l'inconscio collettivo*, cit.

¹²⁹ D. ALMOND, *Il grande gioco*, cit., p. 93.

¹³⁰ Ivi, p. 120.

A un certo punto il coltello smetteva di girare e la punta si fermava, indicando uno dei giocatori, il quale doveva tendere una mano verso Askew. Lui, allora, lo attirava al centro del cerchio.

«Oggi qualcuno morirà» sentenziava.

Il giocatore si inginocchiava davanti a lui, e poi si metteva a quattro zampe. Quindi doveva respirare profondamente, dapprima piano e poi sempre più in fretta, alzando la testa per guardare Askew dritto negli occhi.

«Ti distacchi da questa vita?» chiedeva solennemente Askew al giocatore di turno, tenendogli il coltello davanti agli occhi.

«Mi distacco da questa vita».

«Desideri davvero morire?»

«Desidero davvero morire».

Askew, allora, gli metteva le mani sulle spalle, gli sussurrava qualcosa all'orecchio e poi gli chiudeva gli occhi con il pollice e l'indice, dicendo: «Ecco la Morte».

E il giocatore cadeva riverso sul pavimento, immobile, mentre gli altri si accostavano a lui, stringendo il cerchio¹³¹.

Figura sciamanica mediatrice (ovvero ponte) tra il mondo dei vivi e quello dei morti, Askew è, dunque, il «compagno segreto» dell'io che solo può consentire a Kit di *essere* pienamente sé stesso, accompagnandolo nella imprescindibile esperienza del *non-essere* – morire attraverso il gioco di Askew, dichiara Kit, è «[c]ome essere niente»¹³² – e così distorcendo (verticalizzando) la sua prospettiva, che diviene completamente altra in quanto prospettiva, di fatto, di un morto. Anche Askew, come Legatt e come lo scheletro dell'albo di Chen, ha bisogno di essere “pescato”, portato in coperta ed accudito: egli è rimasto, difatti, impigliato nella rete di caverne sotterranee della mente di Kit, dove scompare per un lungo periodo sino alla notte più lunga dell'anno, quando Kit lo raggiunge, rimanendo completamente solo con lui nelle profondità della terra, e infine gli dice che «[t]u e io siamo la stessa cosa»¹³³. «Siamo *amici*»¹³⁴, prosegue Kit rivolto ad Askew, in una scena che richiama tutta la luce e il calore di quell'illustrazione di Chen che, in *Il piccolo pescatore e lo scheletro*, pone Tong e lo scheletro l'uno di fronte all'altro: anche per Askew è il momento delle confidenze, della rivelazione dei propri drammi, silenzi e opacità, accolti da un Kit che, come Tong, fa così esperienza dell'agnizione del sé multiplo e quindi accetta il proprio doppio come parte di sé, riappacificandosi con esso

¹³¹ Ivi, pp. 10-11.

¹³² Ivi, p. 58.

¹³³ Ivi, p. 172.

¹³⁴ *Ibidem*. Corsivo aggiunto.

come ci si riappacifica con un amico. Kit si mette in ascolto del sé oscuro, della sua infanzia di maltrattamenti e violenze, e ascoltandolo lo consola con le parole illuminanti di una storia¹³⁵; quindi lo riscalda avvolgendolo in una coperta e alimentando il fuoco con nuova legna, poi lo nutre con conigli che cuoce su spiedi.

«Era compito mio», riconosce Kit, «riportarlo a casa»¹³⁶, ma per far questo, ossia per diventare Kit-e-Askew, «amici per la pelle per sempre [e] [f]igli dello stesso seno»¹³⁷, è necessario il rito dei ragazzini con i fagioli magici: Askew, dunque, fa scorrere il pollice della sua mano sinistra lungo la lama della sua ascia e, subito dopo, pratica un piccolo taglio sul pollice di Kit, per poi unire le due ferite e dichiarare che essi sono «[d]ue persone, la stessa persona»¹³⁸. L'identità dell'adolescente è, in questo modo, formata, le sue parti unite ed equilibrate, con-fuse (non diffuse¹³⁹) in una miscela acquosa – il sangue di Askew e quello di Kit – ora indistinta. «Qual è il mio

¹³⁵ La signorina Bush, insegnante di inglese di Kit, assegna agli studenti la scrittura di una storia che inizia con la frase seguente: «Il suo nome era Lak» (ivi, p. 96). In risposta a questo compito, Kit scrive la storia di un ragazzo preistorico di nome Lak, i cui tratti identitari si intrecciano sempre più con quelli dell'amico Askew e di sé stesso. Il potere trasformativo di questa storia diviene tale da invadere i sogni di entrambi i ragazzi, nonché da convincere Kit che «if Lak and his sister're safe, then Askew'll be safe. And if he's safe, they'll be safe» (Id., *Kit's Wilderness*, cit., p. 154) [se Lak e sua sorella si salveranno, anche Askew si salverà. E se lui sta bene, anche per gli altri due non ci saranno problemi] (Id., *Il grande gioco*, cit., p. 143). E questo è quanto, per l'apunto, accade: la storia di Kit, unita ai disegni di Askew (i due amici sono entrambi artisti: Kit scrive storie, mentre Askew è un illustratore e, in questa occasione, illustra la storia di Lak), aiuta entrambi a forgiare le loro identità, insieme alla loro amicizia. Le menti di Kit e Askew vengono, pertanto, altamente stimolate dalle attività fisiche incarnate (scrivere e disegnare su carta) nelle quali essi si impegnano all'interno del mondo finzionale nel quale sono immersi (la *wilderness* e la «tana» di Askew nella miniera). Il loro pensiero può essere considerato esteso, principalmente per il loro coinvolgimento con le parole (nel caso di Kit) e con i disegni (nel caso di Askew); la storia di Kit e i disegni di Askew funzionano, per entrambi, come estensioni delle loro menti, come portali che consentono di scoprire e conoscere il loro sé. Parole e disegni diventano, cioè, parte integrante delle menti degli adolescenti, che si estendono nel mondo mentre i loro pensieri e sentimenti prendono forma sulla carta, generando artefatti culturali che, a loro volta, modellano la loro mente. Si rimanda, su questi argomenti, al concetto di *thinging* teorizzato da Lambros Malafouris e discusso nel primo capitolo di questo volume (cfr. L. MALAFOURIS, *Bringing Things to Mind: 4Es and Material Engagement*, cit.).

¹³⁶ D. ALMOND, *Il grande gioco*, cit., p. 150.

¹³⁷ A. CHAMBERS, *Danza sulla mia tomba*, cit., p. 55.

¹³⁸ D. ALMOND, *Il grande gioco*, cit., p. 174.

¹³⁹ Cfr. E.H. ERIKSON, *Gioventù e crisi d'identità*, cit.

sangue e qual è il tuo?»¹⁴⁰, chiede Askew al proprio doppio. E la risposta che lui stesso si dà è solo una: «Non c'è modo di saperlo, Kit. Il sapore è lo stesso. [...] Il sangue delle bestie, il sangue della gente... è la stessa cosa»¹⁴¹.

L'accostamento del racconto di Conrad e dell'albo illustrato di Chen ai romanzi *Danza sulla mia tomba* e *Il grande gioco* ha reso possibile una «cooperazione interpretativa»¹⁴² che ha a sua volta attivato l'«“andirivieni” ermeneutico»¹⁴³ suscettibile di operare una riorganizzazione categoriale: la mappatura sul sistema adolescenza dei significati attinti dall'enciclopedia narrativa che Conrad e Chen hanno generato ha prodotto, in particolare, due piani interpretativi che restituiscono al dominio semantico concettuale di destinazione – l'adolescenza – nuove sfumature di significato. Da un lato, l'analisi ripresa nelle pagine precedenti ha messo in luce caratteristiche dei rapporti amicali negli anni adolescenziali quali l'«eteroriflessività»¹⁴⁴, ossia la riflessività di due menti che prendono coscienza delle proprie attività individuali tramite la loro interazione (aspetto nel quale si iscrive il concetto di «coppie intermentali» individuato da Deszcz-Tryhubczak¹⁴⁵), la funzione di riferimento normativo e comparativo¹⁴⁶ e la funzione di risposta a bisogni affettivi e maturativi¹⁴⁷. Gli amici (negli esempi succitati, Hal e Barry, Kit e Askew) svolgono l'uno nei confronti dell'altro il ruolo di «moltiplicatori semiotici della coscienza» o «autocoscienza critica esterna»¹⁴⁸: sono veri e propri laboratori esperienziali grazie ai quali si moltiplicano le percezioni personali; all'interno di tali laboratori, i membri di una diade hanno occasione di pensare e ripensare ai propri vissuti e comportamenti, e quindi di immaginare e generare pensieri nuovi nati dalla fusione delle idee individuali. In relazione ai bisogni affettivi e maturativi, gli amici sono appigli nel momento di distacco dalle figure parentali, ami che pescano nei momenti di tempesta del sé e fari che illuminano le oscurità della mente: si pensi, a tale riguardo, al ruolo di Barry, che “pesca” Hal nel momento di massima confusione identitaria e che, con la sua presenza, lo illumina

¹⁴⁰ D. ALMOND, *Il grande gioco*, cit., p. 174.

¹⁴¹ *Ibidem*.

¹⁴² Cfr. U. ECO, *Metafora e semiotica interpretativa*, cit.

¹⁴³ A. CONTINI, *La metafora come strumento cognitivo*, cit., p. 173.

¹⁴⁴ A. BERTOLLINI, *op. cit.*, p. 88.

¹⁴⁵ Cfr. J. DESZCZ-TRYHUBCZAK, *Reading About Solidarity and Collective Action: Social Minds in Radical Fantasy Fiction*, cit.

¹⁴⁶ Cfr. A. PALMONARI, *I gruppi di coetanei*, cit.

¹⁴⁷ Cfr. B. ZANI, *Le relazioni affettive e sessuali*, cit.

¹⁴⁸ Cfr. A. BERTOLLINI, *op. cit.*

rispetto alla sua sessualità e alle sue scelte per il proprio futuro, o ancora ad Askew, che di fatto accompagna Kit nella dolorosa fase di distacco dal nonno, mentre Kit, a sua volta, aiuta l'amico a riappacificarsi con la propria madre e a tornare, infine, a casa.

Dall'altro lato, il lavoro di scavo ermeneutico basato sull'accostamento di *Danza sulla mia tomba* e *Il grande gioco* alle opere di Conrad e Chen ha permesso di individuare nella figura dell'amico "per la pelle" una metafora perfetta dell'*altro sé*, di quel doppio – di cui gli antichi Greci hanno mostrato consapevolezza attraverso la loro formula di *heteros autos* – che giace nascosto nelle profondità di ciascuno, e che in adolescenza chiede con insistenza di essere accolto e frequentato. Gli amici che compaiono così numerosi nella *Youth Fiction* contemporanea non sono, quindi, unicamente "dispositivi esterni" per l'autorealizzazione, ma sono, innanzitutto, parti fondamentali del sé, metafore di menti e coscienze adolescenti abitate da parti e controparti che, proprio negli anni adolescenziali, entrano in contatto le une con le altre, si incontrano e si scontrano, per poi convivere in equilibrio, armonizzate, nei casi a esito positivo del complesso compito di sviluppo di autorealizzazione e di formazione del senso della propria identità.

4.3. *Wild Things*: adolescenti come mostri e selvaggi nell'opera di David Almond

If there are demons, this is the world in which they might pester us. If there are miracles, this is where they might take place¹⁴⁹.

David Almond

Riconosciuto a livello internazionale come una delle voci più autorevoli nella *Youth Fiction* contemporanea, David Almond incontra la sua vocazione lungo il proprio percorso di scrittura. Opera epifanica in tal senso è *Contare le stelle* (2000)¹⁵⁰, una raccolta di racconti autobiografici che

¹⁴⁹ D. ALMOND, sito web personale, <https://davidalmond.com/> [Se esistono i demoni, è questo il mondo in cui potrebbero tormentarci. Se esistono i miracoli, è questo il mondo in cui potrebbero aver luogo]. Consultato il 12 maggio 2023.

¹⁵⁰ ID., *Counting Stars*, Hodder Children's Books, London 2000 [*Contare le stelle*, trad. it. di Carola Proto, Salani, Milano 2025]. Nella prefazione all'opera, Almond dichiara l'appartenenza della stessa al genere autobiografico: «Queste storie riguardano la mia infanzia. Parlano delle persone con cui sono cresciuto, delle nostre speranze e delle nostre paure, delle nostre tragedie e delle nostre gioie. Descrivono un'e-

costituisce, per l'autore, la rivelazione del fascino e insieme del mistero dell'infanzia e dell'adolescenza. I temi, le figure, le metafore e le atmosfere che abitano *Contare le stelle* vengono, quindi, ripresi da Almond in tutta la sua produzione successiva per ragazzi e ragazze, nella quale sempre compaiono misteriosi esseri ibridi, spesso alati – forse angeli, forse mostri –, che confondono i confini di dimensioni differenti e in apparenza inconciliabili, mostrando l'esistenza quale profondo e imprevedibile mistero in cui coesistono l'ordinario e lo straordinario, l'umano e il non-umano, la vita e la morte.

«Non ho iniziato a scrivere consapevolmente di tutti quegli ibridi, di cose che si trasformano in altre o di persone che vogliono mescolarsi ad altre creature o ad altre parti dell'universo», dichiara Almond in una recente intervista a cura di Teresa Colliva, Alberto Falco e Nicola Galli Laforest, «ma più il tempo passava e più capivo che così era come mi avvicinavo al mondo e alla vita»¹⁵¹. Ciò che Almond, attraverso il paziente atto creativo della scrittura, ha compreso è che «[n]oi siamo individui, siamo corpi distinti e pensiamo di avere menti ben distinte, ma siamo anche parte di tutto il resto»¹⁵². Tali affermazioni dimostrano l'elevata consapevolezza da parte di questo autore dell'estensione ed enattività delle menti umane¹⁵³, di cui i suoi giovani protagonisti divengono parimenti consapevoli proprio

poca ormai passata e un luogo ormai cambiato. Riportano in vita coloro che sono scomparsi, facendoli di nuovo camminare e parlare nelle pagine di un libro. Come tutte le storie, mescolano il ricordo al sogno, il reale all'immaginario, la verità alla menzogna. E forse, come tutte le storie, cercano di rimettere insieme ciò che è ormai diviso, di riscoprire ciò che è andato perduto» (ID., *Contare le stelle*, cit., p. 7). Nonostante *Contare le stelle* non sia stato scritto né pubblicato per l'infanzia e l'adolescenza, in esso compaiono temi, figure, personaggi e metafore che Almond ripropone in tutta la sua opera successiva destinata ai giovani lettori e lettrici. Cfr. V. COGLAN, 'A Sense Sublime': *Religious Resonances in the Works of David Almond*, in R.R. JOHNSTON (ed.), *David Almond*, Palgrave Macmillan, London 2014, pp. 84-99; JOOSEN V., *Counting Stars, Discounting Years? Life Writing and Memory Studies*, in V. JOOSEN, M.A. ANJIRBAG, L. DUTHOY, L. GEYBELS, F. PAUWELS, E-L. SILVA, *op. cit.*, pp. 12-35; E. VARRÀ, *Cucire medaglioni: l'opera di David Almond*, in «Hamelin. Note sull'immaginario collettivo», 11, 2004, pp. 24-29.

¹⁵¹ HAMELIN (a cura di), *Oblò n° 6: David Almond*, Hamelin Associazione Culturale, Bologna 2022, p. 58.

¹⁵² *Ibidem*.

¹⁵³ Nella medesima intervista menzionata sopra, Almond aggiunge che «pensare che le nostre menti siano entità separate è una riduzione di noi stessi: non lo sono, le nostre menti sono parti di tutte le menti che sono esistite, sono parte dell'intero universo» (ivi, p. 60).

negli anni adolescenziali. «Noi siamo più di ciò che pensiamo di essere»¹⁵⁴, ribadisce Almond nella succitata intervista, ed è proprio questo che i suoi adolescenti percepiscono – con la mente, con la pelle, con tutto il loro essere spirituale e corporeo – quando vengono posti di fronte all’ibrido e al mostruoso che giacciono silenti fuori e dentro loro stessi. Allora essi avvertono intensamente il bisogno di indagare a fondo questo *altro* che è comunque parte del sé, e determinati come sono a scoprire la verità circa le proprie contaminazioni si immergono nel tutto di ciò che sono e possono essere, un tutto spesso rappresentato attraverso una figura amicale che desta insieme fascino e terrore.

Gli esseri ibridi e mostruosi di cui si è poc’anzi accennato vengono solitamente collocati, così come la nutrita popolazione di mostri di cui trattano la teratologia e la criptozoologia¹⁵⁵, lontano da villaggi e città, o comunque lontano dalla vista dei loro abitanti. Essi vivono, come Askew, perlopiù nascosti in cavità buie e sotterranee, dentro buchi scavati nella terra o nella roccia, sugli alberi o in vecchie soffitte, oppure in garage pericolanti e abbandonati, dove nessuno, se non uno o forse due ragazzini curiosi, oserebbe inoltrarsi.

Come tutti i protagonisti adolescenti di David Almond, Michael è un ragazzino ordinario che vive una vita tranquilla e altrettanto ordinaria con i propri genitori, nel nord dell’Inghilterra. La sua vicenda viene narrata nel già citato *Skellig* (1998)¹⁵⁶, romanzo d’esordio dell’autore britannico ambientato nella

¹⁵⁴ Ivi, p. 61.

¹⁵⁵ L’espressione “teratologia” deriva dal greco *teras* (τέρας), con il significato di mostro, prodigio e segno, e *logos* (λόγος), ossia discorso, parola. La teratologia è, dunque, la scienza che studia le creature mostruose. Più precisamente, con teratologia si intende la «[d]isciplina biologica che studia le mostruosità animali e vegetali» (G. DEVOTO, G.C. OLI, *Vocabolario illustrato della lingua italiana*, Vol. II M-Z, Selezione dal Reader’s Digest, Milano 1979, p. 1313), in particolare le malformazioni (o anomalie morfologiche) di animali e piante. Fondata negli anni Cinquanta dagli zoologi Bernard Heuvelmans e Ivan Terence Sanderson, la criptozoologia (dal greco antico *kryptós* (κρυπτός), nascosto) è, viceversa, la disciplina (considerata pseudoscientifica per il suo ricorso all’aneddotica) che studia gli esseri mostruosi mitologici e leggendari (cfr. L.M. CISERI, *Mostri: la storia e le storie*, Carocci, Roma 2018).

¹⁵⁶ D. ALMOND, *Skellig*, cit. Il romanzo è stato Whitebread Children’s Book of the Year 1998 e ha ricevuto la prestigiosissima Carnegie Medal. Sono seguiti tre adattamenti: una pièce teatrale diretta dal regista Trevor Nunn, andata in scena per la prima volta nel 2003 presso The Young Vic Theatre di Londra e arrivata a New York nel 2001 al New Victory Theatre; un’opera contemporanea, con musiche del compositore americano Tod Machover e libretto dello stesso Almond, andata in scena nel 2008 presso l’allora Sage Theatre di Gateshead, oggi The Glasshouse International Centre for Mu-

casa d'infanzia dello stesso Almond, a Heaton (Newcastle upon Tyne)¹⁵⁷, dove Michael si trasferisce, a inizio narrazione, con la propria famiglia¹⁵⁸. Per liberare la mente dalla preoccupazione e dal senso di impotenza nei confronti della sorellina neonata, che all'ospedale lotta tra la vita e la morte a causa di un difetto congenito al cuore, Michael decide un giorno di esplorare il vecchio garage della nuova abitazione, un edificio diroccato ai margini del giardino che i genitori gli hanno proibito di frequentare. Ed è proprio all'interno di questo luogo proibito dal quale tutti gli adulti si tengono alla larga (gli stessi proprietari precedenti si sono rifiutati di sgombrarlo temendo un crollo improvviso) che Michael vede – ovvero comprende – la figura di Skellig, una creatura raggrinzita e misteriosa, dai tratti non del tutto umani, ricoperta di polvere e di ragnatele e piena di mosche sulle spalle e tra i capelli.

Era disteso al buio dietro le casse, nella polvere e nella sporcizia. Era come se fosse lì da sempre. Era lurido, pallido e secco e credevo che fosse morto. Mi sbagliavo di grosso. Presto avrei cominciato a vedere la verità, che al mondo non c'era mai stato un altro essere come lui¹⁵⁹.

Un confronto con i romanzi analizzati in precedenza e, in particolare, con i racconti di Conrad e Chen utilizzati come domini semantici di origine consente, innanzitutto, di operare un'associazione tra la misteriosa creatura che prende il nome di Skellig e le diverse figure di doppi sin qui incontrate. Se si pensa nuovamente al personaggio di Legatt in *Il compagno segreto* di Joseph Conrad, si noterà come Skellig, parimenti al naufrago, sia pallido, malridotto, sfibrato, tanto da sembrare al ragazzo che per la prima volta lo

sic; un film prodotto da Feel Films e andato in onda nel 2009 sull'emittente televisiva Sky 1, con Tim Roth nel ruolo di Skellig.

¹⁵⁷ Cfr. ID., sito web personale, <https://davidalmond.com/book/skellig/>. Consultato il 24 ottobre 2024.

¹⁵⁸ I traslochi, ampiamente presenti nella *Youth Fiction* contemporanea che questa ricerca ha indagato, vengono generalmente collocati all'inizio delle narrazioni e sono leggibili come indizi di una storia di adolescenza, nonché come metafore, essi stessi, di questa età, del dislocamento prospettico e dei profondi e repentini cambiamenti fisici, psicologici e neurologici che la connotano. Solo nell'opera di David Almond, quattro dei suoi adolescenti fittizi subiscono un trasloco a inizio narrazione: Michael in *Skellig*, Kit in *Il grande gioco*, Stephen Rose in *Argilla* e Sylvia in *Il canto del bosco*. In quest'ultimo romanzo non ha luogo un trasloco vero e proprio, bensì un temporaneo trasferimento dalla città di Newcastle a un piccolo villaggio selvaggio e silenzioso, nel quale la quindicenne Sylvia Carr trascorre due settimane insieme alla madre. Cfr. D. ALMOND, *Il canto del bosco*, cit.

¹⁵⁹ D. ALMOND, *Skellig*, cit., p. 7.

vede un morto, proprio come Legatt pare inizialmente, agli occhi increduli del giovane capitano, un uomo senza testa, un cadavere. Skellig è «secco», come lo scheletro pescato da Tong e come il selvatico Askew, e sempre come questi ultimi proviene dal buio, dal fondo di un luogo insidioso da non frequentare – specialmente nei giorni di tempesta, «quando le nuvole hanno il colore della fuliggine e gli uccelli fuggono verso la riva»¹⁶⁰, secondo le premurose indicazioni del padre di Tong. È pericoloso uscire in mare con le suddette condizioni metereologiche, ed è altrettanto pericoloso manovrare un dinghy a vela quando non si hanno competenze in materia di navigazione, o scendere in una vecchia miniera già teatro di un terribile incidente, o ancora entrare in un garage che ha travi marce e il tetto incurvato: ciononostante, tutti i protagonisti delle storie sin qui ricordate osano, arrischiano la propria vita, perché fortissimo è, a un certo punto, il richiamo del doppio. Skellig dunque, così trasandato, lasciato deperire «al buio dietro le casse, nella polvere e nella sporcizia»¹⁶¹, è egli stesso metafora perfetta della controparte oscura dell'adolescente protagonista, di quel lato di sé che Michael ha posto, sino a quel momento, in ombra (o nell'Ombra), lasciando che si coprisse di polvere e ragnatele perché troppo strano, troppo fuori dall'ordinario per essere facilmente rivelato e accolto. La strana creatura – o il doppio Michael – è «come se fosse lì da sempre»¹⁶², come se fosse in attesa del suo giovane capitano, che solo può riportarlo alla luce, sistemarlo in abiti comodi e nuovi, riscaldarlo, nutrirlo e farne quindi un amico – anzi, *l'amico*.

Ma Skellig è anche altro. Perché Skellig mangia mosche e mosconi, ragni e forse anche piccoli uccelli e topi, che poi rigurgita producendo borre (i resti alimentari non digeriti: piume, penne, pelo, ossicini ed esoscheletri di insetti) come i rapaci notturni, e – aspetto più che straordinario – ha, al posto delle scapole, un paio di vere e proprie ali. Quando Michael lo conduce, con l'aiuto dell'amica Mina, nella soffitta abbandonata del nonno di quest'ultima, Skellig viene nutrito dai gufi che in questo luogo hanno fatto il loro nido, potendo in tal modo recuperare le proprie forze. Non si può, dunque, dire che la creatura nei confronti della quale i due adolescenti nutrono un'irresistibile attrazione (sempre unita a un sottile timore) appartenga propriamente alla specie umana, con la quale, pur tuttavia, condivide due braccia e due gambe, una mente pensante, la parola e un gusto esclusivo per il «ventisette e cinquantatré» del menu del ristorante cinese.

¹⁶⁰ J.H. CHEN, *Il piccolo pescatore e lo scheletro*, cit., p. 5.

¹⁶¹ D. ALMOND, *Skellig*, cit., p. 7.

¹⁶² *Ibidem*.

Nel suo esteso trattato sui mostri e i prodigi della natura intitolato *Monstrorum Historia* (1642) lo studioso bolognese Ulisse Aldrovandi illustra l'etimologia e le principali definizioni della parola "mostro", trovandosi in accordo con coloro che riconducono al suddetto termine il significato di essere «singolare», che si presenta «ogniquale volta la natura operi, nella formazione delle creature, in maniera non conforme alla consueta norma»¹⁶³. Il mostro è, per Aldrovandi, colui che «per lo stupore viene mostrato, cioè indicato con il dito»¹⁶⁴, ovvero «qualcosa che esorbita dalle leggi naturali, e che porta novità: di conseguenza, eccitata da un irrequieto desiderio di conoscere, a causa di quell'elemento ignoto la nostra curiosità viene inevitabilmente catturata da un profondo stupore»¹⁶⁵. Skellig, che certamente non è «conforme alla consueta norma» e che, proprio in quanto «elemento ignoto» e misterioso, genera nei ragazzi un'estrema fascinazione, è quindi, nell'accezione aldrovandiana, un vero e proprio mostro. Di questo mostro, Michael e Mina condividono gli spazi – bui, nascosti, infine sopraelevati¹⁶⁶ – e spesso il cibo, insieme alla connaturata condizione di liminalità, quell'abitare una soglia che per Skellig si pone specificamente tra la dimensione dell'umano e quella del non umano, mentre per i due adolescenti segna il confine tra un'età e un'altra della vita umana. Come Skellig, Michael e Mina (che sappiamo essere, altresì, Michael-e-Mina) non temono l'instabilità del vecchio garage, né l'altitudine dei rami d'albero sui quali essi salgono (Mina in particolare, che spesso siede anche in cima a un muro nero), né, infine, la soffitta abbandonata in cui vivono gufi non addomesticati che – ricorda la ragazza all'amico – «[p]otrebbero attaccarti!»¹⁶⁷. I due

¹⁶³ U. ALDROVANDI, *Monstrorum Historia* (1642), a cura di Lorenzo Peka, Mosca-bianca Edizioni, Roma 2022, p. 115.

¹⁶⁴ *Ibidem*. Aldrovandi non concorda, viceversa, con l'etimologia e la definizione riportate da Isidoro (*Etymologiae*, XI.3.3), secondo il quale il mostro sarebbe così chiamato «perché, 'mostrando' un evento futuro, avverte gli uomini» (U. ALDROVANDI, *op. cit.*, p. 115). L'etimologia alla quale Isidoro fa riferimento, il latino *monestrum*, è ricondotta al verbo *monere*, dal significato di "ammonire", "avvertire": il mostro, pertanto, sarebbe un monito che preannuncia una vendetta divina, un'anticipazione agli esseri umani di una calamità futura.

¹⁶⁵ *Ivi*, p. 13.

¹⁶⁶ Il trasferimento di Skellig dal garage alla soffitta abbandonata del nonno di Mina testimonia lo spostamento verticale degli adolescenti, che dal basso del garage (luogo comunque isolato e buio, immerso in un folto giardino che Michael chiama «la giungla») si recano in un punto elevato, dal quale si ha una vista migliore (la visione attiva e profonda) sul distretto di Heaton.

¹⁶⁷ D. ALMOND, *Skellig*, cit., p. 41.

adolescenti sono, inoltre, gli unici in grado di “vedere” Skellig: non solo essi lo percepiscono visivamente, attraverso i loro sensi sempre all’erta, ma in particolare ne comprendono la specifica realtà, accettandone l’esistenza, riconoscendo cioè la presenza, nell’ordinario, dello stra-ordinario. Michael e Mina, dunque contaminati con la realtà di questa figura ibrida e misteriosa, sono essi stessi mostri, esseri stra-ordinari capaci di vedere nell’oscurità, come i gufi che abitano la vecchia soffitta o come il gatto Bisbiglio che scivola furtivo la notte, quando le luci sono spente e il mondo dorme.

La rappresentazione degli adolescenti come mostri raggiunge in *Skellig* il suo culmine, la sua più completa formulazione nella commovente scena che ritrae l’ultimo incontro tra i ragazzi e la creatura all’interno della soffitta, quando Skellig, alla domanda di Michael «Ma tu cosa sei?», risponde «Qualcosa *come te*, come una bestia, come un uccello, come un angelo»¹⁶⁸. Quindi invita i ragazzi a formare con lui un cerchio, le mani di ciascuno unite a quelle degli altri. I tre si guardano nel profondo e cominciano a girare.

Avevamo un solo battito, un solo respiro. Girammo e girammo finché le ali fantasma non spuntarono sulla schiena di Mina e sulla mia, finché non ci sentimmo sollevare, finché non sembrò che danzassimo sospesi nell’aria vuota¹⁶⁹.

Il sollevamento determina la catastrofe: la prospettiva degli adolescenti è capovolta, il tempo è sospeso, come gli stessi protagonisti per mano alla «bestia», e il cuore è uno solo insieme al respiro. La visione profonda si amplifica e rende possibile vedere l’invisibile, quelle ali fantasma che si fanno metafora del *prodigium*, «quasi a dire *porroprodigium*, perché *porro dicit*, ‘dice innanzi’, cioè preannuncia un accadimento venturo»¹⁷⁰: l’iniziazione dei due adolescenti, ora pronti a spiccare il volo verso l’età adulta, ma anche il passaggio di soglia di un altro piccolo mostro, quella neonata in bilico tra la vita e la morte di cui Michael sempre avverte il battito nel suo stesso cuore e che finalmente, con la guarigione dalla malattia cardiaca, può entrare a pieno titolo nel vasto universo umano¹⁷¹. Il cerchio che Michael e Mina

¹⁶⁸ Ivi, p. 139. Corsivo aggiunto.

¹⁶⁹ *Ibidem*.

¹⁷⁰ U. ALDROVANDI, *op. cit.*, p. 115.

¹⁷¹ Si è notato, in diversi romanzi del corpus che questa indagine ha analizzato, un accostamento tra l’adolescenza e l’infanzia dei primissimi giorni. Solamente nell’opera di Almond, cinque protagonisti adolescenti sono posti a stretto contatto con neonati – sempre fragili, sempre incerti sulla propria appartenenza e destinazione –, dalla cui sopravvivenza dipende, in fondo, la piena realizzazione del sé degli adolescenti stessi. Si pensi, ad esempio, ad Askew e Lak e alle loro sorelline neonate, che essi, insieme a

formano insieme a Skellig è, a sua volta, metafora dell'integrazione compiuta, dell'unione perfetta dell'adolescente con le sue parti stra-ordinarie: è questa la vera teratogenesi¹⁷², la piena autorealizzazione di un adolescente che ha ascoltato e accolto il proprio mostro, assimilando i propri frammenti che, portati in equilibrio, hanno generato la «realtà poetica completa» di Michael-e-Skellig-e-Mina.

