

MEDICAL HUMANITIES & MEDICINA NARRATIVA

*Rivista di Pedagogia generale,
Storia della pedagogia, Didattica e ricerca educativa*

I / 2025

Direttori Scientifici

Fabrizio Manuel SIRIGNANO (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Valerio FERRO ALLODOLA (Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria).

Direttore Responsabile

Arturo LANDO (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli)

Capo Redattore

Maria BUCCOLO (Università Europea di Roma).

Comitato scientifico

Leonardo ACONI (Università degli Studi L'Orientale di Napoli), Vincenzo ALASTRA (Università degli Studi di Torino), Gianluca AMATORI (Università degli Studi Europea di Roma), Lucia ARIEMMA (Università degli Studi della Campania Luigi Vanvitelli), Michele BALDASSARRE (Università degli Studi A. Moro di Bari), Franco BLEZZA (Università degli Studi G. d'Annunzio Chieti-Pescara), Vanna BOFFO (Università degli Studi di Firenze), Elsa Maria BRUNI (Università degli Studi G. d'Annunzio Chieti-Pescara), Daniele BRUZZONE (Università Cattolica del Sacro Cuore), Maria BUCCOLO (Università Europea di Roma), Martín Miguel Angel CARBONERO (Universidad de Valladolid – Spagna), Micaela Donatella CASTIGLIONI (Università degli Studi di Milano Bicocca), Enricomaria CORBI (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Venusia COVELLI (Università eCampus), Pompilio CUSANO (Università Telematica Pegaso – Napoli), Maria DEL MAR CEPERO GONZALEZ (Universidad de Granada – Spagna), Patrizia de MENNATO (Università degli Studi di Firenze), Cristiano DEPALMAS (Università degli Studi di Sassari), Tommaso FARINA (Università degli Studi di Macerata), José Gómez GALÁN (Universidad Ana G. Méndez – Puerto Rico-USA), Maria Benedetta GAMBACORTI PASSERINI (Università degli Studi di Milano Bicocca), Patrizia GARISTA (Università degli Studi G. d'Annunzio Chieti-Pescara), Lorenza GARRINO (Università degli Studi di Torino), Jose GONZALEZ-MONTEAGUDO (Universidad de Sevilla – Spagna), Maria Luisa IAVARONE (Università degli Studi di Napoli Parthe-

nopo), Vanna IORI (Università Cattolica del Sacro Cuore), Juan José LEIVA OLIVENCIA (Universidad de Malaga – Spagna), Francesco LO PRESTI (Università degli Studi di Napoli Parthenope), Eloy LOPEZ MENESES (Universidad Pablo de Olavide de Sevilla, Spagna), Antonella LOTTI (Università degli Studi di Foggia), Stefania MADDALENA (Università degli Studi G. d'Annunzio Chieti-Pescara), Maria Rita MANCANELLO (Università degli Studi di Siena), Alessandro MARIANI (Università degli Studi di Firenze), Francesca MARONE (Università degli Studi di Napoli Federico II), Antón Luis Jorge MARTÍN (Universidad de Valladolid – Spagna), Rossella MARZULLO (Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria), Leone MELILLO (Università degli Studi di Napoli Parthenope), Marisa MICHELINI (Università degli Studi di Udine), Elena MIGNOSI (Università degli Studi di Palermo), Margherita MUSELLO (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Stefania NIRCHI (Università degli Studi Roma TRE), Marlene OLIVEIRA DOS SANTOS (Universidade Federal da Bahia – Brasile UFBA), Vincenzo Antonio PICCIONE (Università degli Studi Roma TRE), Raffaele PISANO (Lille University, Francia), Alessandra PRIORE (Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria), Rosabel ROIG VILA (Universidad de Alicante – Spagna), Rosa SGAMBELLURI (Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria), Domenico SIMEONE (Università Cattolica del Sacro Cuore), Massimiliano STRAMAGLIA (Università degli Studi di Macerata), Maura STRIANO (Università degli Studi Federico II di Napoli), Domenico TAFURI (Università degli Studi di Napoli Parthenope), Simonetta ULIVIERI (Università degli Studi di Firenze), Maria VACCARELLA (University of Bristol – UK), Andrea VARSORI (University of Huddersfield – UK), Paola VILLANI (Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli), Lucia ZANNINI (Università degli Studi di Milano Statale).

Comitato di Redazione

Ferdinando Ivano AMBRA, Luigi ARUTA, Maria BUCCOLO, Elisa CANOCCHI, Michele MEROLLA, Silvia MONGILI, Federica PAOLOZZI, Nicoletta TOMEI, Alessia TRAVAGLINI.

MEDICAL HUMANITIES & MEDICINA NARRATIVA

*Rivista di Pedagogia generale,
Storia della pedagogia, Didattica e ricerca educativa*

Lo studio e la sperimentazione delle Medical Humanities e della Medicina Narrativa in Italia presentano una situazione “a macchia di leopardo” e in continuo divenire. Se è vero che la medicina non è una scienza esatta, la ricerca educativa sulle professioni mediche e sanitarie non può che essere complessa e interdisciplinare, con la finalità di “trasformare riflessivamente” — valorizzando la prospettiva narrativa — i contesti di pratiche professionali in cui ha luogo.

La rivista si propone come spazio per la pubblicazione (in lingua italiana e inglese) dei contributi pedagogici che intercettano i temi emergenti nel panorama degli studi nazionali ed internazionali riferiti alla Medical Humanities e alla Medicina Narrativa e si rivolge alla Comunità Scientifica, agli studenti dei corsi di laurea delle professioni educative e sanitarie, ai professionisti in formazione e ai docenti/formatori.

The study and experimentation of Medical Humanities and Narrative Medicine in Italy present a “leopard spot” situation in constant evolution. If it is true that medicine is not an exact science, educational research on medical and health professions can only be complex and interdisciplinary, with the aim of “transforming reflexively” — by enhancing the narrative perspective — the contexts of professional practices in which place.

MHMN is proposed as a space for the publication (in Italian and English) of the pedagogical contributions that intercept emerging themes in the panorama of national and international studies related to Medical Humanities and Narrative Medicine. MHMN is addressed to the Scientific Community, to students of the degree courses of the educational and health professions, to professionals in training and to teachers/trainers.



Rivista dell'Università degli Studi Suor
Orsola Benincasa – Napoli

UNIVERSITÀ DEGLI STUDI
SUOR ORSOLA
BENINCASA

Criteri di referaggio

I contributi sono sottoposti a referaggio a “doppio cieco” (*double blind peer review process*), rispettando il pieno anonimato dell'autore e dei revisori.

La redazione della rivista ha il compito di individuare i revisori, scegliendo i referee tra studiosi ed esperti del settore oggetto del contributo, qualora non sia stato individuato preventivamente tra i componenti del comitato scientifico. Gli studiosi revisori, insieme ai componenti del comitato scientifico, fanno parte del comitato dei referee, annualmente aggiornato.

La redazione, una volta verificata la pertinenza dei temi rispetto agli ambiti di trattazione della rivista e degli aspetti redazionali, invia ai referee gli articoli oggetto di valutazione privi dei nomi degli autori. I referee, entro i termini indicati dalla redazione, forniranno le proprie osservazioni attraverso la traccia di lettura fornita dalla redazione. La scheda di valutazione permarrà agli atti nell'archivio della redazione e i suggerimenti contenuti saranno comunicati all'autore dell'articolo. Le indicazioni fornite dai referee, benché debitamente considerate dalla redazione, hanno valore consultivo.

La redazione può decidere comunque di pubblicare un articolo. L'elenco dei referee sarà pubblicato sul numero del periodico, senza alcuna specifica di quale articolo sia stato loro attribuito.

I revisori formuleranno il proprio giudizio, tenendo conto dei seguenti parametri: approfondimento del tema trattato; qualità delle argomentazioni; bibliografia adeguatamente aggiornata; chiarezza e scorrevolezza dell'esposizione.

Sulla base di tali parametri, i revisori potranno formulare i seguenti giudizi:

1. pubblicabile senza modifiche;
2. pubblicabile previo apporto di modifiche;
3. da rivedere in maniera sostanziale;
4. da rigettare.

Nel caso di giudizio discordante fra i due revisori, la decisione finale sarà assunta dai co-direttori, salvo casi particolari in cui gli stessi co-direttori potranno nominare tempestivamente un terzo revisore a cui rimettere la valutazione dell'articolo. I co-direttori, su loro responsabilità, possono decidere di non sottoporre a revisione scritti pubblicati su invito o di autori di particolare prestigio.

Referee criteria

The articles are subject to a double blind peer review process, which respects the anonymity of author and reviewer.

The editorial board chooses referees among academics and experts from the sector pertaining to the article if such a figure cannot be found among the members of the scientific committee. Academic reviewers, together with the scientific committee make up the referee committee, which is subject to an annual review and update.

Once the editorial board has verified the relevance of the topics, with respect to the areas of discussion of the magazine and editorial aspects, it sends the refereed articles to the evaluation without the names of the authors. The referees, within the terms indicated by the editorial board, will provide their comments through the reading track provided by the editorial board. The evaluation form will remain in the deeds in the editorial archive and the suggestions will be communicated to the author of the article. The indications provided by referees, although duly considered by the editorial board, are consultative. However, the editorial board may decide to publish an article. The list of referees will be published in the ma review number, without any specification of which article has been attributed to them.