Ancora qualche parola va spesa attorno alla figura di Mina, personaggio prediletto di David Almond – per ammissione dello stesso autore¹⁷³ – la cui stravaganza e selvatichezza vengono come gridate dal romanzo che ospita il suo diario. *La storia di Mina* (2010), pubblicato a dodici anni di distanza dalla prima uscita di *Skellig* (1998), presenta decine di pagine di testo bianco su sfondo nero, diverse pagine completamente bianche, note a piè di pagina, poesie, calligrammi, molteplici font differenti e finestrelle contenenti le «Attività Straordinarie» che la ragazza propone a chi legge. Si tratta, dunque, di un libro selvaggio, non addomesticato, un libro ibrido¹⁷⁴

Kit, sono chiamati a proteggere e salvare, nonché ai summenzionati Michael e Mina e alla neonata malata di cuore. Altri esempi di questo genere tratti dalla *Youth Fiction* presa in esame sono presenti nei romanzi *Principessa Laurentina* di Bianca Pitzorno (cit.), *La vita come viene* di Anne-Laure Bondoux (cit.), *Questo è tutto* di Aidan Chambers (cit.), *Il centro del mondo* di Andreas Steinhöfel (cit.), *Storia d'amore e perdizione* di Melvin Burgess (cit.), *Little Celeste* di Dawn McNiff (Hot Key Books, London 2014) e *Falling Apart* di Jacqueline Wilson (Oxford University Press, Oxford 1989). A proposito di neonati e della loro indefinitzza che li rende oggetto tanto di fascinazione quanto di paura e repulsione (proprio come i mostri, o come gli adolescenti), Milena Bernardi scrive: «I neonati, così sorprendenti e ambivalenti, rappresentano uno dei temi difficili per eccellenza. Il neonato incute paura. È uno sconosciuto vulnerabile ma potente. È una presenza perturbante che irrompe e frammenta il quotidiano. La letteratura non lo narra se non in casi rarissimi. Dickens è uno dei pochi autori a farlo, con lui J.M. Barrie e Pamela Travers. [...] L'esserino indifeso è troppo potente, imprevedibile e misterioso per poter essere sfiorato con l'attribuzione di una storia di lei, di lui. Il neonato disorienta e intimidisce mentre intenerisce, sfocia ambivalenza da ogni strillo e, nonostante i fondamentali contributi della ricerca in ambito pedagogico e psicologico, la relazione con quel perfetto sconosciuto conserva inalterati spazi di enigmaticità» (M. BERNARDI, *Temi difficili, letteratura per l'infanzia, tracce di storia sociale e dei sentimenti. La morte, la paura, l'infelicità, il dolore...*, cit., pp. 61-62).

¹⁷² Con il termine “teratogenesi”, dal greco *teras* (τέρας), ossia “mostro”, e *ghènesis* (γένεσις), dal significato di “nascita”, “creazione”, “origine”, si indica la genesi dei mostri.

¹⁷³ Cfr. HAMELIN (a cura di), *Oblò n° 6: David Almond*, cit.

¹⁷⁴ Come in precedenza ricordato, *La storia di Mina* rientra nella categoria di *hybrid novels* o romanzi ibridi individuata da Eve Tandoi (cfr. E. TANDOI, *Hybrid Novels for Children and Young Adults*, cit.).

che sfugge a semplici definizioni e categorizzazioni, proprio come il suo scivoloso e imprevedibile io narrante. Della propria alterità selvaggia e mostruosa la stessa Mina è altamente consapevole, così come è consapevole di essere parte di qualcosa di molto più grande di sé stessa:

Scruto la notte. Vedo gufi che planano, pipistrelli che saettano davanti alla luna. Là fuori da qualche parte il gatto Bisbiglio scivola nell'ombra. Chiudo gli occhi ed è come se quelle creature si muovessero dentro di me, quasi anch'io fossi una specie di strana creatura, una bambina che si chiama Mina ma anche qualcosa di più di una bambina che si chiama Mina¹⁷⁵.

Visionaria e poetica – «[a]ltro che Tipica McKee!»¹⁷⁶ –, la paradossale, assurda Mina, come lei stessa ama definirsi, quotidianamente pratica il dislocamento rispetto alla dimensione orizzontale, trascorrendo gran parte del proprio tempo sugli alberi, in prossimità dei nidi di merlo. Da quella posizione altra allena il suo sguardo a vedere lontano, mentre recita poesie di William Blake¹⁷⁷ e ne scrive di proprie:

BESTIA NERA

BESTIA NERA BESTIA NERA
 CREATURA DEL BUIO
 CREATURA DELL'OLTRETOMBA
 CREATURA DELLE DIMORE DEI MORTI
 CREATURA DI VELLUTO COME LA NOTTE DI VELLUTO
 BESTIA NERA CHE TI AGGIRI
 NEI MIEI SOGNI STRANI
 BESTIA NERA CHE FAI LE FUSA
 NEL MIO ROSSO ROSSO CUORE

¹⁷⁵ D. ALMOND, *La storia di Mina*, cit., pp. 9-10.

¹⁷⁶ Ivi, p. 19.

¹⁷⁷ Don Latham nota la stretta somiglianza tra Mina e il poeta e artista britannico William Blake, un outsider altrettanto visionario da molti considerato folle. Mina, che non frequenta la scuola e non ha amici umani a parte Michael, è certamente una figura outsider; inoltre, «[c]’è chi crede che Mina sia già pazza» (ivi, p. 9). Del resto, la ragazza è solita guardare la luna piena e ridere: «Fammi impazzire, sussurro. Dai, fai impazzire Mina» (*ibidem*). Lo studioso americano rileva altresì una somiglianza fisica tra l'adolescente e il suo poeta prediletto, in particolare relativa ai capelli rossi e alla bassa statura di entrambi. Scrive, infine, Latham che, data la passione della madre di Mina per l'opera di Blake, la donna avrebbe scelto per la figlia lo stesso nome del poeta, essendo Mina un diminutivo di Wilhelmina, versione femminile del nome William (cfr. D. LATHAM, *David Almond: Memory and Magic*, cit., p. 38).

BESTIA NERA CHE MIAGOLI
 NELLA MIA ANIMA IRREQUIETA
 BESTIA NERA BESTIA NERA
 IL TUO SANGUE È IL MIO SANGUE
 I TUOI ARTIGLI SONO I MIEI ARTIGLI
 IL TUO MANTO È IL MIO MANTO
 IL TUO CUORE È IL MIO CUORE
 SEI VENUTO A ME DALL'OSCURITÀ
 SEI LA MIA NERA NERA BESTIA DEL NERO PIÙ PROFONDO
 SEI BISBIGLIO¹⁷⁸.

Tutte le definizioni di “mostro” che Aldrovandi illustra nel suo *Monstrorum Historia* si allineano perfettamente al personaggio di Mina, giacché la ragazza è colei che continuamente mostra (dal latino *monstrare*) le meraviglie della natura e del mondo che osserva dal suo albero o dalla sua finestra (ad esempio gli animali della notte, come gufi, pipistrelli e gatti), illuminando l'oscurità con la sua visione sottile che potrebbe dirsi, altresì, notturna, ed è anche colei che indica la strada per la salvezza della creatura alata, ovvero la salita che conduce alla soffitta; Mina è, per di più, un *ostentum*, termine quest'ultimo che abbraccia una pluralità di significati entro i quali si collocano tutti gli esseri considerati una deviazione dalla norma, al di fuori delle comuni scale di riferimento. Infine, la «stramba» adolescente, come viene anche appellata, è un *portentum*, un segno celeste (si pensi alle ali fantasma che alla fine compaiono sulle sue spalle, ma anche alla sua collocazione sempre elevata, eterea) che ha, in quanto tale, del meraviglioso e dello straordinario.

Così come viene costruita attorno alle figure di Mina e di Michael, la metafora del mostro si estende parimenti al personaggio di John Askew, adolescente di cui sopra si è ampiamente discusso. All'interno del complesso sistema simbolico e metaforico che regge *Il grande gioco*, il personaggio di Askew funziona sia come metafora della controparte del protagonista Kit, sia come metafora di un'adolescenza mostruosa in relazione alle accezioni del termine “mostro” poc'anzi illustrate. Askew, in altre parole, è una creatura mostruosa in quanto – il suo stesso cognome lo suggerisce – senza dubbio al di fuori del comune, deviazione totale dalla norma (*ostentum*) che, proprio in quanto tale, suscita avversione e insieme fascinazione. In qualità di *monstrum*, inoltre, Askew è in grado di mostrare, mediante la sua visione notturna, gli spiriti dei bambini defunti, ossia l'invisibile che le

¹⁷⁸ D. ALMOND, *La storia di Mina*, cit., p. 185.

persone comuni, non “sospese”, non riescono a vedere. Al contempo *portentum* e *prodigium*, Askew presagisce e preannuncia accadimenti venturi: «Vedrai che presto ne avrai altri», predice infatti a Kit riferendosi ai suoi futuri amici, visibili e invisibili; «[p]resto», continua Askew, «ti accorgerai che ce ne sono altri [...]. Ti accorgerai che nel mondo ci sono altri che camminano accanto a noi», e infine pronuncia la profezia del doppio, sostenendo che «diventeremo molto amici, tu e io, Kit. Così uniti che sarà come avere lo stesso sangue»¹⁷⁹. Condensando in sé, come Mina, tutte le suddette variabili che rientrano nella categoria del mostruoso, Askew (ovvero, l'adolescente) si rivela quale «perfetta entità olistica»¹⁸⁰, ossia, con le parole che Bachelard destinava alle acque, una «realtà poetic[a] completa»¹⁸¹. Quanto a Kit, che come Michael ha bisogno di salvare la propria parte istintiva, pulsionale e mostruosa per costruire su basi solide la propria identità, può essere considerato teratologo di questa storia, nella duplice accezione di colui che narra fatti prodigiosi (la storia di Lak) e di colui che parla di mostri (il suo io narrante presenta, difatti, ai lettori e alle lettrici la figura di Askew, insieme al proprio personaggio).

Da queste prime considerazioni attorno alle metafore del mostro e del selvaggio si sarà certamente notato come la *Youth Fiction* contemporanea adoperi il concetto di “mostro” secondo un'accezione contraria rispetto all'uso moderno del termine. Nella moderna accezione di “mostro”, quest'ultimo è una creatura brutta e deforme che suscita non già fascinazione, attrazione e meraviglia, quanto piuttosto (e unicamente) paura e orrore. In senso figurato, mostri sono anche, sempre nell'accezione moderna, tutti gli esseri di inumana crudeltà, come gli assassini e in generale le persone violente, coloro che gratuitamente recano gravi danni ad altri esseri viventi. La letteratura di cui questa indagine si occupa, per contro, attinge alle origini etimologiche del termine, ovvero alla parola *monstrum* e a quelle semanticamente affini di *ostentum*, *portentum* e *prodigium*, per mappare sul sistema adolescenza i significati sopra illustrati di segno divino, portento e prodigio, rappresentando così gli adolescenti come creature che acquisiscono, con l'ingresso nell'età “sospesa”, capacità stra-ordinarie – *in primis*, una visione attiva e profonda che si traduce in una sorprendente capacità introspettiva e nell'acquisizione di consapevolezza molteplici –, tali da suscitare, proprio come il *monstrum*, stupore e meraviglia.

¹⁷⁹ ID., *Il grande gioco*, cit., p. 15.

¹⁸⁰ L.M. CISERI, *op. cit.*, p. 12.

¹⁸¹ G. BACHELARD, *Psicanalisi delle acque*, cit., p. 209.

«In parte romanzo, in parte graphic novel»¹⁸², *Il selvaggio* (2008)¹⁸³ prosegue il discorso metaforico appena illustrato, ponendo l'attenzione sulla selvatichezza e mostruosità degli adolescenti già nel titolo dell'opera, *The Savage* nell'edizione originale. A ribadire – insieme a *Il grande gioco*, con il suo titolo originale *Kit's Wilderness* (letteralmente l'«area incolta e disabitata» di Kit) – un'alterità adolescenziale che la metafora del mostro/selvaggio è in grado di esprimere illuminandone, esaltandone anzi la meraviglia. Accompagnato dalle illustrazioni dal tratto deformante di Dave McKean, tutte giocate sui toni del verde, del blu e del nero, questo romanzo ibrido¹⁸⁴ narra di un altro adolescente ordinario, di nome Blue Baker, chiamato ad attraversare due lutti dolorosi: la morte improvvisa del padre e la contemporanea fine della propria infanzia. Immediatamente dopo la morte del genitore, Blue, in maniera non dissimile a Kit, inizia a scrivere una storia incentrata su un ragazzino selvatico che abita i boschi e intitolata, per l'appunto, *Il selvaggio*.

La storia di Blue inizia così:

There was a wild kid living in Burgess Woods [...].
 He had no famly and he had no pals and he didn't know where he come from and he culdn't talk and he lived on berries and roots and rabbits and stuff like old pies that he pinched from the bins at the back of Greenacres Rest Home. He lived in a cave under the rooined chapel. His wepons were old kitchen nives and forks and an ax that he nicked from Franky Finnigin's alotment.
 If anybody ever seen him he chased them and cort them and killed them and ate them and chucked their bones down an aynshent pit shaft.
 He was savage.
 He was truely wild¹⁸⁵.

¹⁸² D. ALMOND, sito web personale, <https://davidalmond.com/book/the-savage/>. Consultato il 24 ottobre 2024.

¹⁸³ D. ALMOND, D. MCKEAN, *The Savage*, Walker Books, London 2008 [*Il selvaggio*, trad. it. di Ivano Bariani, Edizioni BD, Milano 2014].

¹⁸⁴ Cfr. E. TANDOI, *Hybrid Novels for Children and Young Adults*, cit.

¹⁸⁵ D. ALMOND, D. MCKEAN, *The Savage*, cit., pp. 8-11. [Nel bosco di Burgess c'era un ragazzo selvatico, che non aveva una famiglia e non aveva amici e non sapeva da dove veniva e non sapeva parlare e si rimpiazzava di radici e bacche e conigli o roba tipo le mele marcie che trovava nei bidoni della casa di riposo Greenacres. Viveva in una grotta sotto la chiesa dirocciata. Le sue armi erano le vecchie forchette e i cortelli da cucina e un'ascia che aveva fregato dai possedimenti di Franky Finnigin. Se per caso qualcuno lo vedeva lui ci dava la caccia e gli teneva un'imboscata e gli uccideva e

Questo estratto dall'originale in lingua inglese mostra una perfetta sovrapposizione di differenti piani metaforici che contribuiscono a restituire una precisa rappresentazione di adolescenza. Da subito si nota una lingua "sbagliata", anch'essa, come il personaggio che descrive, selvaggia, ibrida, distorta e pulsionale, una lingua che è come un fiume e pertanto «non accetta, nel suo discorso, 'segni di punteggiatura'»¹⁸⁶, fatto salvo per qualche punto fermo, qua e là, per riprendere fiato. Alla sperimentazione linguistica come metafora della sperimentazione identitaria in adolescenza, che può provocare inciampi, cadute e sbucciature (da cui gli "inciampi" della lingua), si accompagna un secondo livello metaforico generato dalla mostruosità del ragazzo selvaggio, anche qui indizio e rappresentazione di un'adolescenza complessa portatrice di capacità straordinarie. Del ragazzo selvaggio viene, in particolare, sottolineata, anche attraverso le potenti illustrazioni di McKean, la stra-ordinaria forza fisica, qualità che il teratologo italiano Lorenzo Montemagno Ciseri annovera, insieme alle dimensioni stra-ordinarie, tra le caratteristiche prime del mostro¹⁸⁷.

La reazione di Blue alla sua stessa creatura di finzione corre lungo il «doppio binario» dell'avversione e della fascinazione¹⁸⁸, perché il selvaggio non è solamente un mostro che assurge a metafora dell'adolescenza, ma è anche – questo il terzo livello metaforico del testo – *il* mostro di Blue, ossia il suo lato mostruoso e pulsionale, quel doppio che rappresenta tutto ciò che l'adolescente protagonista non riesce ad essere e che deve, ora, necessariamente portare alla luce. "Pescare" il selvaggio dagli abissi dell'io e riconoscerlo come parte del proprio sé – «era quasi come se io fossi lui e lui fosse me»¹⁸⁹, ammette a un certo punto Blue – aiuta l'adolescente, forte della realizzazione identitaria, ad accettare ed elaborare la perdita del genitore, così come ad affrontare Hopper, bullo sgarbato e prepotente che sempre lo prende di mira. L'incontro e la riconciliazione delle parti disperse del sé – in altre parole, la genesi di Blue-e-il-selvaggio, «essere totale» e «realità poetica completa» – avviene all'interno di una toccante scena che, richiamando ancora una volta l'illustrazione in cui Chen incrocia gli sguardi di Tong e del suo scheletro, descrive l'ingresso di Blue nella propria storia:

poi mangiava e giettava gli ossi infondo a un antico pozzo. Era selvaggio. Era da vero selvatico] (ID., *Il selvaggio*, cit., pp. 7-11).

¹⁸⁶ G. BACHELARD, *Psicanalisi delle acque*, cit., p. 209.

¹⁸⁷ Cfr. L.M. CISERI, *op. cit.*

¹⁸⁸ *Ibidem.*

¹⁸⁹ D. ALMOND, D. MCKEAN, *Il selvaggio*, cit., p. 31. Versione originale: «[I]t was nearly like I was him and he was me» (ID., *The Savage*, cit., p. 31).

Blue entra nelle pagine ombrose che egli stesso ha generato e, raggiunta l'area più buia e incolta – Burgess Woods, ovvero il fondo dell'anima –, viene visto dal selvaggio, che inizialmente lo teme, ma quindi lo osserva con sempre più viva curiosità, cominciando a imitarne le gesta e sentendosi, di conseguenza, «ancora il selvaggio ma anche qualcosaltro»¹⁹⁰.

Molto simile, quanto a portata metaforica, a *Il selvaggio è Wild Girl, Wild Boy* (2002), unica pièce teatrale che Almond scrive originariamente nella forma di una drammaturgia¹⁹¹. Protagonista di questa storia è una ragazzina di nome Elaine Grew che, come Mina e Blue, ha perso il padre, e cade perciò preda di un forte turbamento emotivo: non riesce più a leggere né scrivere, né è in grado di seguire il filo dei propri pensieri; la ragazza diviene inquieta e stordita e sperimenta, similmente ad Anna Lumsden¹⁹², insolite “cadute” che la rendono oggetto di commenti offensivi e umilianti da parte di insegnanti, compagni di classe e vicini di casa¹⁹³. Come evidenzia Rosemarie Ross Johnston, queste voci di disprezzo, nel testo raccolte in un coro, «riflettono atteggiamenti comuni nei confronti dell'alterità e della selvatichezza dell'immaginazione creativa»¹⁹⁴, nonché, si può aggiungere, nei confronti dell'adolescenza e delle sue fasi dolorose. Alle parole di questo coro si accompagnano i commenti e le azioni della madre, che tiene la figlia rinchiusa nella propria stanza, considerandola pazza e pericolosa. A suscitare tali reazioni è precisamente quella che Johnston definisce la «selvatichezza dell'immaginazione creativa» di Elaine: per alleviare il proprio dolore e sentirsi ancora vicina al genitore defunto, la ragazza trasforma immaginativamente gli spazi angusti che la contengono nell'orto selvaggio del padre, nel quale ha trascorso, insieme a quest'ultimo, tantissimi momenti della propria infanzia; si tratta, con molta probabilità, di sogni a

¹⁹⁰ Ivi, p. 38. Versione originale: «like the savage but like somethin else as well» (Id., *The Savage*, cit., p. 38).

¹⁹¹ Cfr. nota 115 (Capitolo quarto).

¹⁹² Cfr. D. ALMOND, B. ALEMAGNA, *Anna, la bambina del mare*, cit.

¹⁹³ Il signor McNamara, vicino di casa di Elaine, grida, ad esempio, alla ragazza: «Dopo tutti questi anni sei cresciuta *storta*, Elaine Grew. *Storta* come una pianta inselvaticchita. Hai bisogno di regole...» (D. ALMOND, *Wild Girl, Wild Boy*, cit., p. 57). Il corsivo aggiunto in questa citazione (per la parola “storta”) vuole mettere in evidenza l'angolazione di sguardo che Elaine condivide con Askew, il cui cognome, come illustrato sopra, rimanda anche al significato di “storto”. La catastrofe che risiede dentro ciascun adolescente, ovvero il ribaltamento prospettico, viene dunque avvertita anche da questo personaggio adulto, nonostante egli non sappia, come tutti gli adulti che circondano Elaine, coglierne la carica di possibilità.

¹⁹⁴ R.R. JOHNSTON (ed.), *op. cit.*, p. 141.

occhi aperti, di accadimenti non reali, ma per Elaine decisamente veri e, soprattutto, salvifici.

L'orto del padre è sempre stato un luogo selvaggio e disordinato, con la sua erba alta, le viti e i cespugli selvatici. Qui Elaine si sentiva pienamente sé stessa, trovando nella natura un rispecchiamento della propria, intima *wilderness*, della propria mente situata ed estesa che è – le ricordava spesso il padre – «il più straordinario degli orti»¹⁹⁵. La morte dell'uomo e il successivo allontanamento della ragazza dall'orto hanno, quindi, determinato uno sradicamento che ha sottratto a Elaine il nutrimento, la terra, l'acqua e la luce di cui abbisogna. Essenziale allora risulta il dislocamento immaginativo che la giovane protagonista effettua: con la propria immaginazione, Elaine ricrea l'orto selvaggio, dentro al quale rivive momenti trascorsi con il padre e nuovamente scivola e striscia nell'erba «come una lucertolina», «come un serpentello. I semi negli occhi e nel naso. La terra sulle mani e sulle ginocchia»¹⁹⁶. Proprio come faceva un tempo, quando il suo amato genitore le diceva che lei era «la sua piccola selvaggia», «[l]a sua Wild Girl»¹⁹⁷. In questo altrove selvatico, metafora della mente straordinaria di Elaine, l'adolescente incontra Wild Boy, un ragazzino selvaggio ricoperto di pelo – forse un «fantasma grigio», come il «compagno segreto» del capitano, o come lo scheletro pescato da Tong – che si muove grottescamente e, come una bestia, non sa parlare, ma che immediatamente entra con Elaine in profonda sintonia, come un amico. Johnston si interroga su questa misteriosa figura argomentando che

[i]l corpo peloso e grottesco di Wild Boy provoca ambivalenza e ambiguità: è frutto dell'immaginazione di Elaine? È un'allucinazione? Un amico immaginario? Un *alter ego*? Simbolo della libertà immaginativa? Ombra? Metafora della fertilità di ciò che è selvaggio e della sterilità di ciò che è sicuro e ordinario?¹⁹⁸

¹⁹⁵ D. ALMOND, *Wild Girl, Wild Boy*, cit., p. 63.

¹⁹⁶ Ivi, p. 23.

¹⁹⁷ Ivi, p. 22.

¹⁹⁸ «The grotesque hairy body of Wild Boy provokes ambivalence and ambiguity: is he a figment of Elaine's imagination? delusion? imaginary friend? alter ego? symbol of imaginative freedom? shadow? metaphor of the fertility of the untamed, and the barrenness of the safe and ordinary?» (R.R. JOHNSTON, *Carnivals, the Carnavalesque, The Magic Puddin', and David Almond's Wild Girl, Wild Boy: Toward a Theorizing of Children's Plays*, in «Children's Literature in Education», 34, 2, 2003, p. 143).

Le differenti interpretazioni suggerite da Johnston non sono necessariamente escludenti l'una rispetto all'altra, giacché Wild Boy può essere certamente, come l'orto ricreato nella stanza di Elaine, un'illusione, frutto dell'immaginazione di un'adolescente sensibile e creativa, ma può anche essere, contemporaneamente, rappresentazione dell'Ombra, *alter ego* che la ragazza "pesca" nel profondo del sé (nel proprio orto selvatico) per riappropriarsi del suo lato selvaggio e mostruoso. Un indizio di quanto appena suggerito è individuabile nel nome che Elaine attribuisce al suo nuovo amico, Skoosh, termine inglese che, come forma verbale, rimanda a significati appartenenti all'area semantica delle acque. *To skoosh* è, difatti, traducibile come "sgorgare", "fluire", "zampillare", "guizzare", "spruzzare" e "schizzare": se, dunque, Wild Boy è acqua viva che sgorga, fluisce, zampilla, guizza, spruzza e schizza, egli è, altresì, specchio che riflette il sé profondo, «prima prova di coraggio da affrontare sulla via interiore»¹⁹⁹, che conduce la ragazza – in quanto suo doppio – alla ricomposizione delle proprie parti disperse e, quindi, alla formazione della propria identità. Wild-Girl-Wild-Boy, identità imbevuta di acqua, è così il frutto di una rinascita, resa possibile dall'accettazione della presenza, nell'ordinario, del mistero e dello straordinario, nonché dal ritrovamento di un luogo selvaggio in cui dimorare, anche dentro di sé.

Ragazzino qualunque, ancora una volta perbene, sensibile e riflessivo, il tredicenne Davie, protagonista di *Argilla* (2005)²⁰⁰, trova l'area incolta e selvaggia di cui abbisogna nella figura del nuovo arrivato Stephen Rose, un ragazzino inquietante dallo sguardo ipnotico e dall'odore nauseante affidato, in seguito alla morte del padre e all'insorgere, nella madre, di una malattia psichiatrica, alle cure di una zia che tutti chiamano «Mary la Matta»²⁰¹. Di Stephen Rose si dice che sia stato cacciato dal seminario a causa della cattiva influenza che esercitava sui compagni; pare, per di più, che trascorra ore e ore nel capanno della zia, dove lavorerebbe i pezzi di argilla prelevati al cimitero e dove, addirittura, l'avrebbero sentito ululare. Nei confronti di questo soggetto che, già a partire da tali premesse, si presenta alquanto singolare, Davie nutre un sentimento ambiguo che mescola la paura all'attrazione. Davie teme Stephen e vorrebbe, in certi momenti, evitarlo, come Kit inizialmente desidera allontanarsi da Askew e dalla sua aura di oscurità, ma è precisamente tale aura oscura che conduce Davie nella "tana del lupo". Il ragazzo comincia a frequentare il nuovo arrivato, lo segue nel suo

¹⁹⁹ C.G. JUNG, *Gli archetipi dell'inconscio collettivo*, cit., p. 19.

²⁰⁰ D. ALMOND, *Argilla*, cit.

²⁰¹ Ivi, p. 24.

capanno e qui partecipa alle sue creazioni d'artista: il materiale informe di argilla diventa, con le mani modellanti di Stephen Rose, opera d'arte, ossia statuette dalla forma di esseri umani o angeli alle quali l'adolescente – così pare a Davie – riesce a donare la vita. Il potere demiurgico di questo ragazzo misterioso, forse prodotto di un ipnotismo, terrorizza Davie mentre profondamente lo affascina, facendogli intuire, in relazione a Stephen Rose, che «in qualche modo eravamo destinati a stare insieme»²⁰².

Davie e Stephen Rose hanno bisogno l'uno dell'altro. La loro unione, tuttavia, è differente rispetto alle diadi analizzate sin qui: Stephen, infatti, nella cui figura è rinvenibile una piena sovrapposizione tra le due metafore del doppio e del mostro, è definibile, appunto, “mostro” non già secondo le etimologie latine che rimandano ai significati di portento, prodigio e segno divino, bensì nell'accezione moderna del termine, poiché egli incarna il male, il lato crudele e patologico del sé, che certamente va riconosciuto e attraversato, per essere però, infine, estirpato. Stephen Rose ha un piano: il suo disegno malefico consiste nel creare dall'argilla un gigante – rievocazione dell'antico Golem²⁰³ – che obbedisca ai suoi ordini di morte e distruzione; per far questo, egli ha bisogno del mite, sensibile e ingenuo Davie, che cade presto nella sua trappola di suggestioni e gli fornisce il materiale di cui ha bisogno per compiere il suo atto demiurgico (l'ostia e il vino consacrati, rubati nella chiesa presso la quale Davie stesso serve all'altare). «Questo ragazzo mi è stato mandato apposta», pensa soddisfatto Stephen Rose rivolgendosi a Davie. «Pieno di normalità, pieno di innocenza, pieno di immaginazione. È proprio il ragazzo che fa al caso mio»²⁰⁴. Dal canto suo, anche Davie ha bisogno di questo adolescente tenebroso, concordando con l'affermazione dell'amico Geordie secondo cui «Stephen Rose potrebbe essere proprio la persona che fa al caso nostro»²⁰⁵. Stephen Rose potrebbe essere, secondo i due amici, un perfetto alleato per dare una lezione a Martin Mould, detto Mouldy, e alla sua banda di bulli, dai quali Davie e Geordie vengono costantemente tormentati.

Il giorno successivo alla creazione di Argilla (nome che Stephen e Davie attribuiscono alla creatura a cui infondono la vita) Moluldy viene trovato morto, ucciso forse dal gigante o forse – e questo è quanto di cui Davie, infine, si convince – dal malefico Stephen Rose. Se quest'ultimo è reo del

²⁰² Ivi, p. 68.

²⁰³ Cfr. G. GRILLI, *Argilla. L'adolescente come mostro*, in EAD., *Libri nella giungla. Orientarsi nell'editoria per ragazzi*, cit., pp. 47-48.

²⁰⁴ D. ALMOND, *Argilla*, cit., p. 169.

²⁰⁵ Ivi, p. 24.

brutale omicidio, Davie ne è, nell'interpretazione di Don Latham, correo, avendo dal principio rivelato il suo potenziale mostruoso (nei termini, qui, del malefico) nel provare piacere al pensiero della morte del bullo²⁰⁶. Latham ricorda, a questo riguardo, un dialogo iniziale tra Davie e Geordie nel quale quest'ultimo racconta all'amico di aver sognato di ammazzare Mouldy:

«Davvero?»

«Sì».

«E c'era un sacco di sangue?»

«A litri. Sangue e budella dappertutto».

«Grandioso!»

«Eravamo qui. L'ho pugnalato al cuore, gli ho staccato la testa e l'ho buttata nel laghetto».

Ci mettemmo a ridere.

«Forse, questo non sarebbe mica peccato» dissi. «Forse andresti dritto in paradiso per aver fatto secco uno come lui».

«Infatti!» confermò Geordie. «Il mondo starebbe molto meglio senza quelli come lui».

«Esatto»²⁰⁷.

Il legame tra Davie e Stephen rappresenta allora la rivelazione, per l'adolescente protagonista, di un lato del sé ben più che oscuro, selvaggio e pulsionale, bensì mostruoso nella moderna accezione del termine, ove, cioè, con tale aggettivo si intende riferirsi ad azioni di inumana crudeltà. Stephen Rose non è e non sarà mai, per Davie, un amico, e dunque non assolve e mai assolverà alle funzioni amicali in precedenza discusse. Il suo ruolo in questa storia è quello del seme cattivo, della tentazione al male che giace latente nell'animo del protagonista adolescente e che, proprio per questo, egli deve necessariamente frequentare, poiché, come sottolinea Giorgia Grilli,

per crescere come persone sociali, perbene, normali, occorre prima mettere piede per un periodo in un'altra dimensione: buia, misteriosa, notturna, sotterranea, non-civile, nemmeno propriamente o solamente umana, perché è di ricongiungimento con qualcosa che è il contrario del pronunciabile, del controllabile, del razionale. Con qualcosa che dovremo lasciarci alle spalle per trovare un posto nel consorzio civile, non prima però di averla sperimentata, conosciuta, fatta nostra, perché solo così tutte le parti di noi risulteranno integrate²⁰⁸.

²⁰⁶ Cfr. D. LATHAM, *David Almond: Memory and Magic*, cit., p. 120.

²⁰⁷ D. ALMOND, *Argilla*, cit., p. 11.

²⁰⁸ G. GRILLI, *Argilla. L'adolescente come mostro*, cit., p. 48.

Non esiste redenzione per Stephen Rose, che ammette in ultimo di avere ucciso perfino il proprio padre e mostra un disprezzo e un odio disumani nei confronti della madre. C'è, però, redenzione per Davie, che resiste all'ultima tentazione offertagli dal ragazzo maledetto: avrebbe, infine, la possibilità di ucciderlo, liberandosi per sempre di lui e della minaccia che rappresenta, ma decide di non farlo, di lasciarlo andare, perché non ci sarà mai un Davie-e-Stephen, Davie non sarà mai come Stephen Rose.

Non è né mai sarà come Stephen Rose nemmeno il protagonista di quell'opera di Almond che esplicitamente dichiara, con il proprio titolo, di avere a che fare con un mostro. Pubblicato per la prima volta nel Regno Unito in doppia edizione per giovani adulti e per adulti²⁰⁹, *La vera storia del mostro Billy Dean* (2011)²¹⁰ è un romanzo di formazione che ripercorre, attraverso una prima persona narrante, la vita di un bambino e quindi ragazzo di nome Billy Dean venuto al mondo «una domenica mattina di sole»²¹¹ e «nei giorni duna guerra infinita e nel momento del disastro»²¹². Poiché frutto di una relazione proibita tra una giovane parrucchiera e l'affascinante prete di Blinkbonny padre Wilfred, Billy Dean viene rinchiuso in una stanza, con la sola apertura verso il mondo di una finestrella nel soffitto. Cresce nel buio e nel silenzio, con la polvere e con i topi, di nasco, nel cuore delle cose. Spiando il mondo da un lucernaio, Billy conosce

²⁰⁹ Cfr. D. ALMOND, *The True Tale of the Monster Billy Dean told by himself*, Puffin Books, London 2011 (edizione *Young Adult*); ID., *The True Tale of the Monster Billy Dean told by himself*, Penguin Books, London 2011 (edizione per adulti).

²¹⁰ ID., *La vera storia del mostro Billy Dean*, cit.

²¹¹ Ivi, p. 110. Laforest fa notare come gli accadimenti cruciali nelle opere di Almond avvengano di domenica. In *Argilla*, ad esempio, Stephen Rose arriva a Felling, cittadina in cui abitano Davie e Geordie, di domenica, «in una luminosa e gelida giornata di febbraio» (ID., *Argilla*, cit., p. 9). Cfr. N.G. LAFOREST, *David Almond. Il mondo dietro il mondo*, in HAMELIN (a cura di), *Dove vanno le anatre d'inverno. Grandi scrittori per giovani adulti*, cit., pp. 92-107.

²¹² D. ALMOND, *La vera storia del mostro Billy Dean*, cit., p. 7. Si noti come, oltre a nascere di domenica, Billy Dean nasca il giorno in cui scoppia una guerra. Tanto la domenica quanto la guerra rimandano a situazioni di sospensione della routine, del normale vivere quotidiano. La domenica determina una sosta, una pausa dalla scuola o dal lavoro settimanali, ed è il giorno in cui si può uscire con gli amici, far visita ai nonni o agli zii e cugini, andare al mare o in montagna; su un piano metaforico, la giornata domenicale condivide, quindi, i medesimi significati della stagione estiva. La guerra, similmente, scombina la quotidianità, altera i ritmi e le abitudini giornalieri, modifica il paesaggio e restituisce, con la sua distruzione, la sensazione di un tempo sospeso, un tempo in attesa che la vita riprenda il suo consueto corso. Sono, dunque, tanto la domenica quanto la guerra, interpretabili come metafore di adolescenza (cfr. *infra*).

solamente i suoi genitori, i quali lo nutrono, lo lavano, lo amano. Ma sono solo attimi, dopodiché essi escono dalla sua stanza e dietro di sé richiudono a chiave quella porta che è il confine tra il mondo di Billy Dean e il mondo là fuori, quello sconosciuto, quello solo immaginato dal ragazzo che di esso non riceve che qualche voce e un pezzo di cielo, con le sue stelle, i raggi della luna, il volo di qualche uccello. Così trascorrono gli anni e Billy Dean cresce circondato dall'oscurità, non molto dissimile a quel selvaggio «che non aveva una famiglia e non aveva amici e non sapeva da dove veniva e non sapeva parlare»²¹³. Le visite del padre si fanno sempre più rare, cariche come sono, sin dai primi giorni di vita del neonato Billy Dean, di un'ambivalenza tenebrosa e mortifera, nera come la notte più scura, come gli abiti di quello stesso padre che ama il figlio generato, ma che al contempo vorrebbe distruggerlo.

Di quest'opera straordinaria – drammatica, inquietante, a tratti disturbante, oscura, ma anche toccante, in certi punti comica, luminosa e carica di speranza – è importante ripercorrere singoli momenti narrativi che rendono testimonianza di una rappresentazione di adolescenza alla quale concorrono diverse delle metafore sin qui esplorate, tra cui la metafora acquatica (costruita nello specifico mediante la frequentazione da parte del personaggio di un corso fluviale e, nella parte finale della narrazione, di un'isola), la metafora del mostro e la metafora che pone in relazione la sperimentazione linguistica e formale del testo con la sperimentazione identitaria in adolescenza. A queste, *La vera storia del mostro Billy Dean* associa, altresì, uno sfondo di guerra e distruzione che metaforicamente racconta la scivolosità, l'indefinitezza, la repentina e continua metamorfosi di un'identità che sta cercando di attribuirsi un nome e un senso compiuto, nonché di individuare una propria direzione²¹⁴.

L'infanzia di Billy Dean viene narrata entro il perimetro di un "Dentro" (com'è intitolata la prima parte del romanzo) nel quale a prevalere sono le azioni del personaggio, in particolare quella che Billy bambino definisce «l'opera del Signore», ovvero i suoi giochi da piccolo demiurgo. Billy, ad esempio, scrive su pelli di topo con penne d'uccello intinte nel proprio

²¹³ D. ALMOND, D. MCKEAN, *Il selvaggio*, cit., p. 8.

²¹⁴ A tale proposito, Antonio Faeti scrive: «La guerra si pone certo come una situazione ultima, come il contenitore torvo, infernale, perfino sardonico, dell'onore delle prove iniziatiche, dei passaggi, delle iniziazioni. [...] Ma lei, la guerra, si insinua, va dove vuole lei, si nasconde, si trasforma, evolve; sembra subire gli stessi cambiamenti, ha un perverso sembiante adolescenziale» (A. FAETI, *Dentro il rifugio, fuori dal guscio*, in ID., *I diamanti in cantina. Come leggere la letteratura per ragazzi*, cit., pp. 99 e 106).

sangue e nel sangue di un volatile finito nella sua stanza. Le sue parole sono arcane, sono segni che sembrano lettere e parole e che forse non hanno senso, ma sono bellissime. Sono un capolavoro. Tutta la sua opera è un capolavoro, ed è creata da Billy Dean e dal povero topolino, dal grazioso uccello e dall'unione del sangue bambino e di quello animale. In quell'opera c'è tutto il cosmo: ci sono le stelle e la luna, il bambino, l'uccello e il topo, l'umano e il non umano, l'ancestrale e il presente, il dentro e il fuori. Mentre quel Dio che Billy non può pregare pare assente e distratto²¹⁵, il bambino nell'oscurità prosegue la propria opera demiurgica e crea segni, parole, nomi e versi di animali che non ricorda, disegni sul muro di creature a metà fra l'uomo e la bestia. E poi c'è «il gioco di dare la vita», quello in cui Billy è più simile a Dio e che gli riesce meglio a notte fonda, quando la luna splende in cielo. Attraverso un respiro, un soffio, un mormorio di parole, il bambino, divenuto ormai ragazzino, dona la vita ai suoi animali giocattolo e alle mosche morte nella sua stanza, per quindi realizzare, alle soglie dell'adolescenza, la sua creazione più mostruosa, giacché affascinante, meravigliosa, generatrice di profondo stupore: si tratta del capolavoro ultimo della sua infanzia, un «uccellotopo» nato dall'ibridazione di un topolino e di un uccello, un topo con le ali che improvvisamente prende il volo. Come il Dedalo della mitologia greca, Billy Dean fissa le ali alla sua creatura, dopodiché può prendere anche lui il volo e fuggire dal proprio labirinto.

Il fatto che la creazione del mostro «uccellotopo» coincida con l'ingresso del personaggio nell'età adolescenziale preannuncia la teratogenesi: Billy Dean ha tredici anni e per la seconda volta viene al mondo, ora come vero e proprio mostro – secondo l'etimologia latina che narra di segni divini, portenti e prodigi –, anche soprannominato «l'Angelo Bambino», perché capace di una visione profonda e notturna che illumina l'invisibile (il regno dei morti) portando pace e ristoro alle vite altrui. Nel “Fuori” (parte seconda e centrale del romanzo) che narra l'adolescenza del protagonista, in cui il fulcro dell'attenzione passa dall'azione all'introspezione, al “dentro” dell'adolescente Billy Dean che sperimenta, dunque, un capovolgimento prospettico, la convinzione di padre Wilfred di avere un figlio mostruoso (qui nel senso di indegno, incapace, disdicevole) viene immediatamente smantellata. «SEI UN MOSTRO, BILLY DEAN»²¹⁶ scrive padre Wilfred al figlio perché questi, ai suoi occhi, non ha nulla di speciale, nessun potere straordinario, nessuna visione se non quella del Qui. Ma si

²¹⁵ Cfr. N.G. LAFOREST, *David Almond. Il mondo dietro il mondo*, cit.

²¹⁶ D. ALMOND, *La vera storia del mostro Billy Dean*, cit., p. 43.

sbaglia profondamente, perché nei suoi anni adolescenziali Billy Dean inizia a vedere (ossia a comprendere, acquisendone consapevolezza) cose che alle persone comuni non è dato di vedere. Il dislocamento geografico da un dentro a un fuori procede parallelamente a un dislocamento della concentrazione del protagonista, che percorre una direzione inversa dal fuori (nella sua infanzia rinchiusa e soffocante, Billy Dean passava ore a osservare il pezzo di cielo che vedeva dal lucernaio e a immaginare il mondo esterno) al dentro della sua mente e della sua coscienza. La catastrofe prospettica innesca, così, la visione attiva e profonda di cui si è detto poc'anzi, per cui l'adolescente può dirsi pienamente *monstrum*, *ostentum*, *portentum* e *prodigium*, giacché mostra, presagisce, preannuncia accadimenti e informazioni che le persone attorno a lui accolgono come rivelazioni divine, sentendosi con ciò curate, risanate e rigenerate.

Ad attendere il tredicenne Billy Dean fuori dalle porte di casa è uno scenario postbellico: una Blinkbonny di rovine e desolazione, di ciottoli e resti di cavi spezzati e di legni schiantati, di polvere e detriti e ghiaia che slitta e fa scivolare. Terreno scivoloso e indefinito è ora anche l'età di Billy Dean, un tempo sospeso in cui l'io si avverte come frammentato, per cui tutto va ricostruito, con la pazienza e la perseveranza di chi vuole capire, di chi desidera conoscere e conoscersi, mettendo insieme le parti disperse. Fa proprio questo Billy Dean insieme alla sua mamma amorevole e devota: cammina sulle macerie di Blinkbonny – «croc croc cric croc»²¹⁷ – e qua e là trova pezzi scomposti delle statue dei santi e parti del corpo di Gesù Bambino, che infine ricompono, restituendo loro una nuova vita. Nella potente metafora letteraria che Almond costruisce attorno al suo personaggio, alla ricostruzione delle statue sacre corrisponde quella del passato personale e familiare di Billy Dean, che prende forma grazie ai ricordi e ai racconti della madre e di alcuni vicini fidati. Accanto a queste testimonianze, a dare corpo e sostanza a un'identità in divenire è contemporaneamente la parola scritta: una matita, quella di un Billy Dean sempre più maturo, forse adulto nelle ultime pagine, raccoglie instancabilmente i pezzi e congiunge nell'armonia di una storia aspetti distanti e a un primo sguardo contrastanti, zone di luce e zone d'ombra, parti accoglienti e parti inospitali, gettando luce sul vasto e impendibile mistero di una vita umana. Billy Dean tempera la matita e scrive su fogli di carta, scrive come può, pezzo dopo pezzo, parola dopo parola. E la parola – anche sghemba, sbilenca, storpiata – crea e ricrea cose, persone, animali: la vita. Poiché la parola è divina, è il Dio che

²¹⁷ Ivi, p. 98.

continuamente crea e ricrea il mondo²¹⁸. Onnipresente e sempre visibile e riconoscibile nella trama – non già, dunque, «non visibile in nessun luogo» come l'autore divino di Flaubert²¹⁹ – Billy Dean, colui che crea la parola e la incide sulla carta consegnandola all'eterno, è Dio egli stesso, della divinità possiede il potere demiurgico della creazione²²⁰.

Sostituirsi a Dio è un'ambizione pericolosa, demoniaca se non conosce limiti, come nel summenzionato caso dell'adolescente Stephen Rose. A differenza di quest'ultimo, Billy Dean impara, nel corso della sua adolescenza, a conoscere e dominare i propri poteri e le proprie visioni, che in quegli anni mutanti aumentano e si intensificano. «E i dolenti hanno bisogno di lui. Eccuàsi tempo di condurlo ai confini della morte»²²¹: sotto la guida della signora Malone, figura ponte tra i due mondi, Billy Dean si cala nell'oscurità estrema, varca i confini del Qui e discende nell'oltretomba, come già prima di lui avevano fatto Kit e Mina, e ancor prima il trace Orfeo. Billy Dean vede i morti e i morti comunicano con lui, lo interpellano, lo possiedono. Umile messaggero dell'aldilà, Billy Dean diventa

²¹⁸ A questo riguardo, Aidan Chambers sostiene: «Tutti noi siamo fatti della lingua che parliamo e che pensiamo. Le storie sono la forma attraverso la quale usiamo la lingua per creare e ricreare noi stessi – le nostre idee su chi siamo, da dove veniamo, che cosa possiamo diventare. La lingua è il Dio che ci crea» (A. CHAMBERS, *Siamo quello che leggiamo. Crescere tra lettura e letteratura*, Equilibri, Modena 2011, p. 63). Sempre Chambers scrive: «Sono prima di tutto un lettore e in secondo luogo uno scrittore. Leggere mi crea. Scrivere mi ricrea. Sarei perduto se non leggessi, non conoscerei me stesso. Leggendo quello che ho scritto scopro quello che sono diventato» (ivi, p. 155).

²¹⁹ In una lettera alla poetessa francese Luise Colet del 9 dicembre 1852, Gustave Flaubert scrisse che «[l'] autore dev' essere nella sua opera come Dio nell'universo: presente dovunque e non visibile in nessun luogo» (G. FLAUBERT, *Lettere*, a cura di Paolo Serini, Einaudi, Torino 1949, p. 127).

²²⁰ Sulla potenza demiurgica della parola e dell'opera letteraria si rimanda al pensiero di Richard Hoggart, che mira dritto al cuore della questione: «Riconosco valore alla letteratura per il modo peculiare in cui essa *esplora, ri-crea e ricerca* i significati dell'esperienza umana; perché esplora la diversità, la complessità, e la singolarità di questa esperienza (dell'individuo, dell'essere umano in gruppo o in relazione con il mondo naturale); perché ri-crea il tessuto di quell'esperienza, e perché compie queste esplorazioni con passione disinteressata (senza lusinghe, scuse o arroganze). Riconosco valore alla letteratura perché attraverso di essa gli uomini guardano alla vita con tutta la vulnerabilità, l'onestà e la profondità che è loro concessa e sperimentano le proprie visioni attraverso una relazione del tutto unica con la forma e il linguaggio» (R. HOGGART, *Why I Value Literature*, in ID., *About Literature*, vol. 2 di *Speaking to Each Other*, Chatto & Windus, London 1970, p. 11, cit. in A. CHAMBERS, *Siamo quello che leggiamo. Crescere tra lettura e letteratura*, cit., p. 54. Corsivo nell'originale).

²²¹ D. ALMOND, *La vera storia del mostro Billy Dean*, cit., p. 122.

«l'Angelo Bambino», «colui la cui vita sinterrompe viene fattapezzi e gettata impasto al regno delle tenebre»²²², colui che con la parola arreca sollievo e cura – ed è parola di morte, pur carica di vita, giacché dalla morte stessa proviene. Ma c'è dell'altro: Billy Dean tocca e risana le ferite, appoggia le mani e guarisce liberando dal dolore, restituendo la gioia. Fa miracoli, proprio come quel Gesù la cui statua egli ha ricomposto con tanta dedizione. Billy Dean esalta la vita frequentando la morte, ne mostra la bellezza di fronte e insieme alle contraddizioni. Insegna a vivere, si potrebbe quasi dire, mentre insegna a morire²²³.

Il mondo ha bisogno di Billy Dean: da tutte le parti giungono uomini e donne, bambini e bambine in cerca del tocco guaritore dell'Angelo Bambino, del suo sguardo che placa le sofferenze e della sua parola che cura gli animi. Billy asseconda le richieste dei dolenti, pazientemente ascolta i racconti di altre vite, le preghiere sussurrate alle sue spalle. Fino a che tutto questo non diventa troppo: invero, Billy Dean «è ancora un ragazzo. À bisogno di riposare. Lasciatelo impace»²²⁴. Viene, pertanto, anche qui ribadito l'impellente e irrinunciabile bisogno, avvertito in adolescenza, di ripiegamento su di sé, di isolamento e solitudine, di vuoto tutt'intorno e silenzio, solo silenzio. «Vivo troppo nel mondo e troppo sotto gli occhi di tutti», lamenta a un certo punto Billy Dean. «Avrei preferito restarmene rinchiuso nella mia stanzetta. Avrei preferito che nommi lasciassero uscire»²²⁵. L'urgenza di ricavarci un tempo-spazio tutto per sé, privo di azione e dunque immobile e sospeso, al riparo da intrusioni adulte e dagli sguardi e rumori del mondo, è vitale per l'adolescente prossimo a compiere il passaggio decisivo verso la condizione adulta²²⁶.

Per fuggire dal mondo e stare solo con sé stesso, Billy Dean va al fiume:

²²² Ivi, p. 206.

²²³ Si ricorda qui una riflessione di Umberto Eco riferita alla letteratura tutta, che in quanto non modificabile da parte del lettore educerebbe all'accettazione del destino, alle situazioni di vita non controllabili, non mutabili, come la morte: «La funzione dei racconti "immodificabili" è proprio questa: contro ogni nostro desiderio di cambiare il destino, ci fanno toccar con mano l'impossibilità di cambiarlo. E così facendo, qualsiasi vicenda raccontino, raccontano anche la nostra, e per questo li leggiamo e amiamo. Della loro severa azione "repressiva" abbiamo bisogno. La narrativa ipertestuale ci può educare alla libertà e alla creatività. È bene, ma non è tutto. I racconti "già fatti" ci insegnano anche a morire» (U. ECO, *Sulla letteratura*, Bompiani, Milano 2002, p. 22).

²²⁴ D. ALMOND, *La vera storia del mostro Billy Dean*, cit., p. 237.

²²⁵ Ivi, p. 238.

²²⁶ Cfr. G. GRILLI, *La bella addormentata. Dormire per crescere*, cit.

Mi tolgo i vestiti e li lascio sulla riva entro nel fiume e resto lì impiedi assentire come mi scorre addosso freddo e bagnato sulla pelle come mi tira i peli delle gambe. Amo il suo rumore il suo profumo come schizza come spruzza come i piccoli arcobaleni vanno e vengono sull'acqua. E amo i pesci come luccicano sul fondo come saltano per aria fuori dall'acqua eppoi tornano giù. Col passare del tempo mi spingo sempre più avanti – finché è acqua alle ginocchia eppoi alla vita. Una volta in una giornata di pace assoluta colla foschia che avvolge i campi intorno col fiume che m'arriva al petto sento che potrei lasciarmi andare che il fiume potrebbe rapidamente trascinar via²²⁷.

Come tanti fra i protagonisti adolescenti sin qui conosciuti, Billy Dean si rivolge, nel momento del massimo raccoglimento, all'acqua (leggasi: al sé profondo), consapevole dei suoi pericoli e delle sue insidie, dei suoi tratti ambigui e mutanti, ma pur sempre profondamente attratto dai suoi ammiccamenti, da quell'universale fluire dell'esistenza che tanto gli ricorda le acque uterine della madre. Immergendosi nel fiume, Billy Dean ricompono l'equilibrio fra i propri tasselli identitari, ricongiungendosi al contempo all'immenso universo, con-fondendosi con il mondo e con le sue creature. Entrando con tutto il sé – mentale e corporeo – nella vita, ma così vicino all'Erebo e alle sue tenebre. In questo liquido dall'ambivalenza materna, il ragazzo-quasi-uomo scopre, quindi, la sessualità, conosce il desiderio potente di entrare in qualche modo dentro un corpo di ragazza, «proprio dentro di lei così da diventare lei così che di lui non resti nulla e non ci sia più nessun Billy Dean»²²⁸. Scompare, dunque. Perdersi e con-fondersi con l'altro di cui ci si innamora, fino quasi a perdere i sensi e provare l'estatica sensazione del non-esserci.

C'è, infine, un passaggio, una prova ulteriore alla quale l'adolescente deve sottoporsi prima di poter giungere, come Jess in *Il ragazzo del fiume*²²⁹, alle acque più vaste e mature del mare, nonché all'isola-rifugio tanto sognata e agognata. È la prova estrema, quella del sangue e dell'intenso dolore, della scelta difficile tra la vita altrui e la propria, tra quella del padre e quella della madre. Edipo contemporaneo consapevole della propria azione parricida, giammai preannunciata da oracolo alcuno ma sorta da una necessità drammatica e impellente, Billy Dean affonda il coltello nella carne e nel sangue, nel corpo pulsante che ha determinato la sua esistenza e avrebbe voluto, in ultimo, causarne la fine. Toglie la vita con quello stesso coltello che affila la matita da cui sgorgano le parole. Non si tratta, tuttavia,

²²⁷ D. ALMOND, *La vera storia del mostro Billy Dean*, cit., p. 215.

²²⁸ Ivi, p. 250.

²²⁹ Cfr. T. BOWLER, *Il ragazzo del fiume*, cit.

di un'opera mostruosa nell'accezione moderna del termine, bensì del compimento di un rito di iniziazione che segna, da ultimo, il passaggio di Billy Dean allo status di adulto. Come gli eroi e le eroine delle antiche fiabe della tradizione orale popolare, Billy Dean sconfigge l'antagonista della propria vicenda esistenziale e, poiché il soggetto antagonista coincide con il padre, il ragazzo recide in tal modo, sul piano metaforico, il proprio legame con la famiglia dell'infanzia. Billy Dean è pronto per la separazione luttuosa, per il distacco mai indolore dalle figure genitoriali. Con l'infanzia alle spalle e l'adolescenza ormai giunta al suo termine, il protagonista può lasciare Blinkbonny e mettersi in viaggio verso l'isola.

È il fiume, come nel caso della summenzionata Jess, a guidare Billy verso il mare e quindi all'isola. Qui il ragazzo, ormai uomo, vive insieme alla madre e alla ragazza che ama sotto una barca rovesciata, con la sabbia per pavimento e la chiglia che punta verso il cielo. Ha superato prove iniziatiche compiendo attraversamenti in zone oscure e funeree, incontrando la selvatichezza, la morte, il sangue e il dolore, sperimentando la solitudine e l'isolamento sociale. Ha guardato dentro di sé, affacciandosi sull'abisso della propria Ombra e dei suoi misteri. Ha camminato lungo i sentieri scivolosi della sua esistenza, raccogliendone a poco a poco i pezzi e radunandoli pazientemente in un'unica trama. Billy Dean è quindi cresciuto, è maturo e, varcati i confini dell'universo adulto, raggiunge la piena maturità sessuale e può diventare a sua volta genitore. Si trova sulla spiaggia, infine, di fronte al grande mare illuminato dal sole. Osserva suo figlio, che muove i suoi primi passi nel mondo e in mezzo al mare «schizza eride erripete il verso dell'uccello che fluttua in cèlo sopra la sua testa»²³⁰. Tempera quindi la matita per l'ultima volta, e guardando quella nuova infanzia che sorride alla vita traccia le ultime parole della «vera storia del mostro Billy Dean». Il suo pensiero, drammaticamente attuale, si rivolge al mondo e all'umanità intera: «Possano finire le guerre. Possiamo noi sopravvivere. Possa mio figlio crescere»²³¹.

Nel suo discorso di accettazione dell'Hans Christian Andersen Award, l'autrice argentina María Teresa Andruetto ha affermato che «[l]e parole sono il campo di battaglia e la breccia attraverso cui si accede a una lingua privata nell'immenso mare della lingua sociale. Una breccia che fa balbettare la lingua ufficiale, una sorta di contropotere contro ciò che è uniforme e egemonico»²³². Si sarà certamente notato come la lingua di Billy Dean sia

²³⁰ D. ALMOND, *La vera storia del mostro Billy Dean*, cit., p. 283.

²³¹ *Ibidem*.

²³² M.T. ANDRUETTO, *La costruzione dei lettori. Letteratura per l'infanzia, spaesamento e traduzione letteraria*, Mondadori, Milano 2013, p. 10.

una lingua incerta, sghemba e sbilenca, piena di errori ortografici. Come il ragazzo che la genera, si colloca “in mezzo”, a metà tra la lingua ufficiale, corretta sul piano ortografico, morfologico e sintattico, e un parlato dialettale del paese natale di Almond²³³: è una lingua ibrida, selvaggia e mostruosa, come Billy Dean sospesa fra il buio e la luce, l’umano e il non umano o il non-propriadamente-umano. Potentissima e incalzante, la lingua dell’adolescente scava a fondo, toccando profondità abissali, facendo vibrare corde antichissime e restituendo al lettore tutto il calore di un fuoco attorno al quale si ha la sensazione di essere seduti, in religioso ascolto. Balbetta davvero la lingua ufficiale di fronte alle parole di Billy Dean e alla scrittura del suo autore, così ieratica e misticheggiante, con i suoi slanci modernisti e rimandi mitici. La sperimentazione linguistica e formale, già avviata in opere quali *Occhi di cielo*²³⁴, *Il selvaggio*²³⁵ e *La storia di Mina*²³⁶, viene qui portata all’estremo, richiamando fortemente l’ultima, straordinaria e folle avventura letteraria dell’autore irlandese James Joyce, quel “libro della notte” che è *Finnegans Wake*²³⁷. Un viaggio nell’umano attraverso una lingua errante è anche *La vera storia del mostro Billy Dean*, che a inizio lettura sembrerebbe obbedire alla logica del tempo cronologico, con una progressione temporale tipica di un’autobiografia. Il romanzo prende, difatti, avvio dall’infanzia del protagonista e procede verso la sua adolescenza, per concludersi con il raggiungimento dell’età matura. Tuttavia, ai diversi momenti della narrazione l’autore – e Billy Dean con lui – non dedica lo stesso tempo e spazio narrativo: Billy Dean scrive parole che crescono come il diario di Mina, ovvero al modo in cui cresce il suo pensiero, procedendo per sobbalzi emotivi e salti temporali, seguendo un flusso continuo, senza filtro alcuno; riporta i propri ricordi nell’ordine – o, piuttosto, nel disordine – con cui si affacciano alla sua memoria, restituendo la narrazione di un tempo non già regolare e immutabile, bensì estremamente plastico,

²³³ Cfr. N.G. LAFOREST, *David Almond. Il mondo dietro il mondo*, cit.

²³⁴ D. ALMOND, *Heaven Eyes*, Hodder Children’s Books, London 2000 [*Occhi di cielo*, trad. it. di Nicoletta Zapponi, Mondadori, Milano 2004].

²³⁵ ID., *Il selvaggio*, cit.

²³⁶ ID., *La storia di Mina*, cit.

²³⁷ Cfr. A.A.J. JOYCE, *Finnegans Wake* (1939), Libro I, capp. 1-4, trad. it. di Luigi Schenoni, Mondadori, Milano 2017; Libro I, capp. 5-8, trad. it. di Luigi Schenoni, Mondadori, Milano 2017; Libro II, capp. 1-2, trad. it. di Luigi Schenoni, Mondadori, Milano 2017; Libro II, capp. 3-4, trad. it. di Luigi Schenoni, Mondadori, Milano 2017; Libro III, capp. 1-2, trad. it. di Enrico Terrinoni e Fabio Pedone, Mondadori, Milano 2017; Libro III, capp. 3-4 e Libro quarto, trad. it. di Enrico Terrinoni e Fabio Pedone, Mondadori, Milano 2019.

poiché catturato attraverso gli stati alterati della sua coscienza. Ai lettori e alle lettrici non viene, quindi, offerta la memoria del tempo che passa dalla prospettiva privilegiata di rievocazione dell'autobiografo, bensì una complicata esperienza del modo in cui il tempo trascorre a velocità differenti e con gradi diversi di intensità nelle diverse età della vita. La memoria, molto più che una mera capacità rievocativa, diviene nell'opera di Almond potente capacità creativa: come nell'opera di Joyce (si pensi, in tale cornice, in particolare a *Dedalus*²³⁸, preludio alle successive produzioni di questo autore), il passato non viene semplicemente ricordato, ma viene piuttosto rivissuto in associazione ad altre esperienze, e quindi riordinato e dotato di un significato personale²³⁹.

Dove si colloca, dunque, la verità? Cosa è realmente accaduto al bambino e al ragazzo Billy Dean? Se la scrittura di Billy Dean è rielaborazione creativa del proprio vissuto, se essa dipende dall'intensità delle situazioni esperite dal protagonista e dai suoi ricordi di esse, che cosa è "vero" di questa finzione letteraria? Le parole che David Almond affida al suo personaggio – una limpida e decisa dichiarazione di poetica – dicono già tutto:

La verità. Ma è davvero la verità? Forse tutte queste cose non sono andate esattamente come le ricordo e come le racconto. È tutto molto confuso. Fatti e sogni e persone e spiriti sono untuttuno. Le storie di una persona si mischiano ai racconti degli altri e cuelche temiamo e cuelche desideriamo si mischia con cuelche sappiamo. I vivi e i morti si confondono. Ma così va il mondo. Così va la mente di Billy Dean. E duncue così deve andare questa storia. Cuindi sì. È tutto vero²⁴⁰.

Del resto, «chi l'ha detto che un libro deve raccontare una storia seguendo una monotona linea retta?»²⁴¹, commenta Mina nel suo diario che cresce «come cresce il pensiero, come crescono gli alberi e gli animali, come cresce la vita»²⁴². A prescindere dalla realtà e dai suoi vincoli logici e cronologici, la restituzione narrativa di Billy Dean è meravigliosa ed è vera, poiché esiste nella sua mente, luogo meraviglioso, «luogo di meraviglia»²⁴³.

²³⁸ Cfr. ID., *Dedalus. Ritratto dell'artista da giovane* (1916), trad. it. di Cesare Pavese, Adelphi, Milano 1990.

²³⁹ Cfr. J. HARVEY, *Introduction*, in A.A.J. JOYCE, *A Portrait of the Artist as a Young Man*, Cideb, Genova 1995, pp. VII-LII.

²⁴⁰ D. ALMOND, *La vera storia del mostro Billy Dean*, cit., p. 282.

²⁴¹ ID., *La storia di Mina*, cit., p. 11.

²⁴² *Ibidem*.

²⁴³ Ivi, p. 12.

Una mente che «brulica come la terra devastata brulica di cose che crescono e strisciano e si muovono»²⁴⁴ e un corpo che «è come la terra di Blinkbonny piena di reliquie antiche che attendono d'essere scoperte»²⁴⁵: questo è quanto la geniale opera di David Almond, di cui in questa sede si sono ripercorse alcune tappe, restituisce a chi la legge. Accomunati dal medesimo battito e dal medesimo respiro, i romanzi di questo autore danno vita, nel loro insieme, a una specifica rappresentazione di adolescenza che si costruisce mediante un continuo sovrapporsi di piani metaforici differenti. L'intrecciarsi delle metafore di adolescenza è tale, in Almond, per cui il più spesso non risulta possibile esplorare una metafora senza addentrarsi nel territorio di un'altra: se si pensa, in particolare, alle metafore del doppio e del mostro/selvaggio, si sarà notato come le prospettive d'interpretazione si sono, talvolta, necessariamente con-fuse.