The referees will form their own judgement, taking into account the following parameters: quality of the argumentation; in-depth treatment of the topic; sufficiently up-to-date bibliography; clarity and fluidity of writing style.

On the basis of these parameters, the referees may make the following judgements:

1. publishable as it stands;
2. publishable after making certain modifications;
3. whole-scale revision required;
4. reject.

If two referees offer different opinions, a final decision will be made by the co-directors except when the latter decides to nominate a third referee to evaluate the article. The co-directors reserve the right not to submit invited articles or those written by prestigious authors to the peer review process.

Classificazione Decimale Dewey:

610.6905 (23.) PERSONALE MEDICO E LORO RELAZIONI. PUBBLICAZIONI IN SERIE

VOL. 1/2025

a cura di

LEONARDO ACONE, MARIA TERESA TRISCIUZZI, VALERIO FERRO ALLODOLA

Contributi di

LEONARDO ACONE, GIANLUCA AMATORI, DARIO AMEDEI, ANTONIO ASCIONE
MARCO AZZARONE, MICHELA BALDINI, EMANUELE BALDUZZI, SUSANNA BARSOTTI
NICOLE BIANQUIN, MARIA BUCCOLO, GIANCARLO BUSSADORI, FRANCO CAMBI
CATIA CANTINI, ROSSELLA CASO, CLAUDIA CHELLINI, FRANCESCA MARIA CORSI
GIOVANNI D'ELIA, MARIA GRAZIA DE DOMENICO, MARIAROSARIA DE SIMONE
VALERIO FERRO ALLODOLA, MARIA FILOMIA, NOEMI FIORITO, DALILA FORNI
ELENA GUERZONI, CHIARA LEPRI, MARIA ADELE LIMONGELLI, ALESSANDRA LO PICCOLO
ELISABETTA MADRIZ, AMALIA MARCIANO, ANTONIO MARZIALE, MAZZA BENEDETTA
MAZZA CATERINA, MIATTO ENRICO, PACELLI SILVIA, PADALINO ANGELICA
MARCO PAGLIALONGA, DANIELA PASQUALETTO, LETIZIA, PISTONE FRANCESCA PLACANICA
MARIA VINCENZA RASO, VALERIA RENDINA, ALESSIA ROSA, FABIO SACCHI, GIOVANNI SAVARESE
ELENA SBARAGLIA, ROSA SGAMBELLURI, CRISTIANA SIMONETTI, FABRIZIO MANUEL SIRIGNANO
NICOLETTA TOMEI, STEFANIA TONDO, ELISABETTA TONON, ALESSIA TRAVAGLINI, MARIA TERESA TRISCIUZZI
LEILA VAHEDI, MARIA VALENTINI, ELISABETTA VANZETTA, GABRIELLA VERNETTO





ISSN
2724-3281

ISBN
979-12-218-1938-0

PRIMA EDIZIONE
ROMA 12 GIUGNO 2025

Indice

- 15 Editoriale
Leonardo Acone, Maria Teresa Trisciuzzi, Valerio Ferro Allodola
- 25 Econarrazioni della cura. Percorsi simbolici nella letteratura per l'infanzia
Maria Teresa Trisciuzzi
- 43 Collodi educatore nell'Italia Unita: tra scuola di cittadinanza e richiamo all'avventura
Franco Cambi
- 53 Infanzia marginalizzata e riscatto educativo. Pedagogie "sommerses" a Napoli nella seconda metà del XX secolo
Fabrizio Manuel Sirignano
- 63 Le fiabe: archetipi narrativi, metamorfosi, influenza sociale e valore pedagogico
Antonio Marziale
- 73 Morte e dolore narrati ai bambini. Libri e figure per trovare le parole
Susanna Barsotti e Noemi Fiorito
- 87 Oltre le barriere. Metafore della disabilità negli albi illustrati
Chiara Lepri e Silvia Pacelli
- 103 Il potere trasformativo della narrazione. Inclusione e cittadinanza attiva a scuola con la lettura ad alta voce
Gianluca Amatori, Francesca Maria Corsi