L'associazione tra adolescenti e creature animali e selvagge, angeli e mostri prende avvio in *Skellig* (1998), venendo qui presentata in termini molto delicati e lirici, quasi sussurrata, suggerita attraverso allusioni e immagini poetiche. A partire, quindi, da *Il grande gioco* (1999), secondo romanzo di Almond per la categoria *Youth Fiction* valsegli il prestigiosissimo Michael L. Printz Award (2001), l'autore ha sempre più insistito, rendendole esplicite anche nei suoi titoli, sulla selvatichezza e sulla mostruosità come caratteristiche degli adolescenti che ne rivelano le stra-ordinarie capacità. I titoli originali *Kit's Wilderness*, *The Savage*, *Wild Girl*, *Wild Boy* e *The True Tale of the Monster Billy Dean Telt by Hissself* sono insieme indizi, tracce, ammonimenti, premonizioni e prodigi: sono *monstra* che preannunciano l'ingresso, con la lettura, nella catastrofe – «[t]utte le catastrofi son nascoste dentro a ciascuno di noi»²⁴⁶ scriveva il poeta russo Evgenij Aleksandrovič Evtušenko, «proprio come la maggior parte dei mostri»²⁴⁷ aggiunge il teratologo Ciseri –, ovvero in menti e coscienze adolescenti che vivono il ribaltamento prospettico e per la prima volta acquisiscono consapevolezza della propria *wilderness*.

Oltre a illuminare le importantissime funzioni delle figure amicali negli anni adolescenziali (in particolare in *Skellig* e *Il grande gioco*), gli amici e le amiche che popolano l'opera di questo autore sono leggibili quali metafore dell'*altro sé*, anche doppio o controparte, rendendosi con ciò testimoni

²⁴⁴ D. ALMOND, *La vera storia del mostro Billy Dean*, cit., p. 124.

²⁴⁵ Ivi, p. 125.

²⁴⁶ E.A. EVTUŠENKO, *Il mostro che non muore*, in «La Repubblica», 15 dicembre 2000, p. 1, cit. in L.M. CISERI, *op. cit.*, p. 37.

²⁴⁷ L.M. CISERI, *op. cit.*, p. 37.

dell'acquisizione, in questa età, della consapevolezza circa la molteplicità che abita l'identità di ciascuno: i doppi, come Mina, Skellig, Askew, il selvaggio e Wild Boy, rappresentano, in altri termini, le parti non integrate del sé, gli aspetti pulsionali, scomodi e inospitali di cui si ha timore e vergogna, e che per questo si fatica a riconoscere e accettare. Contemporaneamente, tali figure amicali, alle quali va aggiunto l'«Aynjel Childe»²⁴⁸ (l'«Angelo Bambino», ovvero Billy Dean), sono veri e propri mostri. La metafora a cui queste identità (a partire da Skellig) danno corpo – gli adolescenti come mostri e selvaggi – trasferisce sugli adolescenti stessi le qualità straordinarie del *monstrum*, *ostentum*, *portentum* e *prodigium*. Ospitati da libri ibridi, essi stessi mostruosi, selvaggi, scomposti e scivolosi – libri-fiume che procedono in maniera incostante, non necessariamente logica né cronologica²⁴⁹ –, gli adolescenti di Almond possiedono, innanzitutto, la straordinaria capacità di visione notturna: come gufi, pipistrelli e gatti, essi imparano a muoversi nell'oscurità della notte e a vedere (sempre con il significato di comprendere, oltre che di percepire visivamente) l'invisibile nascosto nell'Ombra. Spinti da un irrimediabile desiderio di immersione nei territori ignoti dell'io, in quel “dentro” che come non mai chiede di essere esplorato, gli adolescenti portano il proprio mostro in coperta, lo frequentano, lo nutrono, vi diventano familiari, e nello stesso tempo lo studiano, lo indagano, attentamente lo osservano allo specchio. E spesso, per comprenderlo meglio, su di lui scrivono una storia, che diviene estensione delle loro menti, portale privilegiato per la scoperta del sé. In questo senso, essi sono teratologi, nonché autori di teratogenesi: la profonda capacità introspettiva che i ragazzi e le ragazze di Almond dimostrano consente, infatti, loro di indagare e, quindi, raccontare il mostruoso, lo stra-ordinario che quotidianamente abita l'ordinario; allo stesso tempo, questi adolescenti finzionali sono capaci, a loro volta, di generare il mostro laddove non reperibile nella loro realtà (si pensi a Lak, al selvaggio e a Wild Boy, che gli adolescenti protagonisti devono creare per potersi capire, per uscire da solitudini esistenziali che abbisognano di compagni segreti stra-ordinari).

²⁴⁸ Cfr. D., ALMOND *The True Tale of the Monster Billy Dean Telt by Hissself*, cit.

²⁴⁹ In linea con le funzioni che Tandoi attribuisce ai romanzi ibridi (cfr. E. TANDOI, *Hybrid Novels for Children and Young Adults*, cit.), i libri di Almond restituiscono a lettori e lettrici un'esperienza di adolescenza anche visiva. Sono pagine, quelle dei romanzi discussi, che non stanno ferme: rompono con la tradizione e fanno spazio alla contaminazione, al mescolamento di lingue, forme e generi differenti; in esse, il tempo non è lineare, per cui il presente sempre si intreccia al passato mentre, non di rado, guarda al futuro.

La metafora del mostro/selvaggio rivela altresì la percezione, nel tempo dell'adolescenza, di essere parte di qualcosa che supera il sé e la sua finitudine, qualcosa di più grande che abbraccia il cosmo e l'eterno. I confini del sé – si comprende in adolescenza – non sono quelli della propria pelle, ma si estendono al mondo intero, ai suoi ambienti e alle persone, agli animali, agli oggetti che essi ospitano. La visione del sé come parte di un tutto più vasto è, del resto, qualità del *prodigium*, di colui o colei che vede innanzi e vede lontano, e lanciandosi come un gufo «nella notte straordinaria»²⁵⁰ matura una nuova comprensione della temporalità dell'esistenza, scorrendo il destino umano «che prende figura nel destino delle acque»²⁵¹, ma anche dell'allodola, dello sparviero, del pulcino nell'uovo, della poiana e del topo, e ancora dell'albero, del seme e dell'orto. Attraverso altre vie, altre potenti immagini, la metafora del mostro/selvaggio restituisce, così, molti dei significati suggeriti dalla metafora acquatica, che incessante scorre nelle pagine di *Youth Fiction* – e in particolare nelle storie di Almond – rinforzando, nell'intreccio con altre rappresentazioni di adolescenza, il proprio potere cognitivo, la propria portata conoscitiva rispetto a questa età.

Va sottolineata, infine, tra le qualità stra-ordinarie dell'adolescenza che la metafora del mostro/selvaggio pone in luce, il grande ingegno: il *monstrum*, difatti, sa mostrare, ovvero indicare la via da percorrere, la soluzione da adottare. Perché la sua angolazione di sguardo è obliqua, storta, inconsueta, è l'angolazione dell'occhio anomalo che, meglio di altri, coglie le storture e le incongruenze e di esse studia ed esplora le possibilità.

Il mondo, si diceva poc'anzi, ha bisogno di Billy Dean. Senza tacere le difficoltà dell'età adolescenziale, raccontandone anzi anche le fasi dolorose e angoscianti, David Almond ne esalta il fascino, la meraviglia, la carica di possibilità, pregando quasi il mondo di ascoltare le parole del mostro e di scolpirle nel proprio cuore. Il mondo, comunica Almond fuor di metafora, ha bisogno dell'adolescenza, di riscoprirla come età anche meravigliosa e di rivalutarla a partire da ciò che ragazzi e ragazze hanno “dentro”; deve studiarne l'etimologia, non fermandosi alle accezioni moderne che ne esaltano gli aspetti problematici e patologici avendone prima di tutto spiate le azioni (devianti, s'intende). Il mondo deve, in altre parole, verticalizzare la

²⁵⁰ Mina scrive, nel suo diario, un'ode al gufo che recita così: «VOLI NELLA NOTTE VELLUTATA./ VEDI QUELLO CHE NON SI PUÒ VEDERE./ SENTI QUELLO CHE NON SI PUÒ SENTIRE./ PRESTAMI LE TUE PENNE,/ LE TUE OSSA E LE TUE ALI./ PRESTAMI GLI OCCHI/ LE ORECCHIE E GLI ARTIGLI./ PRESTAMI IL CUORE/ PER LANCIARMI COME TE/ NELLA NOTTE STRAORDINARIA» (D. ALMOND, *La storia di Mina*, cit., p. 151).

²⁵¹ G. BACHELARD, *Psicanalisi delle acque*, cit., p. 20.

propria prospettiva, praticare esso stesso la catastrofe, e guardare, pensare, dire, ascoltare e quindi curare (nel senso dell'aver cura di) gli adolescenti con l'occhio anomalo del mostro, l'occhio che sa scavare nell'abisso, perché smette di averne paura.

4.4. Dove abitano i mostri

Accanto alla produzione di David Almond, tanta altra *Youth Fiction* contemporanea attribuisce ai propri adolescenti protagonisti tratti specifici delle creature mostruose e selvagge. Sono, in modo particolare, i corpi di questi ragazzi e ragazze a incarnare attributi mostruosi, con le loro forme e dimensioni sempre metamorfosanti e spesso percepite, *in primis* dagli stessi adolescenti, come fuori misura, fuori dalla norma, e dunque ingombranti, imbarazzanti. A prevalere sono, inizialmente, sentimenti di vergogna e di raccapriccio: il mondo, del resto, ha insegnato ai suoi giovani che il mostro è pericoloso e che andrebbe lasciato in fondo alla caverna, al buio, in terre lontane. Se tutti questi corpi mutanti sono testimonianze degli effettivi cambiamenti fisici che gli adolescenti subiscono a partire dal periodo puberale, essi rappresentano nondimeno, mediante il dispositivo metaforico, le qualità stra-ordinarie di cui si è trattato sopra: corpo e pelle diventano, cioè, espedienti del “fuori” che metaforicamente descrivono il “dentro”, un universo interiore al principio inesplorato che, come un corpo tutto nuovo, ancora non si conosce e, quindi, fa paura.

Intorno alla questione delle misure, Lorenzo Montemagno Ciseri scrive:

Uno degli aspetti che storicamente si rivela di maggior impatto nel mostruoso e nel fantastico è sicuramente quello legato alle dimensioni o, per meglio dire, alle sproporzioni e alle dismisure. Giganti e nani, colossi e pigmei, macrocefali, microcefali, acefali, labbroni, orecchioni, piedoni, mostri per eccesso e mostri per difetto. Tutto ciò che è di fatto sopra o sottodimensionato rispetto a uno standard accettato e accettabile per il lettore, per l'osservatore o per l'uditore, genera immancabilmente un'attenzione maggiore²⁵².

Sulle sproporzioni e le dismisure in adolescenza insistono molti racconti brevi di Linn Skåber raccolti nel volume intitolato *#BEINGYOUNG. Il mondo è nostro* (2019)²⁵³, corredato da illustrazioni di Lisa Aisato che

²⁵² L.M. CISERI, *op. cit.*, p. 57.

²⁵³ Cfr. L. SKÅBER, L. AISATO, *Tilungdommen*, Pitch Forlag, Oslo 2019 [*#BEINGYOUNG. Il mondo è nostro*, trad. it. di Lucia Barni, Giunti, Firenze-Milano 2022].

parimenti esaltano le misure stra-ordinarie degli adolescenti protagonisti. Sono illustrate come vere e proprie gigantesse, ad esempio, le tre adolescenti – Pernille, Anna e Maria – del racconto *Le ragazze*²⁵⁴, narrato in prima persona da un ragazzino che, alla vista delle proprie compagne dopo le vacanze estive, rimane meravigliato dalla loro “espansione”, e quindi dichiara:

Quasi non le riconoscevamo dopo le vacanze. Le ragazze.

Erano cresciute. Molto più di noi ragazzi.

Dopo ogni estate siamo tutti un po’ estranei gli uni agli altri, ma poi tutti i centimetri in più, le vacanze al mare, l’abbronzatura e le frange lunghe trovano il loro posto e noi ci riconosciamo al di là delle novità.

Questa volta no.

Non erano cresciute solo in altezza.

Si erano come riempite dal di dentro, espandendosi in tutti gli angolini. Una materia impetuosa aveva spinto via le ragazze che conoscevamo, rabboccando gli spazi rimasti vuoti con qualcosa di nuovo, di morbido e adulto.

Non proprio adulto, più da video musicale²⁵⁵.

Mentre l’illustrazione di Aisato pone Pernille, Anna e Maria al centro di un paesaggio urbano in miniatura rispetto alle loro dimensioni da gigantesse – le lunghe gambe delle tre ragazze si innalzano sopra case e palazzi e i loro capelli sfiorano il cielo, che si tinge di macchie rossastre simili alle gocce del flusso mestruale –, il testo di Skåber rivela il doppio piano interessato dalla metamorfosi: delle ragazze, non solo il corpo manifesta il mostro («[n]on erano cresciute solo in altezza»), ma anche – e soprattutto – quello che è dentro al corpo («[s]i erano come riempite dal di dentro, espandendosi in tutti gli angolini»). L’io di Pernille, Anna e Maria – commenta l’io narrante – non è più lo stesso, ha deviato, come il mostro, dalla norma a cui chi narra era abituato, è uscito dalla scala di riferimento e ora, quasi irriconoscibile, desta sgomento. Maggiori rispetto allo sgomento sono, però, lo stupore e la meraviglia del protagonista, uniti al desiderio, mai apertamente confessato, di diventare proprio come loro, come quelle ragazze che dal giorno alla notte hanno imparato un ballo nuovo che sembrano conoscere da sempre. Come avranno fatto?

²⁵⁴ Cfr. L. SKÅBER, L. AISATO, *Le ragazze*, in EAD., *#BEINGYOUNG. Il mondo è nostro*, cit., pp. 31-40. L’illustrazione di Aisato per questo racconto è collocata a pagina 33.

²⁵⁵ Ivi, p. 32.

Quando ha imparato [Pernille] quel ballo? Quest'estate?
 Forse non l'ha imparato? Forse lo conosce da sempre?
 In fondo nessuno insegna alle farfalle a strisciare fuori dal bozzolo. Rotolano fuori e basta, come se sapessero farlo da sempre, aprono le ali e sono dannatamente belle anche loro. Non lo so. Forse frequentano un corso segreto: *Diventa una splendida farfalla in un baleno*²⁵⁶.

Dannatamente bello e splendido è anche il protagonista del racconto *Nascita di un adolescente*²⁵⁷, anche se lui ancora non lo sa e allo specchio vede un mostro che egli interpreta secondo l'accezione moderna del termine. Di sé stesso, questo adolescente scrive:

Puzzo di prosciutto e benzina,
 di biscia d'acqua e scarti di cibo,
 acqua salmastra, cane bagnato e terra secca,
 frutta vecchia e vestiti bagnati rimasti lì troppo a lungo,
 e questo se ci fermiamo alle ascelle.

Ho punti neri in una ghirlanda intorno al naso
 e brufoli puntuali come un orologio.
 Tutti i venerdì ore 17.45 appaiono sul mento
 come il Vesuvio o l'Etna, pieni di pus.
 L'eruzione alle 18 in punto del sabato
 perché è quando incontro gli amici.

Ho dei piedi assurdi.
 Non solo lunghi ma anche larghi e sbatacchianti
 che arrivano molto prima del resto del corpo. Chissà cosa
 starà arrivando di bello e grandioso, pensa la gente, e invece
 sono solo io... con le gambe magroline nelle scarpe lunghe.
 Come un pagliaccio, ecco. Un pagliaccio che non fa ridere.

Ho un carattere impegnativo.
 A dir poco. Faccio baccano quando vuoi silenzio
 e silenzio quando vuoi comunicazione.
 Se vuoi una risposta da me, arriva sottovoce,
 stringata e indistinta, e quando vuoi quiete
 sono chiassoso, turbolento e incazzato.
 Sono imprevedibile, insulso e stanco.

²⁵⁶ Ivi, p. 34. Corsivo nell'originale.

²⁵⁷ Cfr. L. SKÅBER, L. AISATO, *Nascita di un adolescente*, in EAD., #BEINGYOUNG. *Il mondo è nostro*, cit., pp. 177-180.

Ho i capelli grassi, la stretta di mano moscia,
 gli occhi rivolti al cielo, la bocca
 pronta ad azzannare e tracimo di disprezzo,
 rabbia, frustrazione e domande.
 Questa sera mi vestirò bene
 per accogliervi alla mia festa.
 Benvenuti – spero che ve ne andiate presto.
 Ho un po' da fare.

Sono impegnato con la nascita di un adolescente²⁵⁸.

In questo raccontarsi, anche carico di ironia, si percepisce tutta la fatica della salita, della strada tortuosa che occorre percorrere per raggiungere quella vetta che restituisce la visione attiva e profonda. Con le sue parole ironiche e deformanti, l'io narrante di questo racconto in versi mostra un'elevata consapevolezza della sua età come attraversamento necessario e mai indolore, che sempre richiede, come il *toll bridge* di cui Jan è il custode²⁵⁹, un pedaggio da pagare. Altra consapevolezza della quale il ragazzo si mostra in possesso è quella relativa all'impellente e inderogabile necessità, in adolescenza, di nascondimento, di ritiro e raccoglimento nel silenzio, a debita distanza da sguardi, aspettative e giudizi altrui. Anche i lettori e le lettrici sono, a un certo punto, di troppo: il ragazzo dapprima li invita alla sua festa, ma poi spera che, di lì a poco, lo lascino solo. Perché egli ha da fare con sé stesso. «Sono impegnato», sentenza infatti, «con la nascita di un adolescente»²⁶⁰.

Dietro al mostro come creatura malforme e repellente si nascondono, invero, il prodigio, il portentoso, il segno divino: l'adolescente di questa storia, difatti, sa raccontare – mostrare – l'Ombra, perché vive la catastrofe e dalla sua dimensione altra “vede” nella notte. L'illustrazione che Aisato propone a complemento di tale narrazione²⁶¹ racconta, insieme al testo, le dimensioni fuori norma dell'adolescente-mostro, rappresentato nudo – le mani a coprire le nudità – come la Venere di Sergio Botticelli, in piedi sopra la valva di una conchiglia, con piedi giganteschi e gambe lunghissime. Al lato destro del ragazzo, una divinità dei venti con il viso da pagliaccio; al lato sinistro, una giovane donna, che gli porge una camicia al posto del manto decorato offerto alla Venere. Aisato, dunque, riprende tutta l'ironia del testo, che qui tuttavia si tinge di amaro: le onde del mare, da cui il ragazzo, come

²⁵⁸ Ivi, pp. 178-180.

²⁵⁹ Cfr. A. CHAMBERS, *Quando eravamo in tre*, cit.

²⁶⁰ L. SKÄBER, L. AISATO, *Nascita di un adolescente*, cit., p. 180.

²⁶¹ Cfr. ivi, p. 179.

la Venere, sarebbe stato generato, prendono i toni del nero e si fanno alte e minacciose, mentre lo stesso adolescente, in atteggiamento pudico come le statue di epoca classica²⁶², rivolge allo spettatore uno sguardo smarrito, triste, implorante, come quello di una bestia dietro le sbarre, o forse di una creatura difforme esibita, come fenomeno mediatico, dietro una teca, in un circo (con presenza, ovviamente, di pagliacci) o in un museo.

Una menzione all'interno di questo discorso merita anche il racconto in versi *Portami*²⁶³, il cui io narrante è una ragazza che sarà presto «troppo grande per essere portata in braccio»²⁶⁴, e che chiede, per questo, al proprio padre di essere tenuta ancora un po', come un tempo, tra le sue braccia:

Papà.
 Puoi portarmi?
 Stretta a te.
 Così.
 Come facevi una volta.
 Avvolta in una coperta, dal divano alla camera
 senza svegliarmi senza farmi cadere
 e poi posarmi silenziosamente
 nel letto con attenzione.
 Perché non vuoi svegliarmi anche se non sto dormendo,
 son sveglia ma fingo di no,
 così non devo lavare i denti.

Papà.
 Non puoi prendermi in braccio?
 Solo un pochino.
 Così.
 Come facevi una volta
 come fossi un fragile gattino
 mentre respiro, mentre faccio le fusa
 e infine avvolgermi nella coperta
 con attenzione.
 «Come una salsicetta» dici, mentre
 mi rimbocchi la coperta
 così mi scaldo
 e sorrido perché sappiamo tutti e due che son sveglia.

²⁶² Cfr. D. PARENTI, *Nascita di Venere*, <https://www.uffizi.it/opere/nascita-di-venere>. Consultato il 28 ottobre 2024.

²⁶³ Cfr. L. SKÅBER, L. AISATO, *Portami*, in EAD., *#BEINGYOUNG. Il mondo è nostro*, cit., pp. 215-219.

²⁶⁴ Ivi, p. 219.

Papà.
 Puoi tenermi un po'?
 Tra le tue braccia.
 Così.
 Come facevi una volta
 quando ero più piccola ed era facile sollevarmi
 facile gestirmi
 facile volermi bene
 e semplicemente stringermi un po'
 con attenzione.
 La mia guancia contro la tua e la notte non fa paura.
 Portami così
 e scordiamo, tutti e due,
 che presto sarò troppo grande per essere portata in braccio²⁶⁵.

A sostenere la richiesta della ragazza di ascolto, accoglimento e cura del mostro è la commovente illustrazione di Aisato, che pone la figlia tra le braccia di un padre rispetto a lei piccina, il quale mai potrebbe, se non nella finzione dell'opera d'arte, portare un peso evidentemente superiore al suo. Sigilla il loro abbraccio una pianta di papavero rosso, sedativo necessario a mitigare il dolore di un imminente distacco.

Similmente ai ragazzi e alle ragazze appena raccontati, molti altri adolescenti finzionali avvertono e presentano sé stessi come *monstra*, che inizialmente credono rispondere alle caratteristiche della creatura malforme, raccapricciante, addirittura malvagia. Le proprie stra-ordinarietà vengono vissute, da questi adolescenti, come colpe, ingombri, pesi soverchianti che atterriscono e talvolta paralizzano. Per citare, tra i tanti titoli possibili, qualche ulteriore esempio, si può qui menzionare *L'universo nei tuoi occhi* (2016)²⁶⁶ di Jennifer Niven, un corposo romanzo che racconta, attraverso due prime voci narranti alternate, gli anni adolescenziali di Libby Strout e Jack Masselin. Sono entrambi persone singolari, eccezioni che suscitano stupore e per questo vengono mostrati, «cioè indicat[i] con il dito»²⁶⁷. Libby, diciassette anni, è arrivata a pesare quasi trecento chili e, non riuscendo più a uscire dalla propria stanza, ha dovuto farsi liberare dai pompieri mediante un sollevamento con elicottero. Da quel momento, la ragazza è diventata «l'Adolescente più grassa d'America», un fenomeno mediatico di cui tutti parlano, a partire dalla folla di persone che si era radunata attorno

²⁶⁵ Ivi, pp. 216-219.

²⁶⁶ Cfr. J. NIVEN, *L'universo nei tuoi occhi*, cit.

²⁶⁷ U. ALDROVANDI, *Monstrorum Historia*, cit., p. 115.

alla sua abitazione nel momento del salvataggio. Nel presente della narrazione, Libby si sente inadeguata, ancora ampiamente ingombrante anche se ha perso, nel frattempo, centocinquanta chili; è indubbiamente una gigantesca in quanto a peso e dimensioni, e per questo non passa mai inosservata ed è spesso oggetto di scherno e scherzi indelicati. Eppure, Libby riprende a frequentare la scuola, crea attorno a sé un gruppo di amici, e quando è tormentata da pensieri «intrusivi» simili a quelli di Aza Holmes²⁶⁸ balla, balla con la determinazione di Pernille, Anna e Maria²⁶⁹ e diventa così, come loro, «una splendida farfalla in un baleno»²⁷⁰.

Anche Jack, che diventa presto amico (e successivamente fidanzato) di Libby, è un mostro: la sua deviazione dalla norma – o stra-ordinarietà – si chiama prosopagnosia e consiste in «1. incapacità di riconoscere i volti di persone conosciute, in genere in seguito a una lesione cerebrale. 2. condizione in cui tutti appaiono come estranei»²⁷¹. Al di là della trama di superficie, che prevede l'incontro dei due adolescenti e delle loro alterità e una storia di comprensione, supporto e aiuto reciproci, è individuabile anche in quest'opera la metafora illuminante del mostro (qui intrecciata alla metafora del doppio, con la diade amicale Libby-e-Jack), che rende i protagonisti rappresentazioni di un'adolescenza mostruosa, ovvero, ancora una volta, prodigiosa, portentosa, portatrice di possibilità e di visioni altre, attive e profonde.

Lo stesso può dirsi dell'ultimo romanzo dell'autrice italiana Benedetta Bonfiglioli, selezionato dagli esperti ed esperte di letteratura per l'infanzia e per l'adolescenza della Internationale Jugendbibliothek per il catalogo The White Ravens 2024²⁷². Ispirato alle esperienze di vita degli studenti di liceo dell'autrice, e in particolare a Elena, che alla sua professoressa ha confidato che «la mia vita è come la *Terra Desolata* di Eliot, una tazza finita in briciole, non è più buona nemmeno per bere»²⁷³, *Incorporea* (2024) narra dell'adolescente Jude e della sua lotta quasi decennale contro l'anoressia. Il

²⁶⁸ Cfr. J. GREEN, *Tartarughe all'infinito*, cit.

²⁶⁹ Cfr. L. SKÄBER, L. AISATO, *Le ragazze*, cit.

²⁷⁰ Ivi, p. 34.

²⁷¹ J. NIVEN, *L'universo nei tuoi occhi*, cit., p. 11.

²⁷² Il catalogo The White Ravens viene pubblicato annualmente e raccoglie un elenco di oltre 200 libri per bambini e adolescenti (con breve recensione annessa) selezionati per la loro qualità estetico-letteraria e contenutistica tra le recensioni e donazioni librerie che la Biblioteca internazionale per ragazzi di Monaco di Baviera riceve nel corso dell'anno. Il catalogo 2024 è scaricabile gratuitamente al link riportato di seguito: https://www.ijb.de/fileadmin/Daten/The_White_Ravens/The_White_Ravens_2024_final.pdf.

²⁷³ B. BONFIGLIOLI, *Incorporea*, cit., p. 169.

suo corpo, dopo frequenti digiuni e interminabili conteggi di calorie e passi giornalieri, diventa pelle e ossa e ricorda tanto lo scheletro di Tong. Il suo viso, come quello di Skellig, si fa sempre più raggrinzito e pallido, mentre le sue forze a poco a poco la abbandonano. Mostro «per difetto»²⁷⁴, Jude vorrebbe scomparire, occupare sempre meno spazio sino a non-essere, un po' come il padre, morto suicida nell'estate del suo esame di maturità.

Non male l'estate, pensa Jude, come stagione in cui scomparire, perché

il mondo va avanti indolente, gli amici si disperdono e nessuno ci fa caso se non ci sei, magari sei al mare, magari all'estero o in vacanza con i tuoi, magari chissà, e tu intanto sparisce, trattiene il fiato e ti lasci affondare e a settembre, quando tutto ricomincia, quando tutti si riaffacciano alle cose da fare, tutti tornano al proprio posto tranne te, qualcuno si chiede forse che fine hai fatto ma è il male di un attimo, le maglie si richiudono, strette, e nel giro di poco nessuno si ricorda che c'eri anche tu²⁷⁵.

Infine, però, Jude non scompare, perché accetta il rischio del salto nell'ignoto: come tutti gli adolescenti che abitano l'opera di Bonfiglioli (e non solo), la ragazza si tuffa a candela nel mare che ha dentro – «[i]nquieto, arrabbiato»²⁷⁶ – e qui scopre, mediante la prospettiva ribaltata del *prodigium*, la sua «unicità irripetibile»²⁷⁷:

sarai pure un mucchietto di polvere nera ma è questo quello che puoi fare, questo quello che hai dentro, un'opera d'arte, un sogno reale, molto più sconvolgente di qualunque perfezione ideale²⁷⁸.

In conclusione al capitolo precedente si era posto l'accento su come le metafore acquatiche operino nella direzione di un ribaltamento della lunga tradizione di avversione nei confronti degli adolescenti. Le ambivalenze e i contrasti connaturati all'elemento acquatico non vengono mai narrati – si ricordava – in termini di inconciliabilità, né in mitologie e cosmogonie, né tantomeno all'interno della *Youth Fiction* contemporanea che questa ricerca ha indagato. Delle acque, narrazioni, culti e pratiche antichi e moderni mettono in rilievo la caratteristica di principio mediatore o conciliatore degli opposti: di conseguenza, la metafora acquatica è in grado di mappare sul

²⁷⁴ L.M. CISERI, *op. cit.*, p. 57.

²⁷⁵ B. BONFIGLIOLI, *Incorporea*, cit., p. 17.

²⁷⁶ Ivi, p. 140.

²⁷⁷ Ivi, p. 120.

²⁷⁸ *Ibidem*.

dominio semantico-concettuale “adolescenza” gli attributi contraddittori, ma armonizzati, dell’ombra e della luce, della fatica e del piacere, del dramma di necessarie morti e della bellezza di seconde nascite. Si sottolineava, inoltre, un interessante parallelismo tra la storia dell’elemento acquatico e la storia degli adolescenti e dei giovani, l’uno e gli altri temuti, scherniti ed evitati e, quindi, “riscoperti” in termini economici e utilizzati per fini commerciali. Lo studio della storia dei mostri e dei prodigi della natura ha condotto a riflessioni analoghe, rivelando, anche tra mostri e adolescenti, la condivisione del medesimo destino. Ricorda, infatti, Ciseri che, pur temuti e irrisi,

i difformi erano tanto mostrati a pagamento nelle fiere medievali e rinascimentali, così come sarebbero poi stati organizzati, e quasi istituzionalizzati, nei circhi e nei musei tra Ottocento e Novecento. Qui erano infatti allestiti degli spettacoli secondari di supporto, i *sideshow*, delle nature più svariate, tra i quali gran successo avevano le esibizioni di “fenomeni umani”, i cosiddetti *freak shows*, i cui mostruosi protagonisti si esibivano spesso anche in qualche numero circense o vendevano loro foto autografate. Oggi si possono ammirare comodamente seduti davanti al televisore di casa nostra in programmi e documentari dai titoli ammiccanti tipo *Body Bizarre* o *Extraordinary People*, sino a diventare fenomeni mediatici come le gemelle congiunte Abigail e Brittany Hensel, nate il 7 marzo 1990, che hanno teste separate e un unico corpo, e che dall’agosto 2012 all’ottobre dello stesso anno hanno avuto un loro *reality show* sul canale americano TLC (The Learning Channel), del circuito di Discovery Channel, intitolato appunto *Abby & Brittany*²⁷⁹.

Rispetto a tale parallelismo, la *Youth Fiction* contemporanea non manca di raccontare la continua esposizione dell’adolescente-mostro, il quale vorrebbe starsene solo – impegnato com’è con la «nascita di un adolescente»²⁸⁰ –, ma puntualmente viene “catturato”, messo come in gabbia, in bella mostra: si pensi, a questo riguardo, a Libby Strout e alla sua prigione domestica, cui segue un salvataggio che espone il mostro agli

²⁷⁹ L.M. CISERI, *op. cit.*, pp. 14-15. Su come la mostruosità venga sfruttata al servizio di movimenti politici e culturali, come l’integrazione, l’istruzione basata sull’astinenza e i diritti queer, si rimanda, inoltre, al saggio della studiosa americana Sara Austin *Monstrous Youth: Transgressing the Boundaries of Childhood in the United States*, vincitore del Children’s Literature Association Book Award 2024 (S. AUSTIN, *Monstrous Youth: Transgressing the Boundaries of Childhood in the United States*, The Ohio State University Press, Columbus 2022).

²⁸⁰ L. SKÄBER, L. AISATO, *Nascita di un adolescente*, cit., p. 180.

additamenti del mondo²⁸¹, o ancora al protagonista senza nome del racconto in versi *Nascita di un adolescente*²⁸², costretto a dare una festa per mostrare le sue alterità e posto su tela, come la Venere del Botticelli, per essere scrutato da milioni di visitatori. Gli autori e autrici di *Youth Fiction*, che amano dimorare nell'adolescenza e non temono l'incontro con il mostro – perché ne sono affascinati, perché lo amano, perché scorgono in esso il segno divino –, si impegnano, però, a sbrigliare quanto prima i loro ragazzi e ragazze, per mostrarli non già dietro una teca e attraverso un filtro prospettico adulto e giudicante, bensì accanto e dentro fiumi, laghi e mari, dentro, cioè, alle loro menti e coscienze, lasciate libere di raccontarsi per tutta la durata delle narrazioni. La *Youth Fiction* diviene, allora, il luogo «dove abitano i mostri», proprio come quel libro straordinario di Benedetta Bonfiglioli abitato da Bianca, Mila, Carlo, Chicco, Olivia, Thomas, Sofia e Joe, ognuno mostruoso a modo suo, ognuno dannatamente bello e unico nel suo genere²⁸³.

Come l'acqua, come il fiume, il mostro – scrive Ciseri –

è talmente sfuggente che, per quanto ci si possa avvicinare a lui, non saremo forse mai in grado di raggiungerlo veramente. Il mostro è sempre pronto a fare un piccolo balzo in direzione opposta alla nostra, in un divertito gioco a nascondino che si protrae dalla notte dei tempi. Spesso non si capisce bene nemmeno chi stia rincorrendo chi, chi sia in cerca e chi si nasconda, eternamente divisi tra l'atavica paura dell'ignoto e l'indiscreto fascino dell'esotico²⁸⁴.

Consapevoli della sostanziale imprevedibilità degli adolescenti e della loro età, gli autori e autrici che scrivono *Youth Fiction* mai ne tentano definizioni e contenimenti: essi fanno, come Eliot, che i ragazzi e le ragazze «cambia[no] velocità, si sposta[no] da un canale all'altro, senza che si possa darne conto»²⁸⁵, e dunque si impegnano nello sforzo empatico di restituire non già il *che cosa* bensì il *come* della loro età, raccontando l'Ombra del mostro e svelandone le luci, nel rispetto religioso del suo mistero.

²⁸¹ Cfr. J. NIVEN, *L'universo nei tuoi occhi*, cit.

²⁸² Cfr. L. SKÅBER, L. AISATO, *Nascita di un adolescente*, cit.

²⁸³ Cfr. B. BONFIGLIOLI, *Dove abitano i mostri*, cit.

²⁸⁴ L.M. CISERI, *op. cit.*, p. 41.

²⁸⁵ T.S. ELIOT, *Introduzione a The Adventures of Huckleberry Finn*, cit., p. X.

APPRODI PEDAGOGICI

NUOVE METAFORE PER PENSARE, DIRE, RAPPRESENTARE L'ADOLESCENZA

Aller jusqu'au bout de l'histoire. Chaque fois, je me dis que peut-être, au bout, lorsque tout aura été raconté, mâché et remâché, ravalé, ainsi qu'on ravalait ses larmes, alors il se passera quelque chose¹.

Olivier Adam

Nel loro *Metafora e vita quotidiana* (1980), George Lakoff e Mark Johnson offrono, tra gli altri, un curioso esempio di come una metafora sia in grado di creare nuovi significati e nuove realtà, determinando un «effetto di *feedback*»² che può guidare azioni future in accordo con la metafora stessa. Gli studiosi raccontano di uno studente iraniano che, da poco giunto in California, a Berkeley, aveva frequentato un loro corso sulla metafora ed era rimasto stupito da un'espressione, «la soluzione dei miei problemi»³, che sentiva ripetere in continuazione. Non presente nel suo contesto linguistico e culturale di origine, tale espressione costituiva, secondo lo studente, una metafora «perfettamente ragionevole»⁴, nella quale il concetto di “soluzione” era preso in prestito dall'area semantica della chimica: egli immaginava, cioè, la soluzione come una miscela – «ribollente e fumante»⁵ – che conteneva tutti i problemi mescolati e distribuiti in modo uniforme, insieme a catalizzatori che continuamente ne dissolvevano alcuni (in maniera temporanea) e ne separavano altri sottoforma di soluti (o precipitati). Secondo gli studiosi, l'interpretazione dello studente, da essi definita «metafora chimica», risulta non solo affascinante, ma anche estremamente illuminante rispetto al potere trasformativo del dispositivo metaforico, in quanto capace

¹ O. ADAM, *On ira voir la mer*, L'École des loisirs, Paris 2002. [Arrivare fino alla fine della storia. Ogni volta mi dico che forse, alla fine, quando tutto sarà stato raccontato, masticato e rimasticato, ingoiato, come si ingoiano le lacrime, allora succederà qualcosa.]

² G. LAKOFF, M. JOHNSON, *Metafora e vita quotidiana*, cit., p. 190.

³ Ivi, pp. 191-192.

⁴ Ivi, p. 191.

⁵ Ivi, p. 192.

di creare una nuova realtà attorno ai problemi umani. La metafora chimica presenta, infatti, i problemi come aspetti dell'umana esperienza non risolvibili una volta per tutte, bensì sempre presenti, dissolti in soluzione o in forma di precipitati. Vivere secondo una simile metafora vorrebbe allora dire, spiegano Lakoff e Johnson, «accettare il fatto che mai nessun problema scompare per sempre»:

Piuttosto che impiegare le energie a risolvere una volta per tutte i vostri problemi, le dirigereste a individuare quali catalizzatori possano dissolvere i problemi più pressanti per il periodo di tempo più lungo possibile, senza farne precipitare altri peggiori. La ricomparsa di un problema è vista come un evento naturale piuttosto che come un fallimento da parte vostra nel trovare “il giusto modo di risolverlo”. [...] Il modo in cui comprenderemo la nostra vita quotidiana e il modo in cui agiremmo in essa sarebbero diversi se vivessimo secondo la metafora CHIMICA⁶.

Questo esempio mostra efficacemente come le metafore siano in grado non solo di concettualizzare realtà preesistenti, mettendo in luce similarità e punti di contatto tra domini semantico-concettuali differenti, ma anche e soprattutto di generare, come anticipato, nuovi significati e realtà. Forme di pensiero, strumenti cognitivi essenziali mediante i quali categorizziamo le nostre esperienze, le metafore «hanno implicazioni»⁷, poiché producono, sulla base di connessioni inedite e inattese tra un *source domain* e un *target domain* separati e anche molto distanti, nuove organizzazioni categoriali suscettibili di modificare pensiero, percezioni e azioni.

Considerato, dunque, il potere trasformativo (anche definibile demiurgico) del dispositivo metaforico sulla realtà, emerge con forza la pericolosità delle tante narrazioni sull'adolescenza – rintracciabili sui quotidiani, alla radio, in televisione e nei social media, oltre che in numerosi testi di saggistica scientifica e di divulgazione – permeati da metafore quali “l'adolescenza è un problema” e “l'adolescenza è una malattia”, ossia da rappresentazioni dell'adolescenza fondate sulla sola problematicità dei soggetti in età adolescenziale. Il rischio che simili rappresentazioni generano è quello di condurre educatori e insegnanti a mettere in campo, nelle relazioni con gli adolescenti, azioni educative volte a “prevenire”, “guarire” e “superare” l'adolescenza, esattamente come si prevengono, guariscono e superano i problemi e le malattie. Ritornando all'esempio di Lakoff e Johnson, va sottolineato che nel contesto socio-culturale dell'Occidente contemporaneo

⁶ Ivi, pp. 192-193.

⁷ Cfr. J. GREEN, *Città di carta*, cit.

il modo abituale di affrontare i problemi corrisponde non già alla metafora chimica pensata dal summenzionato studente, bensì a quella che gli studiosi statunitensi definiscono «metafora indovinello», ovvero la metafora che mappa i significati del dominio d'origine “indovinello” sul dominio di destinazione “problema”: in altri termini, entro tale struttura metaforica il problema è un indovinello, per cui, come tutti gli indovinelli, va risolto in maniera definitiva, individuandone una soluzione corretta che sciolga e annulli l'ambiguità dell'indovinello stesso. Se, pertanto, nel nostro contesto socio-culturale l'adolescenza è pensata, raccontata e rappresentata come un problema, e quindi come un indovinello (oltre che come una malattia), coloro che sono impegnati in una relazione educativa con gli adolescenti vengono inevitabilmente portati ad avvertire la necessità di “risolvere” la loro età, di farla il prima possibile terminare annullandone l'ambiguità, poiché se non se non risolta, se non guarita, permarrrebbe come fallimento, come elemento di disordine non riportato all'ordine.

Impegnata a restituire i pensieri, gli stati d'animo, i ragionamenti, le riflessioni e il peculiare sguardo sul mondo di ragazzi e ragazze che abitano la soglia, vivendo il tempo sospeso tra un'infanzia oramai alle spalle e un'adulità imminente, la letteratura che questa indagine ha indagato ha dimostrato la propria volontà e insieme capacità di ribaltamento e di decostruzione delle *age norms*⁸ sulle quali si basa un immaginario popolare – quello suddetto, crisiologico e patologizzante – impostosi quale cifra di senso comune. A operare ribaltamenti e decostruzioni sono, nello specifico, le metafore dell'acqua, del ponte, dell'isola, della stagione estiva, della verticalità e ancora del doppio e del mostro/selvaggio, che invitano a praticare, rispetto ai modi di guardare, pensare, dire e rappresentare l'adolescenza, una «torsione di sguardo»⁹, ad adottare una prospettiva nuova che non intende tacere il disagio – le suddette metafore riconoscono, invero, il lato oscuro, quel «compagno segreto» che costituisce un tratto necessario al percorso di costruzione identitaria –, ma che viceversa chiede di attraversarlo cogliendone la carica di potenzialità e possibilità, in direzione di una de-patologizzazione del disagio e di una de-clinicizzazione dell'intervento educativo¹⁰. È importante, allora, che le figure educative ricordate poco sopra si avvicinino alle pagine di questa letteratura, le ascoltino, le

⁸ Cfr. S. PICKARD, *op. cit.*

⁹ Cfr. P. BARONE, *Evoluzione di un concetto. Adolescenza postmoderna*, cit.

¹⁰ Cfr. A. ARIOLI, *Essere adolescente nella società dell'incertezza tra disagio esistenziale e ricerca di senso*, in P. BARONE (a cura di), *Vite di flusso. Fare esperienza di adolescenza oggi*, cit.

frequentino, imparino a conoscerle e a orientarsi in esse, affinché non debbano varcare la soglia di una classe, di un gruppo di adolescenti o di una stanzetta di ragazzo o ragazza con il sentore di un «pericolo in arrivo»¹¹, dunque carichi di aspettative negative che facilmente si traducono in profezie autoavveranti.

Le immagini di adolescenza altre di cui la *Youth Fiction* è portatrice non rispecchiano la punta dell'iceberg che torreggia sopra la superficie del mare, ma suggeriscono impressioni della parte sommersa, di quel «corpo-dentro»¹² che educatori e insegnanti devono aiutare a risalire in coperta, impegnandosi in una «presenza leggera»¹³ che lasci tempo e spazio al raccoglimento, favorendo altresì la catastrofe prospettica che genera la visione attiva e profonda. L'incontro con il «corpo-dentro» non è certo un'esperienza semplice, né tantomeno sempre gradevole, ma è anzi, il più spesso, motivo di paura e turbamento: sostiene, a questo riguardo, Jung che la parte sommersa – ovvero il sé oltre lo specchio – «non lusinga»¹⁴, poiché mostra fedelmente il vero, lo «scheletro» inabissato e poco rassicurante, come Skellig ricoperto di polvere e ragnatele e avvolto dal più profondo mistero. Prima ancora che gli adolescenti, che invero si pongono con ostinazione alla ricerca del proprio sé, sono gli adulti a temere l'incontro con l'io profondo degli stessi adolescenti, giacché la sua ambiguità confonde e sconcerta, mentre i suoi interrogativi sulle questioni esistenziali del tempo e della memoria, dell'amore, della vita e della morte richiedono un dislocamento del pensiero che va a scomodare una prospettiva radicata e confortante. In altri termini, le menti e coscienze adolescenti a tanti adulti fanno paura, e così la letteratura che intende esprimerle¹⁵ e che, proprio per questa ragione, condivide con i ragazzi e le ragazze di cui narra una «lunga e nobile storia di scarsa considerazione»¹⁶. Fatta eccezione per l'altissima attenzione economico-commerciale riservata alla *Youth Fiction* e, più in generale, alla letteratura *Young Adult* (così come agli adolescenti), questo settore letterario non gode, infatti, ancora dell'attenzione critica che viceversa si muove attorno alle opere di letteratura per l'infanzia, sebbene – commentano Hilton e Nikolajeva – i due generi condividano diverse questioni

¹¹ Cfr. J.-J. ROUSSEAU, *op. cit.*

¹² P. BARONE, *Pedagogia dell'adolescenza*, cit., p. 135.

¹³ Ivi, p. 123.

¹⁴ C.G. JUNG, *Gli archetipi dell'inconscio collettivo*, cit., p. 19.

¹⁵ Cfr. A. ROLLAND, *Qui a peur de la littérature ado?*, Thierry Magnier, Paris 2008.

¹⁶ K. RUNDELL, *Perché dovresti leggere libri per ragazzi anche se sei vecchio e saggio*, Rizzoli, Milano 2020, p. 6.

costitutive¹⁷. Oltre a questo non trascurabile dato, c'è poi chi caldamente invita gli adulti a non leggere letteratura *Young Adult*, in nome di una regola di lettura progressiva che richiederebbe di leggere in un'unica direzione: secondo la giornalista americana Ruth Graham, che firma un articolo dal titolo "Against YA. Read whatever you want. But you should feel embarrassed when what you're reading was written for children" (2014)¹⁸, la *Young Adult Literature* sarebbe una letteratura di sola evasione, di immediatezza, gratificazione e nostalgia; non presentando una prospettiva adulta, e dunque non contemplando, nell'opinione di Graham, la possibilità di intuizioni mature, questa letteratura godrebbe di un punto di vista «acritico» sul mondo. Leggerla da adulti equivarrebbe a regredire ai tempi dei «maudlin teen dramas», ovvero dei drammi adolescenziali sentimentali, dei quali chi è cresciuto dovrebbe provare «vergogna». Con questo articolo Graham mostra così, innanzitutto, la sua convinzione circa l'"inopportunità" dell'adolescenza, un'età a suo dire sciocca e sentimentale, ancora infantile secondo un'accezione spregiativa di quest'ultimo termine, per cui gli adolescenti sarebbero ancora «children», diversamente dagli adulti ritenuti, viceversa, «meglio di così»¹⁹. Alla letteratura che li racconta riserva, quindi, lo stesso giudizio avvilente, salvo ammettere (quasi sottovoce) che le letture di letteratura *Young Adult* da lei effettuate in età adolescenziale rappresentano le esperienze di lettura più intense della sua vita – «quei libri», Graham non può infine negare, «mi hanno aiutato a diventare la lettrice che sono oggi»²⁰.

¹⁷ Cfr. M. HILTON, M. NIKOLAJEVA (eds.), *op. cit.* A questo proposito occorre evidenziare il ritardo specifico del nostro Paese rispetto a un'attenzione scientifica nei confronti della letteratura per giovani adulti. Ancora sporadici, seppur preziosi (ci si riferisce, ad esempio, a: A. FAETI, *I diamanti in cantina. Come leggere la letteratura per ragazzi*, cit.; E. BESEGI (a cura di), *Adolescenza*, Mondadori, Milano 1996; G. GRILLI, *Adolescenti*, cit.; L. TODARO, *Segnali e tendenze di cambiamento nella recente letteratura Young Adults*, cit.; HAMELIN (a cura di), *Dove vanno le anatre d'inverno. Grandi scrittori per giovani adulti*, cit.), sono gli studi e le pubblicazioni attinenti a questo panorama letterario, mentre del tutto assenti sono i corsi universitari specificamente incentrati sulla narrativa *YA*.

¹⁸ R. GRAHAM, *Against YA. Read whatever you want. But you should feel embarrassed when what you're reading was written for children*, in «The Slate Group», June 2014, <https://slate.com/culture/2014/06/against-ya-adults-should-be-embarrassed-to-read-childrens-books.html>. Consultato il 20 ottobre 2024.

¹⁹ «Fellow grown-ups», dichiara convintamente Graham, «we are better than this» (*ibidem*).

²⁰ Graham scrive che «I have no urge to go back and re-read them, but those books helped turn me into the reader I am today» (R. GRAHAM, *op. cit.*).

Non sono, purtroppo, episodiche le considerazioni simili a quelle suddette, tutte in fondo generate da una diffusa paura dell'adolescenza e, di conseguenza, della letteratura che la rappresenta, dandole voce. Nel suo *Qui a peur de la littérature ado?* (2008)²¹, la psicologa francese Annie Rolland riferisce della presunta «pericolosità sociale» che tanta popolazione adulta attribuisce alla letteratura scritta avendo in mente gli adolescenti: questa letteratura, spiega la studiosa, spaventa a tal punto gli adulti da scatenare in loro «violenti appetiti di censura»²²; ritenuta pericolosa perché diretta, vera, incapace di far sconti sulle realtà anche più brutali dell'esistenza, la *littérature ado* viene posta spesso e volentieri sul banco degli imputati, condannata alla marginalità e allontanata, ove possibile, dai ragazzi e dalle ragazze – più per controllarne la natura «ribelle», ritiene Rolland, che non per un autentico e motivato desiderio di protezione. Similmente a Rolland, la pluripremiata autrice britannica Katherine Rundell²³, anche ricercatrice presso l'Università di Oxford, menziona diverse affermazioni che testimoniano la paura e le preoccupazioni nutrite dagli adulti nei confronti degli adolescenti e della letteratura di cui essi costituiscono i primi destinatari. Rundell ricorda, ad esempio, un'intervista all'autore britannico Martin Amis nella quale quest'ultimo aveva dichiarato: «Le persone mi chiedono se ho mai pensato di scrivere un libro per ragazzi. E io rispondo: “Se avessi un grave danno cerebrale, forse sì, potrei anche scrivere un libro per ragazzi”»²⁴. Più avanti, l'autrice cita un commento di *The Guardian* che, sulla quarta di copertina di *Where Shall We Run To* di Alan Garner, recita: «Non è mai stato solo uno scrittore per ragazzi: è molto più ricco, originale e profondo»²⁵.

²¹ Cfr. A. ROLLAND, *op. cit.*

²² *Ibidem.*

²³ Di Katherine Rundell si segnalano i seguenti romanzi per (pre)adolescenti: K. RUNDELL, *The Girl Savage*, Faber & Faber, London 2011 [*Capriole sotto il temporale*, trad. it. di Mara Pace, BUR Rizzoli, Milano 2019], Finalista al Premio Strega Ragazze e Ragazzi 2019; EAD., *Roostoppers*, Faber & Faber, London 2013 [*Sophie sui tetti di Parigi*, trad. it. di Mara Pace, BUR Rizzoli, Milano 2016]; EAD., *The Wolf Wilder*, Bloomsbury Publishing, London 2015 [*La ragazza dei lupi*, trad. it. di Mara Pace, BUR Rizzoli, Milano 2016], Premio Andersen 2017 “Miglior Libro 9-12 anni”; EAD., *The Explorer*, Bloomsbury Publishing, London 2017 [*L'esploratore*, trad. it. di Mara Pace, BUR Rizzoli, Milano 2021], Vincitore del Costa Children's Book Award; EAD., *The Good Thieves*, Simon & Schuster, London 2019 [*I ladri di New York*, trad. it. di Mara Pace, BUR Rizzoli, Milano 2022].

²⁴ K. RUNDELL, *Perché dovresti leggere libri per ragazzi anche se sei vecchio e saggio*, cit., p. 6.

²⁵ Ivi, p. 7.

Di tutte queste visioni e narrazioni di fatto fondate sul pregiudizio, nutrite dalle metafore negative del problema, del pericolo e della malattia, la ricerca condotta ha mostrato l'infondatezza. I diversi titoli di *Youth Fiction* che questo lavoro ha ricordato e discusso costituiscono prova del fatto che la stessa *Youth Fiction* è anzitutto letteratura *tout court*: essa è, come la migliore letteratura per adulti, «ricc[a], originale e profond[a]», parimenti sofisticata e complessa²⁶, e dunque degna di figurare accanto alle opere del canone letterario tradizionale. Le differenti metafore di adolescenza che questa letteratura ospita hanno, in aggiunta, rivelato come i ragazzi e le ragazze adolescenti siano essi stessi «ricc[hi], original[i] e profond[i]», complessi, ambigui e affascinanti al pari della letteratura che ne racconta lo sguardo e il sentire. Abbandonare, da adulti, le pagine di *Youth Fiction* non è, quindi, una scelta priva conseguenze: «Io direi invece», dichiara Rundell in merito, «che lo facciamo a nostro rischio e pericolo, perché rinunciamo a uno *scrigno di*

²⁶ Si ricordi, a tale riguardo, il commento di Aidan Chambers sul suo rifiuto di sottostimare le capacità di lettura e comprensione dei ragazzi e delle ragazze, scendendo a compromessi su linguaggio, forma e contenuti: «I refuse to sell young people short by compromising on language or subject matter» [Mi rifiuto di sottostimare i giovani scendendo a compromessi sul linguaggio o sugli argomenti] (A. CHAMBERS, *Aidan Chambers: Winner of the Carnegie Medal for a Book Published in 1999*, cit.). Sullo stesso piano, Katherine Rundell argomenta: «Quando scrivo, io non mi impongo dei limiti lessicali e non perché mi aspetto che i ragazzi conoscano tutte le parole della lingua inglese, ma perché confido nel fatto che siano in grado di dedurre o ignorare il significato di un dato termine senza perdere il filo della storia. Nel suo bel memoir *The Child That Books Built*, Francis Spufford cita la ricerca di Claude Shannon del 1948: Shannon, un matematico che lavorava per i Bell Telephone Laboratories, si era messo in testa di calcolare quanto contenuto si potesse perdere in una conversazione telefonica soggetta a interferenze prima che lo scambio diventasse impossibile. Arrivò alla conclusione che più del cinquanta per cento di una conversazione o di un messaggio può saltare o non essere compreso senza che se ne perda il significato generale. Ho appena terminato di rivedere il mio ultimo romanzo per ragazzi ispirandomi alla *Teoria matematica della comunicazione* di Shannon. Ho tenuto le parole *facciata*, *abbondanza* e *rinuncia*, perché non ce ne sono altre che funzionino altrettanto bene quanto a significato, tono e ritmo. Ma non c'è una regola ferrea: ho tolto *adamantino*, una parola che amo molto e che credo possa piacere anche ai ragazzi, perché si trovava nel punto culminante della storia e non volevo sacrificare la lettura neanche per quella frazione di secondo che inevitabilmente si perde quando ci si imbatte in una parola sconosciuta. Avrei fatto lo stesso con un romanzo per adulti» (K. RUNDELL, *Perché dovresti leggere libri per ragazzi anche se sei vecchio e saggio*, cit., pp. 17-19. Corsivo nell'originale).

meraviglie che, guardate con occhi adulti, possiedono una magia completamente nuova»²⁷.

Ritornando al discorso avviato qualche pagina sopra, ancor più chiara risulta, pertanto, la necessità, per le figure adulte coinvolte in rapporti educativi con adolescenti, di conoscere questa letteratura che è «scrigno» dell'adolescenza – a sua volta, come si ricordava nell'*Introduzione* al presente lavoro, scrigno del rapimento²⁸, ovvero di illuminazioni epifaniche²⁹, attimi perfetti³⁰ che ampliano gli orizzonti e consentono di *vedere* altrimenti, lontano, nel profondo. Affinché lo sguardo, il pensiero, le parole e le azioni educative di insegnanti ed educatori non siano guidati dalla paura, dal disagio, dall'imbarazzo e dal sentore di pericolo e malattia, bensì da interesse, curiosità, passione e fascinazione, è pertanto auspicabile che essi scelgano di so-stare – per quindi «dimorare»³¹ – anche nella *Youth Fiction*, dalle cui pagine possono trarre nuove visioni e rinnovati interessi e curiosità sui ragazzi, le ragazze e la loro età, oltre a spunti e suggerimenti relativi a un agire educativo che ne sostenga e rispetti – poiché in grado di riconoscerle – le intime necessità. Se da un lato nuove metafore di adolescenza sono, dunque, suscettibili di offrire agli adulti educatori conoscenze altre relativamente agli adolescenti e a quell'età complessa in cui «succede tutto»³², queste metafore rappresentano al contempo, per gli adolescenti stessi, una via di scampo da un destino già detto: anche nei loro confronti, infatti, le narrazioni problematiche e patologizzanti prodotte dai mezzi di comunicazione agiscono come profezie che si autoavverano, determinando in essi il medesimo sentore di pericolo, il timore – se non la convinzione – di essere in qualche modo sbagliati solo per il fatto di avere «tredici anni e andare per i quattordici e via così»³³. Compito di educatori e insegnanti è allora, in aggiunta, quello di fornire ai propri studenti narrazioni della loro età anche positive³⁴, incoraggiando in loro la lettura di una letteratura, la *Youth*

²⁷ K. RUNDELL, *Perché dovresti leggere libri per ragazzi anche se sei vecchio e saggio*, cit., p. 12. Corsivo aggiunto.

²⁸ Cfr. A. D'AVENIA, *L'arte di essere fragili. Come Leopardi può salvarti la vita*, cit.

²⁹ Cfr. A. CHAMBERS, *L'età sospesa*, cit.

³⁰ Cfr. M. ROSOFF, *Un attimo perfetto*, cit.

³¹ Cfr. B. BONFIGLIOLI, *Incorporea*, cit., bandella posteriore.

³² A. CHAMBERS, Intervista personale, 17 maggio 2023.

³³ D. ALMOND, B. ALEMAGNA, *Anna, la bambina del mare*, cit., p. 60.

³⁴ Cfr. M. FABBRI, *L'educatore di fronte al disagio e alla fatica di vivere dell'adolescente*, cit.

*Fiction*³⁵, nella quale essi possano trovare possibilità di rispecchiamento in metafore capaci di smantellare vecchi pregiudizi, e quindi sperimentare, attraverso le menti e coscienze dei loro coetanei finzionali, lo sforzo di una salita o di una discesa, anticipando, così, le prime prove di coraggio sulla via interiore.

³⁵ In aggiunta, e non in sostituzione, alle opere del canone letterario tradizionale.

Corpus di letteratura primaria

1. ADAM O., *Nessuno si muova* (2011), Camelozampa, Padova 2019.
2. ADAM O., *On ira voir la mer* (2002), L'École des loisirs, Paris 2002.
3. ADAM O., *Prendimi per mano* (2005), Camelozampa, Padova 2023.
4. ALLEGRINI S., *Come inchiostro nell'acqua* (2023), Il Castoro, Milano 2023.
5. ALMOND D., *Argilla* (2005), Salani, Milano 2010.
6. ALMOND D., *Il canto del bosco* (2021), Salani, Milano 2023.
7. ALMOND D., *Il grande gioco* (1999), Salani, Milano 2013.
8. ALMOND D., *Il selvaggio* (2008), ill. di Dave McKeen, Edizioni BD, Milano 2014.
9. ALMOND D., *La canzone di Orfeo* (2018), Salani, Milano 2018.
10. ALMOND D., *La storia di Mina* (2010), Salani, Milano 2011.
11. ALMOND D., *La vera storia del mostro Billy Dean* (2011), Salani, Milano 2014.
12. ALMOND D., *Skellig* (1998), Salani, Milano 2009.
13. ALMOND D., *The Fire Eaters* (2003), Hodder Children's Books, London 2003.
14. ALMOND D., *Wild Girl, Wild Boy* (2002), Edizioni Primavera, Avellino 2020.
15. ANDERSON L.H., *Shout* (2019), Viking Books, New York 2019.
16. ANDERSON L.H., *Speak. Le parole non dette* (1999), Giunti, Milano 2010.
17. ARENA M., *Come nascono gli incendi* (2020), Mondadori, Milano 2020.
18. BACCALARIO P., *Il grande manca* (2023), Il Castoro, Milano 2023.
19. BALEN K., *Ottobre, Ottobre* (2020), Einaudi, Torino 2023.
20. BONDOUX A-L., *L'alba sarà grandiosa* (2017), San Paolo, Cuneo 2018.
21. BONDOUX A-L., *La vita come viene* (2004), San Paolo, Milano 2009.
22. BONFIGLIOLI B., *Dove abitano i mostri* (2023), Pelledoca, Milano 2023.
23. BONFIGLIOLI B., *Incorporea* (2024), Giralangolo, Torino 2024.
24. BONFIGLIOLI B., *My Bass Guitar* (2014), San Paolo, Cuneo 2014.
25. BONFIGLIOLI B., *Pink Lady* (2012), San Paolo, Cuneo 2014.
26. BONFIGLIOLI B., *Senza una buona ragione* (2021), Pelledoca, Milano 2021.
27. BONFIGLIOLI B., *Zucchero e sale* (2021), Equilibri, Modena 2021.
28. BOWLER T., *Il ragazzo del fiume* (1997), Mondadori, Milano 2020.
29. BRIZZI E., *Jack fruscante è uscito dal gruppo* (1994), Mondadori, Milano 2017.

30. BROOKS K., *Bunker Diary* (2013), Rizzoli, Milano 2023.
31. BROOKS K., *La bestia dentro* (2022), Giralangolo, Torino 2022.
32. BROOKS K., *L'estate del coniglio nero* (2008), Pickwick, Milano 2016.
33. BUENO D., MACIP S., MARTORELL E., *La più grande meraviglia sei tu* (2019), Salani, Milano 2019.
34. BURGESS M., *Innamorarsi di April* (1997), Mondadori, Milano 1997.
35. BURGESS M., *Kill all enemies* (2011), Mondadori, Milano 2016.
36. BURGESS M., *Storia d'amore e perdizione* (1996), Salani, Milano 2012.
37. BUSSOLA M., *Mezzamela* (2023), Salani, Milano 2023.
38. CAMERON P., *Un giorno questo dolore ti sarà utile* (2007), Adelphi, Milano 2007.
39. CENDRES A., *La compagnia degli addii* (2021), Il Castoro, Milano 2021.
40. CHAMBERS A., *Breaktime* (1978), Rizzoli, Milano 2005.
41. CHAMBERS A., *Cartoline dalla terra di nessuno* (1999), Rizzoli, Milano 2001.
42. CHAMBERS A., *Danza sulla mia tomba* (1982), Rizzoli, Milano 2008.
43. CHAMBERS A., *Muoio dalla voglia di conoscerti* (2012), Rizzoli, Milano 2012.
44. CHAMBERS A., *Non parlarmi d'amore* (2005), Rizzoli, Milano 2019.
45. CHAMBERS A., *Ombre sulla sabbia* (1968), Rizzoli, Milano 2016.
46. CHAMBERS A., *Ora che so* (1987), Rizzoli, Milano 2004.
47. CHAMBERS A., *Quando eravamo in tre* (1992), Rizzoli, Milano 2003.
48. CHAMBERS A., *Questo è tutto. I racconti del cuscino di Cordelia Kenn* (2005), Rizzoli, Milano 2007.
49. CHAMBERS A., *Today I Did Nothing* (2023), pubblicazione privata, 2023.
50. CHBOSKY S., *Noi siamo infinito* (1999), Sperling & Kupfer, Trento 2012.
51. CINQUETTI N., *Cuore testardo* (2013), San Paolo, Cuneo 2013.
52. CLEMENTS A., *Drilla* (1996), Rizzoli, Milano 1997.
53. CLEMENTS A., *Il club dei perdenti* (2017), Rizzoli, Milano 2018.
54. CLEMENTS A., *La mia migliore peggiore amica* (2019), Rizzoli, Milano 2019.
55. CLEMENTS A., *La pagella* (2005), Rizzoli, Milano 2011.
56. CLEMENTS A., *Una storia di scuola* (2001), Rizzoli, Milano 2016.
57. CLEMENTS A., *Uno per due* (2011), Rizzoli, Milano 2011.
58. COHN R., LEVITHAN D., *Dash & Lili* (2020), HarperCollins, Milano 2020.
59. CREECH S., *Due lune* (1994), Mondadori, Milano 2015.
60. CREECH S., *Il sentiero segreto* (1999), Mondadori, Milano 1999.
61. CREECH S., *Il solito, normalissimo caos* (1990), Mondadori, Milano 2015.
62. CREECH S., *Un anno in collegio* (1998), Mondadori, Milano 2015.
63. CROSSAN S., *Apple e Rain* (2014), Feltrinelli, Milano 2016.
64. CROSSAN S., *Moonrise* (2017), Bloomsbury Publishing, London 2018.
65. CROSSAN S., *One* (2015), Feltrinelli, Milano 2017.

66. CROSSAN S., *The Weight of Water* (2012), Bloomsbury Publishing, London 2012.
67. CUBEDDU C., GUAGNI C., *Le notti chiare* (2023), Il Castoro, Milano 2023.
68. D'AGOSTINO A., *La notte in cui ho ucciso Kurt Cobain* (2024), Il Castoro, Milano 2024.
69. D'AVENIA A., *Bianca come il latte, rossa come il sangue* (2010), Mondadori, Milano 2016.
70. D'AVENIA A., *Cose che nessuno sa* (2011), Mondadori, Milano 2011.
71. DALTON T., *Ragazzo divora universo* (2018), HarperCollins, Milano 2020.
72. DAYKIN C., *Fish Boy* (2017), Giunti, Milano 2019.
73. DE BERNIÈRES L., *Cane Blu* (2016), Guanda, Milano 2016.
74. DE VIGAN D., *Gli effetti secondari dei sogni* (2008), Mondadori, Milano 2008.
75. DEMATTÈ E., *Il regno sul fiume* (1990), Fabbri, Milano 1994.
76. DENTI R., *Fra noi due il silenzio* (2001), Salani, Milano 2011.
77. DESARTHE A., *Le paure di Concezione* (1992), Edizioni EL, Trieste 1994.
78. DIMALINE C., *Canzoni funebri per ragazze quasi morte* (2023), Bompiani, Milano 2024.
79. DOWD S., *Crystal della strada* (2009), Uovonero, Crema 2014.
80. DOWD S., *Il mistero del London Eye* (2007), Uovonero, Crema 2011.
81. DOWD S., *Il Pavee e la ragazza* (2004), Uovonero, Crema 2018.
82. DOWD S., *Le rose di Shel* (2006), Uovonero, Crema 2016.
83. DOYLE R., *Bella famiglia!* (1990), Guanda, Milano 2014.
84. DOYLE R., *Dentro la foresta* (2007), Guanda, Milano 2008.
85. DOYLE R., *La gita di mezzanotte* (2011), Salani, Milano 2012.
86. ELISELLE, *Girlz vs Boyz* (2020), Einaudi, Torino 2020.
87. ELLIS D., *Il coraggio della libellula* (2011), Rizzoli, Milano 2013.
88. FACCHINI G., *La figlia dell'assassina* (2018), Sinnos, Roma 2018.
89. FENNELL E., *Mostri* (2015), Fandango, Roma 2023.
90. FERRARA A., *Ero cattivo* (2016), San Paolo, Cuneo 2016.
91. FERRARA A., *Il mare ci aspettava* (2024), Einaudi, Torino 2024.
92. FERRARI A., *Le ragazze non hanno paura*, De Agostini, Novara 2018.
93. FESTA G., *Cento passi per volare* (2018), Salani, Milano 2018.
94. FIPPS L., *Starfish* (2021), Penguin, New York 2023.
95. GAMBETTA D., *Viaggio di maturità* (1998), Edizioni EL, Trieste 2009.
96. GARLANDO L., *Prestami un sogno* (2021), HarperCollins, Milano 2021.
97. GARLANDO L., *Siamo come scintille* (2022), Rizzoli, Milano 2022.
98. GARLANDO L., *Vai all'inferno, Dante!* (2020), Rizzoli, Milano 2020.
99. GEDA F., *Anime scalze* (2017), Einaudi, Torino 2017.
100. GEDA F., *L'esatta sequenza dei gesti* (2021), Einaudi, Torino 2021.
101. GEDA F., *La scomparsa delle farfalle* (2023), Einaudi, Torino 2023.
102. GEMEINHART D., *L'imprevedibile viaggio di Coyote Sunrise* (2019), Girangolo, Torino 2022.

103. GIUSTINI L., *Cinque giorni* (2023), Pelledoca, Milano 2023.
104. GREEN J., *Cercando Alaska* (2005), BUR Rizzoli, Milano 2015.
105. GREEN J., *Città di carta* (2008), BUR Rizzoli, Milano 2021.
106. GREEN J., *Colpa delle stelle* (2012), BUR Rizzoli, Milano 2015.
107. GREEN J., JOHNSON M., MYRACLE L., *Let It Snow* (2008), Rizzoli, Milano 2015.
108. GREEN J., *Tartarughe all'infinito* (2017), BUR Rizzoli, Milano 2017.
109. GREEN J., *Teorema Catherine* (2006), BUR Rizzoli, Milano 2014.
110. GREPPI C., *Non restare indietro* (2016), Feltrinelli, Milano 2017.
111. HILL C., *Olga* (2022), Rizzoli, Milano 2022.
112. HÖFLER S., *Lucciole per lanterne* (2022), La Nuova Frontiera, Roma 2023.
113. HUNT L.M., *Non è colpa della pioggia* (2019), Uovonero, Crema 2020.
114. JONSBORG B., *Cuore a razzo farfalle nello stomaco* (2018), Piemme, Milano 2019.
115. KEIGHERY C., *Quello che ho dentro* (2009), Mondadori, Milano 2011.
116. KELLER A., *Little Girl* (2024), Bompiani, Milano 2024.
117. KERR M.E., *Aquiloni nella notte* (1986), Edizioni EL, Trieste 1986.
118. KOERTGE R., *Quando i baci non bastano* (1986), Edizioni EL, Trieste 1993.
119. KONIGSBURG E.L., *L'alfabeto del silenzio* (2002), Mondadori, Milano 2015.
120. KUIJER G., *Con il vento verso il mare* (2000), Feltrinelli, Milano 2015.
121. KUIJER G., *La poesia sei tu* (2001), Feltrinelli, Milano 2016.
122. KUIJER G., *Mio padre è un Ppp* (2000), Feltrinelli, Milano 2013.
123. KUIJER G., *Per sempre insieme, amen* (1999), Feltrinelli, Milano 2012.
124. KUIJER G., *Un'improvvisa felicità* (2000), Feltrinelli, Milano 2014.
125. LABAN E., *Io sono la neve* (2013), Rizzoli, Milano 2014.
126. LACOUR N., *Ferma così* (2009), Giralangolo, Torino 2016.
127. LACOUR N., *Il ritmo dell'estate* (2012), Giralangolo, Torino 2015.
128. LACOUR N., *Stiamo bene così* (2017), Il Castoro, Milano 2023.
129. LÉON C., *Reato di fuga* (2011), Sinnos, Roma 2015.
130. LIVELY P., *Un viaggio indimenticabile* (1992), Mondadori, Milano 1992.
131. LOCKART E., *L'estate dei segreti perduti* (2014), De Agostini, Novara 2016.
132. LOFTIN N., *Wishgirl* (2015), Mondadori, Milano 2015.
133. LOWRY B., *Via da tutto* (1997), BUR Rizzoli, Milano 2009.
134. MAGNONE M., *La mia estate indaco* (2019), Mondadori, Milano 2019.
135. MAHY M., *24 ore* (2000), Mondadori, Milano 2003.
136. MARSH K., *L'amico nascosto* (2018), Rizzoli, Milano 2018.
137. MASINI B., PIUMINI R., *Ciao, tu. Indovinami, scoprimi, sappimi* (1998), Rizzoli, Milano 2014.
138. MCNIFF D., *Little Celeste* (2014), Hot Key Books, London 2014.
139. MENCARELLI D., *Tutto chiede salvezza* (2020), Mondadori, Milano 2020.
140. MILANI M., *L'uomo venuto dal nulla* (2000), Rizzoli, Milano 2016.
141. MILVIA, *L'isola della libertà* (2023), Sinnos, Roma 2023.

142. MOEYAERT B., *Bianca* (2018), Sinnos, Roma 2019.
143. MURAIL M-A., *3000 modi per dire ti amo* (2013), Giunti, Milano 2016.
144. MURAIL M-A., *Crack! Un anno in crisi* (2009), Giunti, Milano 2014.
145. MURAIL M-A., *La figlia del dottor Baudoin* (2006), Camelozampa, Verona 2017.
146. MURAIL M-A., *Mio fratello Simple* (2004), Giunti, Milano 2018.
147. MURAIL M-A., *Nodi al pettine* (2004), Giunti, Milano 2011.
148. MURAIL M-A., *Oh, boy!* (2000), Giunti, Milano 2008.
149. MURAIL M-A., *Persidivista.com* (2010), Giunti, Milano 2017.
150. MURDOCH E., *Il segreto delle stelle bianche* (2013), Feltrinelli, Milano 2014.
151. MUSSO D., *Di cosa abbiamo paura* (2023), Il Castoro, Milano 2023.
152. NELSON J., *Ti darò il sole* (2014), Rizzoli, Milano 2016.
153. NICASTRO D., *Cinque giorni per non dirti addio* (2024), Einaudi, Torino 2024.
154. NIELSEN S., *La mia vita e altre cose sensazionali* (2021), Il Castoro, Milano 2024.
155. NIVEN J., *L'universo nei tuoi occhi* (2016), De Agostini, Milano 2017.
156. NIVEN J., *Raccontami di un giorno perfetto* (2015), De Agostini, Milano 2020.
157. NIVEN J., *Respiro solo se tu* (2020), De Agostini, Milano 2021.
158. NÖSTLINGER C., *Che stress! Diario scoppiato di una teenager* (1996), Salani, Milano 2019.
159. NÖSTLINGER C., *Die Ilse ist weg* (1991), Langenscheidt, Berlin und München 1991.
160. NÖSTLINGER C., *Il lunedì è tutta un'altra storia* (1984), La Nuova Frontiera, Roma 2023.
161. NÖSTLINGER C., *Ora di crescere* (1997), Rizzoli, Milano 2009.
162. PARISI G., *Io bullo* (2018), Einaudi, Torino 2018.
163. PAULSEN G., *Nelle terre selvagge* (1987), Piemme, Milano 2014.
164. PAULSEN G., *Tracce* (1996), Mondadori, Milano 1999.
165. PAULSEN G., *Vento del nord* (2022), Piemme, Milano 2022.
166. PETTERSON P., *Fuori a rubar cavalli* (2003), Guanda, Milano 2003.
167. PIZORNO B., *Diana, Cupido e il Commendatore* (1994), Mondadori, Milano 2015.
168. PIZORNO B., *Principessa Laurentina* (1990), Mondadori, Milano 1990.
169. PIZORNO B., *Speciale Violante* (1989), Mondadori, Milano 1989.
170. QUARENGHI G., *Niente mi basta* (1997), Salani, Milano 2012.
171. QUARENGHI G., *Ragazze per sempre* (1999), Mondadori, Milano 1999.
172. REKULAK J., *I favolosi anni di Billy Marvin* (2017), Rizzoli, Milano 2018.
173. RIDLEY P., *Fenicotteri in orbita* (1990), Salani, Milano 2009.
174. RIDLEY P., *Gli occhi di Mr Fury* (1989), Mondadori, Milano 1994.
175. RIDLEY P., *Narciso forbice* (1997), Edizioni Corsare, Perugia 2008.

176. ROSEN B., *La guerra di Anna* (1989), Mondadori, Milano 1989.
177. ROSEN B., *Oltre la montagna* (1983), Edizioni EL, Trieste 1993.
178. ROSOFF M., *Come vivo ora* (2004), Feltrinelli, Milano 2013.
179. ROSOFF M., *Fai finta che io non ci sia* (2013), Rizzoli, Milano 2015.
180. ROSOFF M., *Just in Case* (2006), Penguin, London 2006.
181. ROSOFF M., *Un attimo perfetto* (2020), Rizzoli, Milano 2020.
182. ROSSI T., *Cosa siamo nel buio* (2024), Mondadori, Milano 2024.
183. RUATA-ARN M-C., *Sette rose per Rachel* (2018), Sinnos, Roma 2018.
184. RUNDSELL K., *Capriole sotto il temporale* (2011), BUR Rizzoli, Milano 2019.
185. RUNDSELL K., *Sophie sui tetti di Parigi* (2013), BUR Rizzoli, Milano 2016.
186. SALVI M., *Cris* (2022), Fandango, Roma 2022.
187. SCHMIDT G.D., *Cercando Juno* (2015), Piemme, Milano 2017.
188. SKÅBER L., *#BEINGYOUNG. Il mondo è nostro* (2019), ill. di Lisa Aisato, Giunti, Firenze-Milano 2022.
189. SKÖLDENBERG G., *La tredicesima estate* (2018), Beisler, Roma 2022.
190. SMY, *Thornhill* (2017), uovonero, Crema 2017.
191. SONNENBLICK J., *Una chitarra per due* (2007), Mondadori, Milano 2014.
192. SPINELLI J., *Crash* (1996), Mondadori, Milano 2011.
193. SPINELLI J., *Fuori dal guscio* (2007), Mondadori, Milano 2015.
194. SPINELLI J., *Per sempre Stargirl* (2007), Mondadori, Milano 2012.
195. SPINELLI J., *Stargirl* (2000), Mondadori, Milano 2004.
196. STARK-MCGINNIS S., *Vorrei due ali* (2019), Mondadori, Milano 2020.
197. STEINHÖFEL A., *Il centro del mondo* (1998), La Nuova Frontiera, Roma 2022.
198. STEVENS R., *Lucky break* (2018), Lapis, Roma 2019.
199. VALENTINE J., *Color fuoco* (2015), Rizzoli, Milano 2017.
200. VALENTINE J., *Io sono nessuno* (2010), Piemme, Milano 2015.
201. VALENTINE J., *La signora nella scatola* (2007), Rizzoli, Milano 2008.
202. VICK C., *Cercando l'onda* (2016), Giunti, Milano 2016.
203. WILSON J., *Falling Apart* (1989), Oxford University Press, Oxford 1989.
204. WILSON J., *Girls in love* (1997), Salani, Milano 2009.
205. WILSON J., *Kiss* (2006), Salani, Milano 2001.
206. WILSON J., *Lola Rose* (2003), Salani, Milano 2010.
207. WILSON J., *Love lessons* (2005), Salani, Milano 2007.
208. WILSON J., *Segreti* (2002), Salani, Milano 2006.

Bibliografia

Letteratura primaria

- ADAM O., *Nessuno si muova*, Camelozampa, Padova 2019.
- ADAM O., *On ira voir la mer*, L'École des loisirs, Paris 2002.
- ADAM O., *Prendimi per mano*, Camelozampa, Padova 2023.
- ALCADE P., ALCADE M., *Metafora. La storia della filosofia in 24 immagini*, L'ippocampo, Milano 2024.
- ALLEGRI S., *Come inchiostro nell'acqua*, Il Castoro, Milano 2023.
- ALMOND D., *Anna, la bambina del mare*, ill. di Beatrice Alemagna, Salani, Milano 2023.
- ALMOND D., *Argilla*, Salani, Milano 2010.
- ALMOND D., *Contare le stelle*, trad. it. di Carola Proto, Salani, Milano 2025.
- ALMOND D., *Il canto del bosco*, Salani, Milano 2023.
- ALMOND D., *Il colore del sole*, Salani, Milano 2022.
- ALMOND D., *Il grande gioco*, Salani, Milano 2013.
- ALMOND D., *Il selvaggio*, ill. di Dave McKean, Edizioni BD, Milano 2014.
- ALMOND D., *La canzone di Orfeo*, Salani, Milano 2018.
- ALMOND D., *La storia di Mina*, Salani, Milano 2011.
- ALMOND D., *La vera storia del mostro Billy Dean*, Salani, Milano 2014.
- ALMOND D., *Skellig*, Salani, Milano 2009.
- ALMOND D., *The Fire Eaters*, Hodder Children's Books, London 2003.
- ALMOND D., *Wild Girl, Wild Boy*, Edizioni Primavera, Avellino 2020.
- ANDERSON L.H., *Shout*, Viking Books, New York 1999.
- ANDERSON L.H., *Speak. Le parole non dette*, Giunti, Milano 2010.
- ANDERSON L.H., *Speak: Il Graphic Novel*, Il Castoro, Milano 2019.
- ARENA M., *Come nascono gli incendi*, Mondadori, Milano 2020.
- BACCALARIO P., *Il grande manca*, Il Castoro, Milano 2023.
- BALEN K., *Ottobre, Ottobre*, Einaudi, Torino 2023.
- BARRIE J.M., *Peter Pan nei giardini di Kensington. Peter e Wendy*, Einaudi, Torino 2008.
- BONDOUX A-L., *L'alba sarà grandiosa*, San Paolo, Cuneo 2018.
- BONDOUX A-L., *La vita come viene*, San Paolo, Milano 2009.
- BONFIGLIOLI B., *Dove abitano i mostri*, Pelledoca, Milano 2023.
- BONFIGLIOLI B., *Incorporea*, Giralangolo, Torino 2024.

- BONFIGLIOLI B., *My Bass Guitar*, San Paolo, Cuneo 2014.
- BONFIGLIOLI B., *Pink Lady*, San Paolo, Cuneo 2014.
- BONFIGLIOLI B., *Senza una buona ragione*, Pelledoca, Milano 2021.
- BONFIGLIOLI B., *Zuccheri e sale*, Equilibri, Modena 2021.
- BOWLER T., *Il ragazzo del fiume*, Mondadori, Milano 2020.
- BOWLER T., *River Boy*, Oxford University Press, Oxford 2019.
- BRIZZI E., *Jack fruscante è uscito dal gruppo*, Mondadori, Milano 2017.
- BRONTË C., *Jane Eyre (1847)*, Mondadori, Milano 1996.
- BROOKS K., *Bunker Diary*, Rizzoli, Milano 2023.
- BROOKS K., *L'estate del coniglio nero*, Pickwick, Milano 2016.
- BROOKS K., *La bestia dentro*, Giralangolo, Torino 2022.
- BUENO D., MACIP S., MARTORELL E., *La più grande meraviglia sei tu*, Salani, Milano 2019.
- BURGESS M., *Innamorarsi di April*, Mondadori, Milano 1997.
- BURGESS M., *Kill all enemies*, Mondadori, Milano 2016.
- BURGESS M., *Storia d'amore e perdizione*, Salani, Milano 2012.
- BUSSOLA M., *Mezzamela*, Salani, Milano 2023.
- CALVINO I., *Le città invisibili (1972)*, Einaudi, Torino 1992.
- CAMERON P., *Un giorno questo dolore ti sarà utile*, Adelphi, Milano 2007.
- CARROLL L., *Alice nel Paese delle Meraviglie (1865)* e *Attraverso lo Specchio e Quello che Alice vi trovò (1871)*, ed. a cura di Martin Gardner, BUR, Milano 2019.
- CENDRES A., *La compagnia degli addii*, Il Castoro, Milano 2021.
- CHAMBERS A., *Breaktime*, Rizzoli, Milano 2005.
- CHAMBERS A., *Cartoline dalla terra di nessuno*, Rizzoli, Milano 2001.
- CHAMBERS A., *Danza sulla mia tomba*, Rizzoli, Milano 2008.
- CHAMBERS A., *Muoio dalla voglia di conoscerti*, Rizzoli, Milano 2012.
- CHAMBERS A., *Non parlarmi d'amore*, Rizzoli, Milano 2019.
- CHAMBERS A., *Ombre sulla sabbia*, Rizzoli, Milano 2016.
- CHAMBERS A., *Ora che so*, Rizzoli, Milano 2004.
- CHAMBERS A., *Quando eravamo in tre*, Rizzoli, Milano 2003.
- CHAMBERS A., *Questo è tutto. I racconti del cuscino di Cordelia Kenn*, Rizzoli, Milano 2007.
- CHAMBERS A., *Today I Did Nothing*, pubblicazione privata, 2023.
- CHBOSKY S., *Noi siamo infinito*, Sperling & Kupfer, Trento 2012.
- CHEN J.H., *Il piccolo pescatore e lo scheletro*, Camelozampa, Monselice 2018.
- CINQUETTI N., *Cuore testardo*, San Paolo, Cuneo 2013.
- CLEMENTS A., *Drilla*, Rizzoli, Milano 1997.
- CLEMENTS A., *Il club dei perdenti*, Rizzoli, Milano 2018.
- CLEMENTS A., *La mia migliore peggior amica*, Rizzoli, Milano 2019.
- CLEMENTS A., *La pagella*, Rizzoli, Milano 2011.
- CLEMENTS A., *Una storia di scuola*, Rizzoli, Milano 2016.
- CLEMENTS A., *Uno per due*, Rizzoli, Milano 2011.

- COCTEAU J., *I ragazzi terribili* (1929), Rizzoli, Milano 2013.
- COGNETTI P., *Le otto montagne*, Einaudi, Torino 2016.
- COHN R., LEVITHAN D., *Dash & Lili*, HarperCollins, Milano 2020.
- CONRAD J., *Il compagno segreto* (1910), a cura di Francesco Giacobelli, BUR Rizzoli, Milano 2022.
- CORMIER R., *Dopo la prima morte* (1979), Mondadori, Milano 1997.
- CORMIER R., *I Am the Cheese* (1977), Penguin, London 1998.
- CORMIER R., *La guerra del cioccolato* (1974), Rizzoli, Milano 2018.
- CORMIER R., *The Bumblebee Flies Anyway* (1983), Puffin, London 1998.
- CORMIER R., *We All Fall Down* (1991), HarperCollins, New York 1993.
- CREECH S., *Due lune*, Mondadori, Milano 2015.
- CREECH S., *Il sentiero segreto*, Mondadori, Milano 1999.
- CREECH S., *Il solito, normalissimo caos*, Mondadori, Milano 2015.
- CREECH S., *Un anno in collegio*, Mondadori, Milano 2015.
- CROSSAN S., *Apple e Rain*, Feltrinelli, Milano 2016.
- CROSSAN S., *Moonrise*, Bloomsbury Publishing, London 2018.
- CROSSAN S., *One*, Feltrinelli, Milano 2017.
- CROSSAN S., *The Weight of Water*, Bloomsbury Publishing, London 2012.
- CUBEDDU C., GUAGNI C., *Le notti chiare*, Il Castoro, Milano 2023.
- CVETAeva M., *Il Paese dell'Anima. Lettere 1909-1925*, a cura di Serena Vitale, Adelphi, Milano 2020.
- D'AGOSTINO A., *La notte in cui ho ucciso Kurt Cobain*, Il Castoro, Milano 2024.
- D'AVENIA A., *Bianca come il latte, rossa come il sangue*, Mondadori, Milano 2016.
- D'AVENIA A., *Cose che nessuno sa*, Mondadori, Milano 2011.
- DALTON T., *Ragazzo divora universo*, HarperCollins, Milano 2020.
- DALY M., *Seventeenth Summer* (1942), Simon & Schuster, New York 2010.
- DAYKIN C., *Fish Boy*, Giunti, Milano 2019.
- DE BERNIÈRES L., *Cane Blu*, Guanda, Milano 2016.
- DE BONT A., *Anne e Zef*, Edizioni Primavera, Avellino 2021.
- DE VIGAN D., *Gli effetti secondari dei sogni*, Mondadori, Milano 2008.
- DEMATTÈ E., *Il regno sul fiume*, Fabbri, Milano 1994.
- DENTI R., *Fra noi due il silenzio*, Salani, Milano 2011.
- DESARTHE A., *Le paure di Concezione*, Edizioni El, Trieste 1994.
- DICKENS C., *David Copperfield* (1849-1850), Einaudi, Torino 2005.
- DICKENS C., *Grandi speranze* (1860-1861), Einaudi, Torino 2014.
- DIMALINE C., *Canzoni funebri per ragazze quasi morte*, Bompiani, Milano 2024.
- DONNELLY J., *La strada nell'ombra*, Mondadori, Milano 2016.
- DONNELLY J., *Una voce dal lago*, Mondadori, Milano 2016.
- DOWD S., *Crystal della strada*, Uovonero, Crema 2014.
- DOWD S., *Il mistero del London Eye*, Uovonero, Crema 2011.
- DOWD S., *Il Pavee e la ragazza*, Uovonero, Crema 2018.

- DOWD S., *Le rose di Shel*, Uovonero, Crema 2016.
- DOYLE R., *Bella famiglia!*, Guanda, Milano 2014.
- DOYLE R., *Dentro la foresta*, Guanda, Milano 2008.
- DOYLE R., *La gita di mezzanotte*, Salani, Milano 2012.
- ELISELLE, *Girlz vs Boyz*, Einaudi, Torino 2020.
- ELLIS D., *Il coraggio della libellula*, Rizzoli, Milano 2013.
- FACCHINI G., *La figlia dell'assassina*, Sinnos, Roma 2018.
- FENNELL E., *Mostri*, Fandango, Roma 2023.
- FERRARA A., *Ero cattivo*, San Paolo, Cuneo 2016.
- FERRARA A., *Il mare ci aspettava*, Einaudi, Torino 2024.
- FERRARI A., *Le ragazze non hanno paura*, De Agostini, Novara 2018.
- FESTA G., *Cento passi per volare*, Salani, Milano 2018.
- FIPPS L., *Starfish*, Penguin, New York 2023.
- FRANK A., *Diario*, Einaudi, Torino 2009.
- GAIMAN N., *Il figlio del cimitero*, Mondadori, Milano 2010.
- GAMBETTA D., *Viaggio di maturità*, Edizioni EL, Trieste 2009.
- GARLANDO L., *Prestami un sogno*, HarperCollins, Milano 2021.
- GARLANDO L., *Siamo come scintille*, Rizzoli, Milano 2022.
- GARLANDO L., *Vai all'inferno, Dante!*, Rizzoli, Milano 2020.
- GEDA F., *Anime scalze*, Einaudi, Torino 2017.
- GEDA F., *L'esatta sequenza dei gesti*, Einaudi, Torino 2021.
- GEDA F., *La scomparsa delle farfalle*, Einaudi, Torino 2023.
- GEMEINHART D., *L'imprevedibile viaggio di Coyote Sunrise*, Giralangolo, Torino 2022.
- GIUSTINI L., *Cinque giorni*, Pelledoca, Milano 2023.
- GOETHE J.W., *Gesang der Geister über den Wassern*, in ID., *Sämtliche Werke. Briefe, Tagebücher und Gespräche*, a cura di Karl Eibl, 40 voll., Suhrkamp, Frankfurt am Main 1987, p. 318-319.
- GOETHE J.W., *I dolori del giovane Werther*, Garzanti, Milano 2008.
- GREEN J., *Cercando Alaska*, Rizzoli, Milano 2015.
- GREEN J., *Città di carta*, BUR Rizzoli, Milano 2021.
- GREEN J., *Colpa delle stelle*, Rizzoli, Milano 2015.
- GREEN J., JOHNSON M., MYRACLE L., *Let It Snow*, Rizzoli, Milano 2015.
- GREEN J., *Tartarughe all'infinito*, Rizzoli, Milano 2017.
- GREEN J., *Teorema Catherine*, Rizzoli, Milano 2014.
- GREPPI C., *Non restare indietro*, Feltrinelli, Milano 2017.
- GROSSMAN D., *Qualcuno con cui correre*, Mondadori, Milano 2017.
- HADDON M., *Lo strano caso del cane ucciso a mezzanotte*, Einaudi, Torino 2003.
- HEMINGWAY E.M., *Il vecchio e il mare* (1951), Mondadori, Milano 2015.
- HILL C., *Olga*, Rizzoli, Milano 2022.
- HINTON S.E., *Rusty il selvaggio* (1975), Rizzoli, Milano 2018.
- HINTON S.E., *That Was Then, This Is Now* (1971), Penguin Random House Children's, London 2017.

- HINTON S.E., *The Outsiders. I ragazzi della 56^a strada* (1967), BUR, Milano 2020.
- HÖFLER S., *Lucciole per lanterne*, La Nuova Frontiera, Roma 2023.
- HUNT L.M., *Non è colpa della pioggia*, Uovonero, Crema 2020.
- JONSBURG B., *Cuore a razzo farfalle nello stomaco*, Piemme, Milano 2019.
- JOYCE A.A.J., *A Portrait of the Artist as a Young Man* (1916), Cideb, Genova 1995.
- JOYCE A.A.J., *Dedalus. Ritratto dell'artista da giovane* (1916), trad. it. di Cesare Pavese, Adelphi, Milano 1990.
- JOYCE A.A.J., *Finnegans Wake* (1939), Mondadori, Milano 2017-2019.
- KEIGHERY C., *Quello che ho dentro*, Mondadori, Milano 2011.
- KELLER A., *Little Girl*, Bompiani, Milano 2024.
- KELLY J., *L'evoluzione di Calpurnia*, Salani, Milano 2011.
- KERR M.E., *Aquiloni nella notte*, Edizioni El, Trieste 1986.
- KING S., *La bambina che amava Tom Gordon*, Sperling & Kupfer, Milano 2014.
- KING S., *Scheletri*, Sperling & Kupfer, Milano 1989.
- KOERTGE R., *Quando i baci non bastano*, Edizioni EL, Trieste 1993.
- KONIGSBURG E.L., *L'alfabeto del silenzio*, Mondadori, Milano 2015.
- KUIJER G., *Con il vento verso il mare*, Feltrinelli, Milano 2015.
- KUIJER G., *La poesia sei tu*, Feltrinelli, Milano 2016.
- KUIJER G., *Mio padre è un Ppp*, Feltrinelli, Milano 2013.
- KUIJER G., *Per sempre insieme, amen*, Feltrinelli, Milano 2012.
- KUIJER G., *Un'improvvisa felicità*, Feltrinelli, Milano 2014.
- KUNDERA M., *La lentezza*, Adelphi, Milano 1995.
- LABAN E., *Io sono la neve*, Rizzoli, Milano 2014.
- LACOUR N., *Ferma così*, Giralangolo, Torino 2016.
- LACOUR N., *Il ritmo dell'estate*, Giralangolo, Torino 2015.
- LACOUR N., *Stiamo bene così*, Il Castoro, Milano 2023.
- LÉON C., *Reato di fuga*, Sinnos, Roma 2015.
- LIVELY P., *Un viaggio indimenticabile*, Mondadori, Milano 1992.
- LOCKART E., *L'estate dei segreti perduti*, De Agostini, Novara 2016.
- LOFTIN N., *Wishgirl*, Mondadori, Milano 2015.
- LOWRY B., *Via da tutto*, BUR Rizzoli, Milano 2009.
- MAGNONE M., *La mia estate indaco*, Mondadori, Milano 2019.
- MAHY M., *24 ore*, Mondadori, Milano 2003.
- MAHY M., *La figlia della luna*, Mondadori, Milano 2015.
- MALLOCK W.H., *A Human Document*, 3 voll., Chapman & Hall, London 1892.
- MARSH K., *L'amico nascosto*, Rizzoli, Milano 2018.
- MASINI B., PIUMINI R., *Ciao, tu. Indovinami, scoprimi, sappimi*, Rizzoli, Milano 2014.
- MAY ALCOTT L., *Piccole donne (1869)*, Fratelli Melita Editori, La Spezia 1990.
- MCEWAN I., *Il giardino di cemento*, Einaudi, Torino 2015.
- MCFIFF D., *Little Celeste*, Hot Key Books, London 2014.
- MENCARELLI D., *Tutto chiede salvezza*, Mondadori, Milano 2020.

- MENEGHELLO L., *Libera nos a Malo* (1963), VI ed., BUR, Milano 2007.
- MILANI M., *L'uomo venuto dal nulla*, Rizzoli, Milano 2016.
- MILVIA, *L'isola della libertà*, Sinnos, Roma 2023.
- MOEYAERT B., *Bianca*, Sinnos, Roma 2019.
- MURAIL M-A., *3000 modi per dire ti amo*, Giunti, Milano 2016.
- MURAIL M-A., *Crack! Un anno in crisi*, Giunti, Milano 2014.
- MURAIL M-A., *La figlia del dottor Baudoin*, Camelozampa, Verona 2017.
- MURAIL M-A., *Mio fratello Simple*, Giunti, Milano 2018.
- MURAIL M-A., *Miss Charity*, Giunti, Milano 2019.
- MURAIL M-A., *Nodi al pettine*, Giunti, Milano 2011.
- MURAIL M-A., *Oh, boy!*, Giunti, Milano 2008.
- MURAIL M-A., *Persidivista.com*, Giunti, Milano 2017.
- MURDOCH E., *Il segreto delle stelle bianche*, Feltrinelli, Milano 2014.
- MUSSO D., *Di cosa abbiamo paura*, Il Castoro, Milano 2023.
- MYERS W.D., *Monster*, Marcos y Marcos, Milano 2021.
- NELSON J., *Ti darò il sole*, Rizzoli, Milano 2016.
- NESS P., DOWD S., *Sette minuti dopo la mezzanotte*, Mondadori, Milano 2012.
- NICASTRO D., *Cinque giorni per non dirti addio*, Einaudi, Torino 2024.
- NIELSEN S., *La mia vita e altre cose sensazionali*, Il Castoro, Milano 2024.
- NIVEN J., *L'universo nei tuoi occhi*, De Agostini, Milano 2017.
- NIVEN J., *Raccontami di un giorno perfetto*, De Agostini, Milano 2020.
- NIVEN J., *Respiro solo se tu*, De Agostini, Milano 2021.
- NÖSTLINGER C., *Che stress! Diario scoppiato di una teenager*, Salani, Milano 2019.
- NÖSTLINGER C., *Die Ilse ist weg*, Langenscheidt, Berlin und München 1991.
- NÖSTLINGER C., *Il lunedì è tutta un'altra storia*, La Nuova Frontiera, Roma 2023.
- NÖSTLINGER C., *Ora di crescere*, Rizzoli, Milano 2009.
- PALMER T., *D-Day Dog*, Equilibri, Modena 2022.
- PARISI G., *Io bullo*, Einaudi, Torino 2018.
- PAULSEN G., *Nelle terre selvagge*, Piemme, Milano 2014.
- PAULSEN G., *Tracce*, Mondadori, Milano 1999.
- PAULSEN G., *Vento del nord*, Piemme, Milano 2022.
- PESCE N., *La volpe che amava i libri*, NPE, Salerno 2021.
- PESCE N., *La volpe che amava le piccole cose*, Mondadori, Milano 2022.
- PETTERSON P., *Fuori a rubar cavalli*, Guanda, Milano 2003.
- PHILLIPS T., *A Humument: A Treated Victorian Novel*, Thames & Hudson, London 2016.
- PITZORNO B., *Diana, Cupido e il Commendatore*, Mondadori, Milano 2015.
- PITZORNO B., *Polissena del Porcello*, Mondadori, Milano 1993.
- PITZORNO B., *Principessa Laurentina*, Mondadori, Milano 1990.
- PITZORNO B., *Speciale Violante*, Mondadori, Milano 1989.
- PITZORNO B., *Sulle tracce del tesoro scomparso*, Mondadori, Milano 1992.

- QUARENGHI G., *Niente mi basta*, Salani, Milano 2012.
- QUARENGHI G., *Ragazze per sempre*, Mondadori, Milano 1999.
- REKULAK J., *I favolosi anni di Billy Marvin*, Rizzoli, Milano 2018.
- RIDLEY P., *Fenicotteri in orbita*, Salani, Milano 2009.
- RIDLEY P., *Gli occhi di Mr Fury*, Mondadori, Milano 1994.
- RIDLEY P., *Narciso forbice*, Edizioni Corsare, Perugia 2008.
- ROSEN B., *La guerra di Anna*, Mondadori, Milano 1989.
- ROSEN B., *Oltre la montagna*, Edizioni EL, Trieste 1993.
- ROSOFF M., *Come vivo ora*, Feltrinelli, Milano 2013.
- ROSOFF M., *Fai finta che io non ci sia*, Rizzoli, Milano 2015.
- ROSOFF M., *Just in Case*, Penguin, London 2006.
- ROSOFF M., *Un attimo perfetto*, Rizzoli, Milano 2020.
- ROSSI T., *Cosa siamo nel buio*, Mondadori, Milano 2024.
- RUATA-ARN M-C., *Sette rose per Rachel*, Sinnos, Roma 2018.
- RUNDELL K., *Capriole sotto il temporale*, BUR Rizzoli, Milano 2019.
- RUNDELL K., *I ladri di New York*, BUR Rizzoli, Milano 2022.
- RUNDELL K., *L'esploratore*, BUR Rizzoli, Milano 2021.
- RUNDELL K., *La ragazza dei lupi*, BUR Rizzoli, Milano 2016.
- RUNDELL K., *Sophie sui tetti di Parigi*, BUR Rizzoli, Milano 2016.
- SALINGER J.D., *Il giovane Holden (1951)*, Einaudi, Torino 2014.
- SALVI M., *Cris*, Fandango, Roma 2022.
- SCHMIDT G.D., *Cercando Juno*, Piemme, Milano 2017.
- SKÅBER L., *#BEINGYOUNG. Il mondo è nostro*, ill. di Lisa Aisato, Giunti, Firenze-Milano 2022.
- SKÖLDENBERG G., *La tredicesima estate*, Beisler, Roma 2022.
- SMY, *Thornhill*, uovonero, Crema 2017.
- SONNENBLICK J., *Una chitarra per due*, Mondadori, Milano 2014.
- SPINELLI J., *Crash*, Mondadori, Milano 2011.
- SPINELLI J., *Fuori dal guscio*, Mondadori, Milano 2015.
- SPINELLI J., *Per sempre Stargirl*, Mondadori, Milano 2012.
- SPINELLI J., *Stargirl*, Mondadori, Milano 2004.
- STARK-MCGINNIS S., *Vorrei due ali*, Mondadori, Milano 2020.
- STEINHÖFEL A., *Il centro del mondo*, La Nuova Frontiera, Roma 2022.
- STEVENS R., *Lucky break*, Lapis, Roma 2019.
- TWAIN M., *Le avventure di Huckleberry Finn (1884)*, Einaudi, Torino 1994.
- TWAIN M., *Le avventure di Tom Sawyer (1876)*, Einaudi, Torino 1994.
- VAICENAVIČIENĖ M., *Che cos'è un fiume*, Topipittori, Milano 2022.
- VALENTINE J., *Color fuoco*, Rizzoli, Milano 2017.
- VALENTINE J., *Io sono nessuno*, Piemme, Milano 2015.
- VALENTINE J., *La signora nella scatola*, Rizzoli, Milano 2008.
- VERREPT P., VAN DEN ABELE T., *Lieve vriendin*, De Eenhoorn, Kortrijk 2023.
- VICK C., *Cercando l'onda*, Giunti, Milano 2019.
- WESTALL R., *Bufera*, Rizzoli, Milano 2018.

- WILSON J., *Falling Apart*, Oxford University Press, Oxford 1989.
 WILSON J., *Girls in love*, Salani, Milano 2009.
 WILSON J., *Kiss*, Salani, Milano 2001.
 WILSON J., *Lola Rose*, Salani, Milano 2010.
 WILSON J., *Love lessons*, Salani, Milano 2007.
 WILSON J., *Segreti*, Salani, Milano 2006.
 WITTLINGER E., *Hard Love*, Simon & Schuster, New York 1999.
 ZAMBELLO S., ZANELLA S., *Ondario. I Movimenti del Mare*, Nomos Edizioni, Varese 2022.
 ZINDEL P., *My Darling, My Hamburger*, HarperCollins, New York 2005.

Articoli e saggi critici

- ACONE G., *I giovani tra Narciso e Parsifal*, in ID., *Dieci anni di pedagogia (1980-1990)*, Edisud, Salerno 1991.
 ACONE G., VISCONTI E., DE PASCALE T., *Pedagogia dell'adolescenza: stili e profili educativi degli adolescenti della post-modernità*, La Scuola, Brescia 2014.
 ACONE L., *Bambini e ragazzi tra bande e paranze. Pedagogia della narrazione a Sud dell'infanzia*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia 2018.
 ACONE L., *Children's literature between embodiment and interdisciplinarity*, in GOMEZ PALOMA F. (ed.), *Embodiment & School*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia 2020, pp. 165-171.
 ACONE L., *Il fanciullino di legno. Immagini letterarie dell'infanzia tra Collodi e Pascoli*, Pensa Editore, Lecce 2012.
 ACONE L., *Le mille e una nota. Letteratura, musica, infanzia. Orizzonti interdisciplinari e pedagogici*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia 2015.
 ACONE L., *Mitomorfosi della volpe. Persistenza e metamorfosi del mito tra favola, fiaba, immagini e romanzo*, in «Paideutika», 23, 20, 2023, pp. 9-28.
 ACONE L., *Raccontare l'assenza, riscoprire l'essenza. Per una pedagogia dell'estetica collaterale*, in «Metis», 11, 2, 2021, pp. 31-46.
 ADAMS L., *Disorderly Fiction*, in «The Horn Book Magazine», 78, 5, 2002, pp. 521-528.
 AIME M., PIETROPOLLI CHARMET G., *La fatica di diventare grandi. La scomparsa dei riti di passaggio*, Einaudi, Torino 2014.
 ALDRICH, R., *The Seduction of the Mediterranean. Writing, Art, and Homosexual Fantasy*, Routledge, London 1993.
 ALDROVANDI U., *Monstrorum Historia*, a cura di Lorenzo Peka, Moscabianca Edizioni, Roma 2022.
 ALSUP J., *Young Adult Literature and Adolescent Identity across Cultures and Classrooms. Context for the Literary Lives of Teens*, Routledge, London and New York 2010.

- ANDRUETTO M.T., *La costruzione dei lettori. Letteratura per l'infanzia, spaesamento e traduzione letteraria*, Mondadori, Milano 2013.
- ARIÈS P., *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna* (1960), Laterza, Roma-Bari 2006.
- ARIOLI A., *Questa adolescenza ti sarà utile. La ricerca di senso come risorsa per la vita*, Franco Angeli, Milano 2013.
- ARNETT J.J. (ed.), *The Oxford Handbook of Emerging Adulthood*, Oxford University Press, New York 2015.
- ARNETT J.J., *Adolescent Storm and Stress, Reconsidered*, in «American Psychologist», 54, 1999, pp. 317-326.
- ARNETT J.J., *Conceptions of the Transition to Adulthood: Perspectives from Adolescence through Midlife*, in «Journal of Adult Development», 8, 2001, pp. 133-143.
- ARNETT J.J., *Emerging Adulthood: A Theory of Development from the Late Teens Through the Twenties*, in «American Psychologist», 55, 2000, pp. 469-480.
- ARNETT J.J., *Emerging Adulthood: The Winding Road from the Late Teens Through the Twenties*, Oxford University Press, New York 2019².
- ASCENZI A. (a cura di), *La letteratura per l'infanzia oggi: questioni epistemologiche, metodologie d'indagine e prospettive di ricerca*, Vita e Pensiero, Milano 2002.
- ASCENZI A., BANDINI G., GHIZZONI C. (a cura di), *Il patrimonio storico-educativo come fonte per la Public History of Education. Tra buone pratiche e nuove prospettive*, eum, Macerata 2024.
- AUSTIN S., *Monstrous Youth: Transgressing the Boundaries of Childhood in the United States*, The Ohio State University Press, Columbus 2022.
- BACHELARD G., *Psicanalisi delle acque. Purificazione, morte e rinascita*, red edizioni, Milano 2006.
- BANDINI G., OLIVIERO S. (a cura di), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze University Press, Firenze 2019.
- BARONE P. (a cura di), *Traiettorie impercettibili. Rappresentazioni dell'adolescenza e itinerari di prevenzione*, Guerini Studio, Milano 2005.
- BARONE P., *Evoluzione di un concetto. Adolescenza postmoderna*, in «Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education», 25, 6, 2021, pp. 3-9.
- BARONE P., *Pedagogia dell'adolescenza*, Guerini Scientifica, Milano 2009.
- BARSOZZI S., CANTATORE L. (a cura di), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Carocci, Roma 2019.
- BAUMGARTNER E., *Affetti e relazioni nell'infanzia. La socialità nei contesti 0-6*, Carocci, Roma 2023.
- BERNARDI M., FRABETTI R., *Naviganti. Ragazzi e teatro: incontri di laboratorio, incontri di vita*, Edizioni ETS, Pisa 2013.
- BERNARDI M., *Il cassetto segreto. Letteratura per l'infanzia e romanzo di formazione*, Unicopli, Milano 2011.

- BERNARDI M., *Letteratura per l'infanzia e alterità. Incanti, disincanti, ambiguità, tracce*, Franco Angeli, Milano 2016.
- BERNARDI M., *Letteratura per l'infanzia: la molteplicità di intrecci di una visione complessa*, in «Pedagogia Oggi», anno XVIII, 2, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia 2020, pp. 199-210.
- BERNARDINIS A.M., *Itinerari. Guida critico-storica di narrativa e divulgazione per l'infanzia e la gioventù*, Fabbri, Milano 1976.
- BERNARDINIS A.M., *Pedagogia della letteratura giovanile*, Liviana, Padova 1971.
- BERTIN G.M., *Educazione alla ragione. Lezioni di pedagogia generale*, a cura di Massimo Baldacci e Maurizio Fabbri, Avio Edizioni Scientifiche, Roma 2021.
- BERTIN G.M., *Introduzione al problematicismo pedagogico*, Marzorati, Milano 1951.
- BERTIN G.M., *Nietzsche. L'inattuale, idea pedagogica*, La Nuova Italia, Firenze 1977.
- BERTIN G.M., *Ragione proteiforme e demonismo educativo*, La Nuova Italia, Firenze 1987.
- BERTOLINO P., MIARI E., ZUCCHINI G. (a cura di), *Nel giardino segreto. Nascondersi, perdersi, ritrovarsi: itinerari nella tana dei giovani lettori*, Equilibri, Modena 2009.
- BERTOLLINI A., *Filosofia dell'amicizia. Linguaggio, individuazione, piacere*, Derive Approdi, Roma 2021.
- BESEGGI E. (a cura di), *Adolescenza*, Mondadori, Milano 1996.
- BESEGGI E. (a cura di), *Infanzia e racconto. Il libro, le figure, la voce, lo sguardo*, Bononia University Press, Bologna 2008.
- BESEGGI E., GRILLI G. (a cura di), *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*, Carocci, Roma 2011.
- BEUST N.E., *Libraries Turn Attention to Young People*, in «School Life», 24, 7, 1939, pp. 218-219.
- BHABHA H., *The Location of Culture*, Routledge, London and New York 1994.
- BILZ R.L., *Life is Tough: Guys, Growing Up, and Young Adult Literature*, Scarecrow Press, Lanham, Toronto and Oxford 2004.
- BION W.R., *Il cambiamento catastrofico*, Loescher, Torino 1981.
- BLACK M., *Modelli archetipi metafore* (1962), Pratiche Editrice, Parma 1992.
- BLACK M., *More About Metaphor*, in ORTONY A. (ed.), *Metaphor and Thought*, Cambridge University Press, Cambridge 1979, pp. 19-43.
- BLOS P., *L'adolescenza come fase di transizione. Aspetti e problemi del suo sviluppo* (1993), Armando, Roma 2000.
- BLOS P., *L'adolescenza: una interpretazione psicoanalitica* (1962), Franco Angeli, Milano 1971.
- BOBBIO A., BONDIOLI A. (a cura di), *Gioco e infanzia. Teorie e scenari educativi*, Carocci, Roma 2019.

- BOERO P., *Alla frontiera. Momenti, generi e temi della letteratura per l'infanzia*, Einaudi, Torino 1997.
- BOERO P., DE LUCA C., *La letteratura per l'infanzia* (1995), Laterza, Roma-Bari 2009.
- BOES T., *Apprenticeship of the Novel: the Bildungsroman and the Invention of History, ca. 1770-1820*, in «Comparative Literature Studies», 45, 3, 2008, pp. 269-288.
- BOIVIN N., *Material Cultures, Material Minds: The Impact of Things on Human Thought, Society, and Evolution*, Cambridge University Press, Cambridge 2008.
- BOLINGER D., *Meaning and Form*, Longman, London 1977.
- BONINO S., CATTELINO E. (a cura di), *La prevenzione in adolescenza. Percorsi psicoeducativi di intervento sul rischio e la salute*, Erickson, Trento 2007.
- BOUTET D., *Metaphors of the Mind: Art Forms as Modes of Thinking and Ways of Being*, in BARRETT E., BOLT B. (eds.), *Carnal Knowledge: Towards a 'New Materialism' through the Arts*, I.B. Tauris, London and New York 2013, pp. 29-39.
- BUTLER J., *Fare e disfare il genere*, a cura di Federico Zappino, Mimesis, Milano 2014.
- CACCIARI C. (a cura di), *Teorie della metafora*, Raffaello Cortina, Milano 1991.
- CALABRESE S., *Letteratura per l'infanzia. Fiaba, romanzo di formazione, crossover*, Mondadori, Milano 2013.
- CALVINO I., *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio* (1988), Mondadori, Milano 2016.
- CAMPAGNARO M., *La sindrome di Medusa. Educazione sentimentale e adolescenti*, in EAD. (a cura di), *Le terre della fantasia. Leggere la letteratura per l'infanzia e l'adolescenza*, Donzelli, Roma 2014, pp. 99-120.
- CAMPAGNARO M., *Le cornici del corpo. Spazi e luoghi nella letteratura per l'infanzia*, in «Encyclopaideia. Journal of Phenomenology and Education», 21, 49, 2017, pp. 3-7.
- CAMPAGNARO M., *Paesaggi d'infanzia. Radici storiche, prospettive critiche, immaginari ecologici, narrazioni letterarie*, Edizioni Sinestesia, Avellino 2024.
- CAMPBELL P.J., *Campbell's Scoop: Reflections on Young Adult Literature*, Scaercrow Press, Lanham, Toronto and Oxford 2010.
- CANTARELLA E., *Secondo natura. La bisessualità nel mondo antico*, Feltrinelli, Milano 2016.
- CANTATORE L., GRILLI G., LAFOREST N.G., VARRÀ E., PICCININI G., TONTARDINI I., NEGRI M., *In cerca di guai. Studiare la letteratura per l'infanzia*, Junior, Reggio Emilia 2020.
- CANTATORE L., *Luoghi educanti, corpi prigionieri e spazi della libertà nella letteratura per l'infanzia fra Otto e Novecento*, in «Encyclopaideia. Journal of Phenomenology and Education», 21, 49, 2017, pp. 50-64.

- CARACCILO M., KUKKONEN K., *Introduction: What is the 'Second Generation'*, in «Style», 48, 3, 2014, pp. 261-274.
- CARDARELLO R., CONTINI A. (a cura di), *Parole, immagini, metafore. Per una didattica della comprensione*, Edizioni Junior – Spaggiari Edizioni, Parma 2012.
- CARROLL J.S., *Landscape in Children's Literature*, Routledge, New York 2011.
- CART M., *Creating the Michael L. Printz Award: a new book prize for a new millennium*, in «Journal of Youth Services in Libraries», 12, 1999, pp. 30-33.
- CART M., *Passions and Pleasures: Essays and Speeches about Literature and Libraries*, Scarecrow Press, Lanham, Toronto and Oxford 2007.
- CART M., *The Dream Becomes a Reality*, in «Booklist», March 15, 2000.
- CART M., *The Value of Young Adult Literature*, American Library Association, 2008, <http://www.ala.org/yalsa/guidelines/whitepapers/yalit>.
- CART M., *Young Adult Literature: From Romance to Realism*, Neal-Schuman, Chicago 2016³.
- CART M., *Young Adult Literature: The State of a Restless Art*, in «SLIS Connecting», V, 1, art. 7, 2016, <http://aquila.usm.edu/slisconnecting/vol5/iss1/7>.
- CARTER B. (ed.), *Best Books for Young Adults*, ALA, Chicago 2000².
- CASELLA M., *Le voci segrete. Itinerari di iniziazione al femminile nell'opera di Bianca Pitzorno*, Mondadori, Milano 2006.
- CHAMBERS A., *Aidan Chambers*, in NAKAMURA J. (ed.), *Something About the Author. Autobiography Series*, Gale Research, Detroit and London, 12, 1991, pp. 37-55.
- CHAMBERS A., *Away from Home*, pubblicazione privata, 2021.
- CHAMBERS A., *Booktalk: Occasional Writing on Literature and Children*, The Bodley Head, London 1985.
- CHAMBERS A., *L'età sospesa. Dalla letteratura Young Adult alla Youth Fiction: riflessioni sulla letteratura giovanile*, a cura di Gabriela Zucchini, Equilibri, Modena 2020.
- CHAMBERS A., *La penna di Anne Frank*, Equilibri, Modena 2011.
- CHAMBERS A., *Passing Thoughts and other Moments*, pubblicazione privata, 2022.
- CHAMBERS A., *The Death of Populism*, 2000, <http://www.aidanchambers.co.uk/journalism1.htm>.
- CHAMBERS A., *The Reluctant Reader*, Pergamon Press, Oxford 1969.
- CHAMBERS A., *The Vale of Soul-Making: A Guide to stories that formed Youth Literature*, opera incompiuta.
- CHAMBERS N. (ed.), *Reading the Novels of Aidan Chambers. Seven Essays*, Thimble Press, Woodchester 2009.
- CIMATTI F., *La scimmia che si parla. Linguaggio, autocoscienza e libertà nell'animale umano*, Bollati Boringhieri, Torino 2000.
- CISERI L.M., *Mostri: la storia e le storie*, Carocci, Roma 2018.

- CLARK A., CHALMERS D.J., *The Extended Mind*, in «Analysis», 58, 1, 1998, pp. 7-19.
- COATS K., *Form as Metaphor in Middle Grade and Young Adult Verse Novels*, in «The Lion and the Unicorn», 42, 2018, pp. 145-161.
- COLOMBO S., *Romantasy*, in «Corriere della Sera» – supplemento letterario «La Lettura delle ragazze e dei ragazzi», Edizione speciale 7 aprile 2024, pp. 4-5.
- CONTINI A., *Black e Ricœur filosofi della metafora*, in «Aisthema, International Journal», 1, VII, 2020, pp. 117-151.
- CONTINI M., *Per una pedagogia delle emozioni*, La Nuova Italia, Firenze 1992.
- D'AVENIA A., *L'arte di essere fragili. Come Leopardi può salvarti la vita*, Mondadori, Milano 2018.
- DAVIDSON A.H., *Writing Talk: Constructions of Adolescence in the Early Genesis of Aidan Chambers' Dance Sequence Novels*, Tesi di Dottorato, Università di Anversa, Anversa 2022.
- DEAKIN K., BROWN L.A., BLASINGAME JR. J., *John Green: Teen Whisperer*, Rowman & Littlefield, Lanham, Boulder, New York and London 2015.
- DESZCZ-TRYHUBCZAK J., *Reading About Solidarity and Collective Action: Social Minds in Radical Fantasy Fiction*, in «Children's Literature in Education», 51, 2020, pp. 144-159.
- DEVOTO G., *Gli antichi Italici*, Vallecchi, Firenze 1967.
- DEVOTO G., OLIVIERI G.C., *Vocabolario illustrato della lingua italiana*, Vol. II M-Z, Selezione dal Reader's Digest, Milano 1979.
- DI VEROLI A., *Il Gran Manuale di Letteratura per l'infanzia e l'adolescenza. Storia, letteratura e pedagogia dalle origini ad oggi*, Studium, Roma 2020.
- DIELS H., KRANZ W., *I Presocratici*, Bompiani, Milano 2006.
- DOGLIANI P., *Storia dei giovani*, Mondadori, Milano 2003.
- DONELSON K.L., NILSEN A.P., *Literature for Today's Young Adults*, Pearson, Boston 2009⁸.
- DONELSON K.L., NILSEN A.P., *The New Realism Comes of Age*, in «Journal of Youth Services in Libraries», I, 1988, p. 275.
- DURAND G., *Le strutture antropologiche dell'immaginario* (1963), Dedalo, Bari 1991.
- ECO U., *Dall'albero al labirinto. Studi storici sul segno e l'interpretazione*, Bompiani, Milano 2007.
- ECO U., *I limiti dell'interpretazione* (1990), La nave di Teseo, Milano 2016.
- ECO U., *Metafora e semiotica interpretativa*, in LORUSSO A.M. (a cura di), *Metafora e conoscenza: da Aristotele al cognitivismo contemporaneo*, Bompiani, Milano 2005, pp. 257-290.
- ECO U., *Metafora*, voce in *Enciclopedia Einaudi*, vol. IX, Einaudi, Torino 1980, pp. 191-236.
- ECO U., *Semiotica e filosofia del linguaggio* (1984), Einaudi, Torino 1997.

- ECO U., *Sulla letteratura*, Bompiani, Milano 2002.
- ECO U., *Trattato di semiotica generale* (1975), La nave di Teseo, Milano 2016.
- EDWARDS M.A., *The Fair Garden and the Swarm of Beasts: The Library and the Young Adult* (1969), American Library Association, Chicago and London 1994.
- EISS H.E. (ed.), *Young Adult Literature and Culture*, Cambridge Scholars Publishing, Newcastle upon Tyne 2009.
- ELIOT T.S., *Introduzione a The Adventures of Huckleberry Finn*, in M. TWAIN, *Le avventure di Huckleberry Finn*, Einaudi, Torino 1994, pp. V-XIV.
- ERIKSON E.H., *Autobiographic notes on the identity crises*, in «Daedalus», 99, 4, 1970, pp. 730-759.
- ERIKSON E.H., *Gioventù e crisi d'identità*, Armando, Roma 2001.
- EVANS E.F. (ed.), *Space and Literary Studies*, Cambridge University Press, Cambridge and New York 2025.
- EVANS J., *From Comics, Graphic Novels and Picturebooks to Fusion Texts: A New Kid on the Block!*, in «Education», 41, 2, 2013, pp. 233-244.
- EWERS H.-H., *Jugendkultur im Adoleszenzroman: Jugendliteratur der 80er und 90er Jahre zwischen Moderne und Postmoderne*, Juventa, Weinheim 1994.
- FABBRI M., *L'educatore di fronte al disagio e alla fatica di vivere dell'adolescente*, in BALDUZZI E. (a cura di), *L'impegno nella costruzione della vita buona. Scritti in onore di Giuseppe Mari*, Studium, Roma 2020, pp. 139-149.
- FABBRI M., *Oltre il disagio. Percorsi di crisi, orizzonti di civiltà*, Franco Angeli, Milano 2018.
- FABBRINI A., MELUCCI A., *L'età dell'oro. Adolescenti tra sogni ed esperienza*, Feltrinelli, Milano 2017.
- FAETI A., *I diamanti in cantina. Come leggere la letteratura per ragazzi* (1995), Il Ponte Vecchio, Cesena 2001.
- FAETI A., *I tesori e le isole. Infanzia, immaginario, libri e altri media* (1986), La Nuova Italia, Firenze 1999.
- FAETI A., *Letteratura per l'infanzia*, La Nuova Italia, Firenze 1977.
- FARIS W.B., *Ordinary Enchantments: Magical Realism and the Remystification of Narrative*, Vanderbilt University Press, Nashville 2004.
- FAVA S., *Orizzonti metodologici della ricerca sulla letteratura per l'infanzia in Italia*, in «Pedagogia Oggi», anno XVIII, 1, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia 2020.
- FAVA S., *Percorsi critici di letteratura per l'infanzia tra le due guerre*, Vita e Pensiero, Milano 2004.
- FERMANI A., *Le relazioni amicali in adolescenza*, Aras Edizioni, Fano 2011.
- FLAKER A., *Modelle der Jeans Prosa: Zur literarischen Opposition bei Plenzdorf im osteuropäischen Romankontext*, Scriptor, Kronberg 1975.
- FLAUBERT G., *Lettere*, a cura di Paolo Serini, Einaudi, Torino 1949.

- FREUD A., *Adolescenza*, in EAD., *Opere 1945-1964*, vol. 2, Bollati Boringhieri, Torino 1991, pp. 625-648.
- FREUD A., *Infanzia e adolescenza (1922-75)*, Bollati Boringhieri, Torino 2012.
- FREUD A., *L'adolescenza come disturbo evolutivo*, in EAD., *Opere 1965-1975*, vol. 3, Bollati Boringhieri, Torino 1992, pp. 997-1005.
- FREUD A., *L'io e i meccanismi di difesa* (1936), Martinelli, Firenze 1967.
- FRIGERIO F., *Modernismo e modernità. Per un ritratto della letteratura inglese: 1900-1940*, Torino, Einaudi 2014.
- GALIMBERTI U., *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*, Feltrinelli, Milano 2007.
- GALLERANI M., *L'impegno lieve. Il razionalismo critico e l'ideale estetico*, Lofredo Editore, Napoli 2012.
- GALLERANI M., *Prossimità inattuale. Un contributo alla filosofia dell'educazione problematicista*, Franco Angeli, Milano 2015.
- GARCIA A., *Critical Foundations in Young Adult Literature: Challenging Genres*, Sense Publishers, Rotterdam 2013.
- GARCÍA-GONZÁLEZ M., DESZCZ-TRYHUBCZAK J., *New Materialist Openings to Children's Literature Studies*, in «International Research in Children's Literature», 13, 1, 2020, pp. 45-60.
- GARDNER J.C., *On Writers and Writing*, Counterpoint, Berkley 1994 [ed. it.: *Il mestiere dello scrittore*, Marietti 1820, Bologna 2021].
- GENETTE G., *Figure III. Discorso del racconto* (1966-1972), Einaudi, Torino 2006.
- GERY J., KEMPTON D., STONEBACK H.R. (eds.), *Imagism: Essays on Its Initiation, Impact and Influence*, University of New Orleans Press, New Orleans 2013.
- GIBBONS A., *Multimodality, Cognition and Experimental Literature*, Routledge, London 2012.
- GIBBS R.W. (ed.), *The Cambridge Handbook of Metaphor and Thought*, Cambridge University Press, New York 2008.
- GIBBS R.W., *The Poetics of Mind: Figurative Thought, Language and Understanding*, Cambridge University Press, New York 1994.
- GILLESPIE J.T., NADEN C.J., *Characters in Young Adult Literature*, Gale, Detroit 1997.
- GINZBURG C., *Spie. Radici di un paradigma indiziario*, in ID., *Miti, emblemi, spie: morfologia e storia* (1989), Adelphi, Milano 2023, pp. 157-201.
- GOGA N., KÜMMERLING-MEIBAUER B. (eds.), *Maps and Mapping in Children's Literature: Landscapes, seascapes and cityscapes*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam and Philadelphia 2017.
- GOODMAN N., *I linguaggi dell'arte* (1968), Il Saggiatore, Milano 2017.
- GOULD S.J., *Ontogenesi e filogenesi*, a cura di Maria Turchetto, Mimesis, Milano 2013.

- GRAHAM R., *Against YA. Read whatever you want. But you should feel embarrassed when what you're reading was written for children*, in «The Slate Group», June 2014, <https://slate.com/culture/2014/06/against-ya-adults-should-be-embarrassed-to-read-childrens-books.html>.
- GRAHAM S., *J.D. Salinger's The Catcher in the Rye*, Routledge, London 2007.
- GRANDI W., *Il fantastico e la letteratura per l'infanzia: tracce e presenze negli ultimi tre decenni*, Carocci, Roma 2019.
- GRANDI W., *Sottosuolo. I viaggi all'interno della terra nelle narrazioni per ragazzi tra rappresentazioni fantastiche, immagini scientifiche e metafore di crescita*, in «RSE – Rivista di Storia dell'Educazione», 1, 2014, pp. 109-116.
- GREENHAM D., *Close reading. Il piacere della lettura*, Einaudi, Torino 2023.
- GREENWAY B., *Aidan Chambers: Master Literary Choreographer*, Scarecrow Press, Lanham 2006.
- GRILLI G., *'Terra di confine'. Lo studio della letteratura per l'infanzia nel panorama internazionale*, in «RSE – Rivista di Storia dell'Educazione», anno II, 2, 2015, pp. 25-37.
- GRILLI G., *Di cosa parlano i libri per bambini. La letteratura per l'infanzia come critica radicale*, Donzelli, Roma 2021.
- GRILLI G., *Le maschere del mondo e i buchi delle serrature. Della curiosità, del leggere e del raccontare storie*, in BESEGGI E. (a cura di), *Infanzia e racconto. Il libro, le figure, la voce, lo sguardo*, Bononia University Press, Bologna 2008.
- GRILLI G., *Libri nella giungla. Orientarsi nell'editoria per ragazzi*, Carocci, Roma 2012.
- GRILLI G., *Public Schools: formare il giovane uomo ideale. Storia di una istituzione inglese tra storia dell'educazione e letteratura per l'infanzia*, ETS, Pisa 2017.
- GUMIRATO C., *La letteratura per l'infanzia nel secondo dopoguerra. Un ponte fra culture europee*, Franco Angeli, Milano 2023.
- HAECKEL E., *Forme in evoluzione. Morfologia del vivente e psicologia cellulare*, a cura di Valeria Maggiore, Mimesis, Milano 2016.
- HAECKEL E., *Storia della creazione naturale*, a cura di Valeria Maggiore, Mimesis, Milano 2024.
- HALL S.G., *Adolescence: Its Psychology and Its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion, and Education*, Appleton, New York 1904.
- HAMELIN (a cura di), *Contare le stelle. Venti anni di letteratura per ragazzi*, CLUEB, Bologna 2007.
- HAMELIN (a cura di), *Dove vanno le anatre d'inverno. Grandi scrittori per giovani adulti*, «Hamelin: storie, figure, pedagogia», XVI, 41, 2016, Hamelin Associazione Culturale, Bologna 2016.

- HAMELIN (a cura di), *Oblò n° 6: David Almond*, Hamelin Associazione Culturale, Bologna 2022.
- HAMPE B. (ed.), *Metaphor: Embodied Cognition and Discourse*, Cambridge University Press, Cambridge 2017.
- HARAWAY D., *Simians, Cyborgs, and Women: The Reinvention of Nature*, Routledge, New York 1991.
- HERMAN D., *Cognitive Narratology*, in HÜHN P., MEISTER J.C., PIER J., SCHMID W. (eds.), *Handbook of Narratology*, vol. 1 (1-488), De Gruyter, Berlin, München und Boston 2014², pp. 46-64.
- HERMAN L., VERVAECK B., *Handbook of Narrative Analysis*, University of Nebraska Press, Lincoln 2019².
- HERZ S.K., DON GALLO, *From Hilton to Hamlet: Building Bridges Between Young Adult Literature and the Classics*, Greenwood Publishing Group, Santa Barbara 2005.
- HILL C. (ed.), *The Critical Merits of Young Adult Literature: Coming of Age*, Routledge, London and New York 2014.
- HILLMAN J., *Il codice dell'anima* (1996), Adelphi, Milano 1997.
- HILTON M., NIKOLAJEVA M. (eds.), *Contemporary Adolescent Literature and Culture: The Emerging Adult*, Rutledge, London and New York 2012.
- HINTZ C., TRIBUNELLA E.L., *Reading Young Adult Literature: A Critical Introduction*, Broadview Press, Peterborough, Ontario, Canada 2025.
- HOGGART R., *Why I Value Literature*, in ID., *About Literature*, vol. 2 di *Speaking to Each Other*, Chatto & Windus, London 1970.
- HOLYOAK K.J., *The Spider's Thread: Metaphor in Mind, Brain, and Poetry*, MIT Press, Cambridge, MA 2019.
- HUTTO D.D., *Impossible Problems and Careful Expositions: Reply to Myin and De Nul*, in MENARY R. (ed.), *Radical Enactivism: Focus on the Philosophy of Daniel D. Hutto*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam and Philadelphia 2006, pp. 45-64.
- JAEGER W., *Paideia*, vol. I, La Nuova Italia, Firenze 1983.
- JAMES K., *Death, Gender, and Sexuality in Contemporary Adolescent Literature*, Routledge, London and New York 2009.
- JHA A., *Il libro dell'acqua. La storia straordinaria della più ordinaria delle sostanze*, Bollati Boringhieri, Torino 2019.
- JOHNSTON R.R. (ed.), *David Almond*, Palgrave Macmillan, London 2014.
- JOHNSTON R.R., *Carnivals, the Carnivalesque, The Magic Puddin', and David Almond's Wild Girl, Wild Boy: Toward a Theorizing of Children's Plays*, in «Children's Literature in Education», 34, 2, 2003, pp. 131-146.
- JOOSEN V., ANJIRBAG M.A., DUTHOY L., GEYBELS L., PAUWELS F., SILVA E-L., *Age in David Almond's Oeuvre. A Multi-Method Approach to Studying Age and the Life Course in Children's Literature*, Routledge, New York and Oxon 2024.

- JUNG C.G., *Opere. Gli archetipi e l'inconscio collettivo*, vol. 9, Bollati Boringhieri, Torino 1997.
- KANT I., *Osservazioni sul sentimento del bello e del sublime* (1764), BUR, Milano 2013.
- KOKKOLA L., VAN DEN BOSSCHE S., *Cognitive Approaches to Children's Literature: A Roadmap to Possible and Answerable Questions*, in «Children's Literature Association Quarterly», 44, 4, 2019, pp. 355-363.
- LAFFI S., *La congiura contro i giovani. Crisi degli adulti e riscatto delle nuove generazioni*, Feltrinelli, Milano 2014.
- LAKOFF G., JOHNSON M., *Metafora e vita quotidiana* (1980; Postfazione: 2003), ROI Edizioni, Macerata-Milano 2022.
- LANGE G., *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart*, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2011.
- LASCH C., *La cultura del narcisismo. L'individuo in fuga dal sociale in un'età di disillusioni collettive* (1979), Neri Pozza, Vicenza 2020.
- LATHAM D., *David Almond: Memory and Magic*, Scarecrow Press, Lanham, Toronto and Oxford 2006.
- LAZZARATO F., *Siate curiosi, siate folli. Le offerte editoriali per giovani adulti*, in «Hamelin. Note sull'immaginario collettivo», 18, 2007, pp. 17-23.
- LE BRETON D., MARCELLI D. (a cura di), *Dizionario dell'adolescenza e della giovinezza*, LAS, Roma 2016.
- LENTRICCHIA F., DUBOIS A., *Close Reading: The Reader*, Duke University Press, New York 2003.
- LEPRI C., PACELLI S., VALECCHI V., *Letteratura Young Adult e incontro con l'altro*, in «Nuova Secondaria Ricerca», 4, 2021, pp. 209-225.
- LEVI G., SCHMITT J.C. (a cura di), *Storia dei giovani*, 2 voll., Laterza, Roma-Bari 1994.
- LITTLEMORE J., *Metaphors in the Mind. Sources of Variation in Embodied Metaphor*, Cambridge University Press, Cambridge 2019.
- LOFFREDO F., *La dea Mefitis: dalle Mofète del Sannio ad Abano Terme*, in «I Quaderni del Ramo d'Oro On-line», 5, 2012, pp. 176-188.
- LOLLO R., *Sulla letteratura per l'infanzia*, La Scuola, Brescia 2003.
- LYNCH C., *Today's YA Writers: Pulling No Punches*, in «School Library Journal», 40, January 1994.
- MACKEY M., *Literature in a New Era: Porous, Hybrid, Slippery and Unfinished*, in PETERSON S., JUPITER C. (eds.), *Books, Media and the Internet: Children's Literature for Today's Classroom*, Portage and Main, Winnipeg 2009, pp. 3-10.
- MALAFOURIS L., *Bringing Things to Mind: 4Es and Material Engagement*, in NEWEN A. (ed.), *The Oxford Handbook of 4E Cognition*, Oxford University Press, Oxford 2018, pp. 755-772.
- MANCANIELLO M.R., *L'adolescenza come catastrofe. Modelli d'interpretazione psicopedagogica*, ETS, Pisa 2002.

- MANCANIELLO M.R., *Per una pedagogia dell'adolescenza. Società complessa e paesaggi della metamorfosi identitaria*, Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia 2018.
- MARCELLI D., BRACCONIER A., *Adolescenza e psicopatologia*, a cura di Massimo Ammaniti e Arnaldo Novelletto, Elsevier, Roma 2006⁶.
- MARROU H.I., *Storia dell'educazione nell'antichità*, Studium, Roma 1994.
- MASINI B., *A cosa serve l'estate. Una riflessione su stagione estiva e libri*, in «Andersen. Mensile di letteratura e illustrazione per il mondo dell'infanzia», XLI, 394, luglio/agosto 2022, pp. 14-15.
- MASSA R. (a cura di), *L'adolescenza: immagine e trattamento*, Franco Angeli, Milano 1990.
- MAZZINI A., *Da un lavoro al proprio lavoro. Una teoria dell'educazione e formazione nella letteratura per l'infanzia e l'adolescenza*, Marcianum Press, Venezia 2022.
- MAZZINI A., *Introduzione. La letteratura per l'infanzia e l'adolescenza. Nuove questioni e prospettive epistemologiche*, in «CQIIA Rivista», XIII, 39, 2023, pp. 5-8.
- MAZZINI A., NOBILE A. (a cura di), *Quale letteratura per l'infanzia? Morfologia di una disciplina in trasformazione*, Marcianum Press, Venezia 2024.
- MCCALLUM R., *Ideologies of Identity in Adolescent Fiction. The Dialogic Construction of Subjectivity*, Garland Publishing, New York 1999.
- MCHALE B., *Transparent Minds Revisited*, in «Narrative», 20, 1, 2012, pp. 115-124.
- MEAD M., *L'adolescente in una società primitiva* (1928), Giunti-Barbera, Firenze 1964.
- MELCHIOR-BONNET S., *Storia dello specchio*, Dedalo, Bari 2002.
- MENTANA U., *R.L. Stine: Piccoli Brividi, Fear Street e altre scary stories*, Weird Book, Roma 2023.
- MENTON S., *Magic Realism Rediscovered: 1918-1981*, Art Alliance Press, Philadelphia 1983.
- MONDELLO E., *L'età difficile. Immagini di adolescenti nella narrativa italiana contemporanea*, Giulio Perrone Editore, Roma 2016.
- MONSEAU V.R., *Responding to Young Adult Literature*, Heinemann, Portsmouth 1996.
- MONTI F., *I Collegi universitari: mosaico di storia e di storie*, Edizioni CCUM – Conferenza dei Collegi Universitari di Merito, Roma 2018.
- MOORE J.N., *Interpreting Young Adult Literature: Literary Theory in the Secondary Classroom*, Heinemann, Portsmouth 1997.
- MORETTI F., *Il romanzo di formazione*, Einaudi, Torino 1999.
- MORIN E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina, Milano 2001.
- MORIN E., *La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero*, Raffaello Cortina, Milano 2000.

- MUNAFÒ E., *Il sublime e il modernismo. Eliot, Joyce, Woolf*, Carocci, Roma 2017.
- MURAIL M-A., *Auteur Jeunesse. Comment le suis-je devenue, pourquoi le suis-je restée?*, Éditions du Sorbier, Paris 2003.
- MUSARRA-SCHRØDER U., *Umberto Eco e la metafora come strumento conoscitivo*, in «Revista De La Sociedad Española De Italianistas», 12, 2018, pp. 121-129.
- NEGRI M., *Attraversare soglie. Il racconto come strumento di ricerca identitaria nella narrativa di David Almond*, in DE GIORGI F., DE SALVO D., LEPRI C., SALVARANI L., SCANDURRA S.A., SINDONI C. (a cura di), *Passaggi di Frontiera. La Storia dell'Educazione: confini, identità, esplorazioni*, Messina University Press, Messina 2025, pp. 71-82.
- NEWEN A. (ed.), *The Oxford Handbook of 4E Cognition*, Oxford University Press, Oxford 2018.
- NIKOLAJEVA M., *Children's Literature Comes of Age: Toward a New Aesthetic*, Garland, New York 1996.
- NIKOLAJEVA M., *From Mythic to Linear. Time in Children's Literature*, Scarecrow Press, Lanham 2000.
- NIKOLAJEVA M., *Haven't you ever felt like there has to be more? Identity, space, and embodied cognition in young adult fiction*, in «Encyclopaideia», 21, 49, 2017, pp. 65-80.
- NIKOLAJEVA M., *Imprints of the Mind: The Depiction of Consciousness in Children's Fiction*, in «Children's Literature Association Quarterly», 26, 4, 2001, pp. 173-187.
- NIKOLAJEVA M., *Power, Voice and Subjectivity in Literature for Young Readers*, Routledge, London and New York 2010.
- NIKOLAJEVA M., *Reading for Learning: Cognitive Approaches to Children's Literature*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam and Philadelphia 2014.
- NIKOLAJEVA M., *Recent Trends in Children's Literature Research: Return to the Body*, in «International Research in Children's Literature», 9, 2, 2016, pp.132-145.
- NILSEN A.P., BLASINGAME J., NILSEN D., DONELSON K.L., *Literature for Today's Young Adults*, Pearson, Boston, New York and San Francisco 2013⁹.
- NILSEN A.P., *Names and Naming in Young Adult Literature*, Scarecrow Press, Lanham, Toronto and Oxford 2007.
- NILSEN A.P., *That Was Then, This Is Now*, in «School Library Journal», 40, 4, 1994, pp. 30-33.
- NOBILE A., GIANCANE D., MARINI C., *Letteratura per l'infanzia e l'adolescenza. Storia e critica pedagogica*, La Scuola, Brescia 2011.
- NODELMAN P., *The Hidden Adult: Defining Children's Literature*, Johns Hopkins University Press, Baltimore 2008.

- ORTONY A. (ed.), *Metaphor and Thought*, Cambridge University Press, Cambridge 1979.
- PAFFARD M., *Inglorious Wordsworth. A Study of Some Transcendental Experiences in Childhood and Adolescence*, Hodder & Stoughton, London 1973.
- PALLADINO G., *Teenagers. An American History*, Basic Books, New York 1996.
- PALMER A., *Fictional Minds*, University of Nebraska Press, Lincoln 2004.
- PALMER A., *Social Minds in the Novel*, Ohio State University Press, Columbus 2010.
- PALMER A., *The Construction of Fictional Minds*, in «Narrative», 10, 1, 2002, pp. 28-46.
- PALMER A., *Universal Minds*, in «Semiotica», 165, 1, 2007, pp. 205-225.
- PALMONARI A. (a cura di), *Psicologia dell'adolescenza*, Il Mulino, Bologna 2011.
- PARLATO P., *Gli Young Adult nel mercato editoriale*, in «Il Pepe Verde», 70, 2016, pp. 30-31.
- PAUWELS F., *Reading as a Scientist: Children's Nonfiction through a Cognitive Lens*, in «Children's Literature Association Quarterly», 44, 4, 2019, pp. 432-446.
- PAZ O., *Il labirinto della solitudine* (1950), a cura di Alfonso D'Agostino, SE, Milano 2018.
- PELLAI A., BONCINELLI S., *Just do it! I comportamenti a rischio in adolescenza. Manuale di prevenzione per scuola e famiglia*, Franco Angeli, Milano 2004.
- PENSAVALLI M., *La difficile adolescenza. Tra autonomia e bisogno di riconoscimento nell'epoca ipermoderna*, San Paolo, Milano 2022.
- PETERSON S., JUPITER C. (eds.), *Books, Media and the Internet: Children's Literature for Today's Classroom*, Portage and Main, Winnipeg 2009.
- PETTER G., *Amicizia e innamoramento nell'adolescenza*, Giunti, Firenze-Milano 2007.
- PICHERLE S.B., *Letteratura per l'infanzia e l'adolescenza. Una narrativa per crescere e formarsi*, QuiEdit, Verona 2020.
- PICKARD S., *Age Studies. A Sociological Examination of How We Age and Are Aged Through the Life Course*, Sage, London 2016.
- PIETROPOLLI CHARMET G., *Fragile e spavaldo. Ritratto dell'adolescente di oggi*, Laterza, Roma-Bari 2019.
- PIETROPOLLI CHARMET G., TURUANI L., *Narciso innamorato. La fine dell'amore romantico nelle relazioni tra adolescenti*, BUR, Milano 2015.
- PLATONE, *Leggi II*, 666e, in ID., *Opere complete*, vol. VII, Roma-Bari 1983.
- PLUTARCO, *Vite parallele. Teseo e Romolo*, Rizzoli, Milano 2019.
- RICEUR P., *Il conflitto delle interpretazioni* (1969), Jaca Book, Milano 2023.
- RICEUR P., *La metafora viva. Dalla retorica alla poetica: per un linguaggio di rivelazione* (1975), Jaca Book, Milano 2020.

- RICŒUR P., *Sé come un altro* (1993), Jaca Book, Milano 2016.
- RIZZIUTI A., *Canto degli spiriti sopra le acque*, in «Musica Docta. Rivista digitale di Pedagogia e Didattica della musica», X, 1, 2020, pp. 179-194.
- ROLLAND A., *Qui a peur de la littérature ado?*, Thierry Magnier, Paris 2008.
- ROSEN G., *A Retrospective Look at The Catcher in the Rye*, in «American Quarterly», Special Issue: Reassessing Twentieth Century Documents (Winter, 1977), 29, 5, The Johns Hopkins University Press, Baltimore 1977, pp. 547-562.
- ROSSI G., *Il ratto delle Sabine*, Adelphi, Milano 2000.
- ROUSSEAU J.-J., *Emilio* (1762), Laterza, Roma-Bari 2003.
- ROVEDA A., *Perturbante lido. Un'estate con Agostino di Moravia e La spiaggia di Lattuada*, in «Andersen. Mensile di letteratura e illustrazione per il mondo dell'infanzia», XLI, 394, luglio/agosto 2022, pp. 12-13.
- RUNDELL K., *Perché dovresti leggere libri per ragazzi anche se sei vecchio e saggio*, Rizzoli, Milano 2020.
- RUSSO M., *Dove batte l'onda. Adolescenti e giovani adulti tra arenile e bagnasciuga*, in «Andersen. Mensile di letteratura e illustrazione per il mondo dell'infanzia», XLI, 394, luglio/agosto 2022, pp. 21-23.
- SADOKIERSKI Z., *Visual Writing: A Critique of Graphic Devices in Hybrid Novels from a Visual Communication Design Perspective*, Tesi di Dottorato, University of Technology, Sydney 2010.
- SALZMAN J. (ed.), *New Essays on The Catcher in the Rye*, Cambridge University Press, Cambridge 1992.
- SAVAGE J., *L'invenzione dei giovani*, Feltrinelli, Milano 2009.
- SCOCCHERA A. (a cura di), *Il metodo del bambino e la formazione dell'uomo. Scritti e documenti inediti e rari*, Edizioni Opera Nazionale Montessori, Roma 2002.
- SEDGWICK E.K., *Stanze private. Epistemologia e politica della sessualità*, a cura di Federico Zappino, Carocci, Roma 2011.
- SEPELLIA A., *Sacralità dell'acqua e sacrilegio dei ponti*, Sellerio, Palermo 1990.
- SILVA A.F., SAVITZ R.S., *Defying Expectations: Representations of Youths in Young Adult Literature*, in «Journal of Adolescent & Adult Literacy», 63, 3, 2019, pp. 323-331.
- SILVA E.-L., *Cognitive Narratology and the 4Es: Memorial Fabulation in David Almond's My Name is Mina*, in «Age Culture Humanities», 6, 2022, pp. 1-29.
- SILVA E.-L., *Social and material minds through the lens of cognitive narratology in Clay and Bone Music*, in JOOSEN V., ANJIRBAG M.A., DUTHOY L., GEYBELS L., PAUWELS F., SILVA E.-L., *Age in David Almond's Oeuvre. A Multi-Method Approach to Studying Age and the Life Course in Children's Literature*, Routledge, New York and Oxon 2024, pp. 36-58.
- SORCINELLI P., *Storia sociale dell'acqua. Riti e Culture*, Odoya Editore, Bologna 2016.

- STEEN G., *Understanding Metaphor*, Longman, London 1994.
- STEEN G., *Visual Metaphor: Structure and Process*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam and Philadelphia 2018.
- STEINBERG L., *Adolescenti. L'età delle opportunità*, Codice, Torino 2015.
- STOCKWELL P., *Cognitive Poetics: An Introduction*, Routledge, London and New York 2020.
- STOCKWELL P., *To be or not to be a phagocyte: procedures of reading metaphors*, in R.D. SELL, P. VERDONK (eds.), *Literature and the New Interdisciplinarity: Poetics, Linguistics, History*, Rodopi, Amsterdam and Atlanta, GA 1994, pp. 65-78.
- STOVER L.T., *Portrait of the Artist as a Young Adult: The Arts in Young Adult Literature*, Scarecrow Press, Lanham, Toronto and Oxford 2014.
- STRINGER S.A., *Conflict and Connection. The Psychology of Young Adult Literature*, Boynton/Cook Publishers, Portsmouth 1997.
- TAGLIAPIETRA A., *La metafora dello specchio. Lineamenti per una storia simbolica dell'immagine*, Donzelli, Roma 2023.
- TALBOT M., *The Teen Whisperer*, in «New Yorker», June 9-16, 2014, pp. 60-68, <https://www.newyorker.com/magazine/2014/06/09/the-teen-whisperer>.
- TANDOI E., *'It's Not Just Writing': Negotiating Childness in Children's Literature Through Performance*, in «Children's Literature in Education», 50, 1, 2019, pp. 76-89.
- TANDOI E., *Hybrid Novels for Children and Young Adults*, in C. BEAUVAIS, M. NIKOLAJEVA (eds.), *The Edinburgh Companion to Children's Literature*, Edinburgh University Press, Edinburgh 2017, pp. 329-335.
- TANDOI E., *Reading Metafiction: Exploring Children's Literary Competence When Reading Hybrid Novels in the Primary Classroom*, Tesi di Dottorato, University of Cambridge, Cambridge 2016.
- TETI V., *Storia dell'acqua. Mondi materiali e universi simbolici*, Donzelli, Roma 2013.
- THON J-N., *Transmedial Narratology Revisited: On the Intersubjective Construction of Storyworlds and the Problem of Representational Correspondence in Films, Comics, and Video Games*, in «Narrative», 25, 3, 2017, pp. 286-320.
- TIGHE M.A., *Sharon Creech: The Words We Choose to Say*, Scarecrow Press, Lanham, Toronto and Oxford 2006.
- TODARO L., *Segnali e tendenze di cambiamento nella recente letteratura Young Adults*, in BARSOTTI S., CANTATORE L. (a cura di), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Carocci, Roma 2019, pp. 359-381.
- TOLOMELLI A., *L'adolescenza non esiste. Orientamenti di pedagogia problematicista dell'adolescenza*, in «Encyclopaedia», 25, 61, 2021, pp. 11-19.

- TRITES R.S., *Cognitive Narratology and Adolescent Fiction*, in BEAUVAIS C., NIKOLAJEVA M. (eds.), *The Edinburgh Companion to Children's Literature*, Edinburgh University Press, Edinburgh 2017, pp. 102-111.
- TRITES R.S., *Disturbing the Universe. Power and Repression in Adolescent Literature*, University of Iowa Press, Iowa City 2000.
- TRITES R.S., *Growth in Adolescent Literature: Metaphors, Scripts, and Cognitive Narratology*, in «International Research in Children's Literature», 5, 1, 2012, pp. 64-80.
- TRITES R.S., *Literary Conceptualizations of Growth: Metaphors and Cognition in Adolescent Literature*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam and Philadelphia 2014.
- TRITES R.S., *Ontology, Epistemology and Values: Philosophy and Cognitive Science in David Almond's Skellig and My Name is Mina*, in JOHNSTON R.R. (ed.), *David Almond*, Palgrave Macmillan, London 2014, pp. 50-66.
- TRITES R.S., *Twain, Alcott, and the Birth of the Adolescent Reform Novel*, University of Iowa Press, Iowa City 2007.
- VAN GENNEP A., *I riti di passaggio* (1909), Bollati Boringhieri, Torino 2012.
- VARELA F., THOMPSON E., ROSCH E., *The Embodied Mind*, MIT Press, Cambridge, MA 1991.
- VARRÀ E., *Cucire medaglioni: l'opera di David Almond*, in «Hamelin. Note sull'immaginario collettivo», 11, 2004, pp. 24-29.
- VATTUONE R., *Il mostro e il sapiente. Studi sull'erotica greca*, Pàtron Editore, Bologna 2005.
- VIOLA L., *La leggenda romana del ratto delle Sabine*, Scorpione Editrice, Taranto 2024.
- VISCONTI E., *Risonanze emotive in adolescenza. Ricerca educativa e prospettive pedagogiche*, EdiSES, Napoli 2015.
- WALKER J., *The Design of Five Wounds: An Illuminated Novel*, in «Visual Communications», 12, 2, 2013, pp. 217-241.
- WALLER A., *Constructing Adolescence in Fantastic Realism*, Routledge, London 2009.
- WEISGERBER J. (ed.), *Le Réalisme magique: roman, peinture et cinéma*, L'Age d'Homme, Lausanne 1987.
- YOUNGER B., *Learning curves: Body Image and Female Sexuality in Young Adult Literature*, Scarecrow Press, Lanham, Toronto and Oxford 2009.
- ZAMORA L.P., FARIS B.W. (eds.), *Magical Realism: Theory, History, Community*, Duke University Press, Durham 1995.
- ZANOTTI P., *Il giardino segreto e l'isola misteriosa*, Le Monnier, Firenze 2001.

Sitografia

<http://aquila.usm.edu/slisconnecting/vol5/iss1/7>
<https://alan-ya.org/>
<https://alma.se/en/>
<https://carnegiegreenaway.org.uk/about-the-awards.php>
<https://davidalmond.com/book/skellig/>
<https://ilsigarodifreud.com/2018/05/i-simboli-in-psicologia/>
https://rowman.com/Action/SERIES/_/YAL/Studies-in-Young-Adult-Literature
<https://site.unibo.it/canadausa/it/articoli/the-catcher-in-the-rye-l-invenzione-del-teenager>
<https://slate.com/culture/2014/06/against-ya-adults-should-be-embarrassed-to-read-childrens-books.html>
<https://wordrated.com/goosebumps-books-statistics/>
<http://www.aidanchambers.co.uk>
<http://www.aidanchambers.co.uk/journalism1.htm>
<http://www.ala.org/yalsa/aboutyalsa>
<http://www.ala.org/yalsa/guidelines/whitepapers/yalit>
<https://www.ala.org/yalsa/best-fiction-young-adults>
<https://www.ala.org/yalsa/printz-award>
<https://www.andersen.it/premioandersen/>
<https://www.ibby.org/awards-activities/awards/hans-christian-andersen-award>
<https://www.ibby.org/subnavigation/archives/hans-christian-andersen-awards/2002>
https://www.ijb.de/fileadmin/Daten/The_White_Ravens/The_White_Ravens_2024_final.pdf
<https://www.instagram.com/hankgreen/>
<https://www.instagram.com/johngreenwritesbooks/> <https://www.newyorker.com/magazine/2014/06/09/the-teen-whisperer>
<https://www.premiostrega.it/PSR/premio/>
<https://www.uffizi.it/opere/nascita-di-venere>
<https://www.youtube.com/user/vlogbrothers>
<https://www.youtube.com/watch?v=GPB3tYmm-HM>

Ringraziamenti

Per avermi fornito un supporto fondamentale, nutrito di ascolto e di cura, di conversazioni e di scambi appassionati, desidero ringraziare la Prof.ssa Giorgia Grilli, supervisore del mio percorso dottorale e guida imprescindibile dei miei primi passi nel mondo della ricerca.

Parimenti ringrazio, per i loro suggerimenti preziosi e i proficui confronti, il Prof. William Grandi, la Prof.ssa Milena Bernardi e la Prof.ssa Emy Beseghi.

Un sentito ringraziamento raggiunga la Prof.ssa Sabrina Fava e il Prof. Leonardo Acone per gli importanti consigli e indicazioni e per la lettura attenta e rigorosa di questo lavoro.

Ringrazio sentitamente anche la Prof.ssa Vanessa Joosen, la Prof.ssa Emma-Louise Silva e la Prof.ssa Frauke Pauwels per la calorosa accoglienza all'interno del loro gruppo di ricerca presso l'Università di Anversa e per avermi introdotto agli *age studies* e agli studi sulla narratologia cognitiva.

Un sentito grazie alla Prof.ssa Daria Pezzoli Olgiati e alla Dott.ssa Verena Marie Eberhardt per l'ospitalità presso l'Università Ludwig Maximilian di Monaco di Baviera e per le occasioni di scambio e confronto offertemi.

Un ringraziamento speciale alla Internationale Jugendbibliothek, e in particolare a Rebecca Wilhelm, Nadine Zimmermann, Claudia Söffner, Jutta Reusch e Valeria Giaquinto.

Grazie di cuore a tutti i miei amici e colleghi.

E grazie, infinitamente, alla mia famiglia, per l'amore e il sostegno che non mi fa mai mancare.

Dai tempi antichi a quelli contemporanei, il pensiero occidentale ha costruito attorno ai soggetti in età adolescenziale narrazioni e rappresentazioni tese a sottolinearne la pericolosità sociale, contribuendo a nutrire un immaginario popolare permeato dalle svilenti metafore del “problema” e della “malattia”. Prendendo le mosse da tali considerazioni, questo studio pone in dialogo la ricerca storico-educativa e pedagogica e quella letteraria per indagare le rappresentazioni dell’*essere adolescenti* nel contesto attuale dell’Occidente all’interno della letteratura *Young Adult* contemporanea, individuando nel suo vasto e variegato corpus un territorio narrativo – la *Youth Fiction* – che racconta storie di ragazze e ragazzi attraverso il loro peculiare sguardo sull’io e sul mondo.

Il volume ripercorre le origini, l’evoluzione e gli sviluppi contemporanei della letteratura *Young Adult* per addentrarsi, quindi, nell’analisi di un corpus internazionale di *Youth Fiction* comprendente oltre duecento opere pubblicate dagli anni Novanta ad oggi, adottando una postura metodologica fondata su un impianto critico-ermeneutico complesso che intreccia un paradigma indiziario agli strumenti della linguistica e della narratologia cognitiva integrati ad approcci di seconda generazione allo studio cognitivo della letteratura. Emergono così, da tale angolatura di sguardo, elementi narrativi e formali ricorrenti, costanti della *Youth Fiction* che funzionano quali metafore della condizione adolescenziale, di cui suggeriscono una nuova leggibilità: acqua ed elementi ad essa connessi, epifanie o “attimi perfetti”, profondità e *verticalità* esistenziali, regioni temporali “sospese”, mostri e selvaggi raccontano l’adolescenza come uno spazio-tempo di *possibilità*, una regione esistenziale connotata da una straordinaria capacità di visione attiva e profonda. Decostruendo, dunque, vecchi pregiudizi e consolidate *age norms*, queste metafore svelano il loro potere cognitivo e insieme demiurgico, la loro capacità di rielaborare le categorie del reale dando vita a nuovi modi di dire, pensare, trattare l’adolescenza, ponendo in evidenza l’importanza della *Youth Fiction* nell’improntare azioni educative impegnate ad ascoltare questa età e a dimorare nella sua complessità.

ELENA GUERZONI ha conseguito un Dottorato di Ricerca in Scienze Pedagogiche presso il Dipartimento di Scienze dell’Educazione “Giovanni Maria Bertin” dell’Università di Bologna, dove è professoressa a contratto e componente del Consiglio Scientifico del CRLI – Centro di Ricerca in Letteratura per l’Infanzia. Ha condotto ricerche presso l’IJB – Internationale Jugendbibliothek di Monaco di Baviera e il Dipartimento di Letteratura dell’Università di Anversa e ha partecipato in qualità di relatrice a numerose conferenze nazionali e internazionali. I suoi interessi di ricerca includono la storia della letteratura per l’infanzia e i suoi sviluppi contemporanei, la letteratura *Young Adult*, i generi letterari, le rappresentazioni dell’infanzia e dell’adolescenza nella letteratura, nel cinema e nell’illustrazione, l’educazione alla letteratura.