- 117 Come fiori al vento. Anzianità, malattia e memoria nel romanzo grafico *Non mi dimenticare*
Dalila Forni
- 133 “Sbagliato dalla testa ai piedi”. Narrare l’alterità ne *I cinque malfatti* di Beatrice Alemagna
Michela Baldini
- 147 Identità e relazione: crescere tra parole e immagini
Maria Filomia
- 161 Tra umano e non-umano. Corpi ibridi e infanzie metamorfiche nell’opera di Beatrice Alemagna
Rossella Caso
- 175 Narrare per includere e generare benessere. Gli albi illustrati tra Universal Design for Learning e Life Designing
Rosa Sgambelluri, Maria Grazia De Domenico, Francesca Placanica
- 191 La lettura degli albi illustrati come pratica di promozione del ben-essere: tra alfabetizzazione emotiva e cura di sé
Maria Buccolo
- 207 Ed ecco che arrivi tu. La relazione di cura tra vecchi e bambini nell’opera di Ulf Stark
Elena Guerzoni
- 225 Bibliotherapy in educational-scholastic contexts. The Bi.Ne. method
Dario Amedei, Elena Sbaraglia
- 237 La letteratura per l’infanzia come dispositivo inclusivo e didattico per la rilettura dei vissuti nei contesti educativi. Una sperimentazione a partire dall’albo “Il buco” di Anna Llenas
Antonio Ascione, Giovanni D’Elia
- 251 L’albo illustrato come spazio educativo condiviso: visual literacy e Service Learning per l’Educazione Inclusiva
Enrico Miatto, Emanuele Balduzzi, Maria Valentini

- 267 La narrazione fiabistica come cura con la fiaba letteraria inglese di George MacDonald: *The Light Princess*
Stefania Tondo
- 279 La malattia raccontata: il mondo fanta-fiabesco di Mina
Giovanni Savarese, Valeria Rendina
- 293 L'altra metà della cura. Albi illustrati e silent book lungo i confini della vita
Amalia Marciano
- 309 La lettura in terapia intensiva neonatale
Leyla Vahedi
- 325 Amo leggere con Thor. Quando la letteratura per l'infanzia si coniuga alla lettura assistita con i cani
Maria Vincenza Raso, Gabriella Vernetto
- 339 Il metodo della versione collettiva delle fiabe di tradizione popolare come strumento di promozione del benessere
Claudia Chellini, Catia Cantini
- 355 Biblioterapia a scuola: lettura, crescita personale e benessere
Elisabetta Vanzetta
- 369 Leggere per includere. Buone pratiche e riflessioni sulla letteratura per l'infanzia
Giancarlo Bussadori
- 383 Io leggo tu mi racconti. L'albo illustrato quale strumento di riflessione nei servizi di esecuzione esterna delle madri con bambini
Alessia Rosa, Caterina Mazza
- 399 La fiaba come medicina: nuove vie della biblioterapia educativa
Alessandra Lo Piccolo, Daniela Pasqualetto, Letizia Pistone

- 411 Narrazioni che accolgono: la LIS come lingua nella letteratura e nei media per l'infanzia
Maria Adele Limongelli
- 427 La Letteratura per l'Infanzia come Strumento delle Medical Humanities: Narrazioni per il Benessere e il Contrasto alla Povertà Educativa
Marco Paglialonga, Cristiana Simonetti, Marco Azzarone
- 443 Attraverso lo specchio della cura: letteratura per l'infanzia e Medical Humanities tra narrazione e identità
Mariarosaria De Simone, Benedetta Mazza
- 455 Albi illustrati e adolescenza. Riflessioni per una cura del "divenire"
Elisabetta Madriz
- 469 Lo Spazio Gioco Unifg: prevenire e contrastare la povertà educativa attraverso la lettura
Angelica Padalino
- 479 Reading Inclusion: a Framework for Selecting Picturebooks on Disability
Fabio Sacchi, Nicole Bianquin
- 497 Identità, pratiche narrative e benessere in adolescenza: il progetto Islands4Future nella prospettiva delle MH
Nicoletta Tomei
- 511 La Metodologia delle "Fiabe Rovesciate". Strategie teatrali per la decostruzione degli stereotipi e l'educazione alle differenze nell'infanzia
Elisabetta Tonon

RECENSIONI

- 527 V. Alastra (a cura di), *Per un approccio poetico e narrativo nelle relazioni di cura*, PensaMultimedia, Lecce 2024 (pp. 198)
di Valerio Ferro Allodola
- 531 V.E. Conti, *L'albero della luce* (Illustrazioni di Franco Venanti), Bertoni Editore, Corciano (PG), 2018 (pp. 36)
di Valerio Ferro Allodola
- 533 M. Buccolo, *Il coordinatore pedagogico nel sistema integrato 0-6. Teorie e modelli educativi per il cambiamento organizzativo*, PensaMultimedia, Lecce 2024 (pp. 182)
di Alessia Travaglini

Editoriale

LEONARDO ACONE, MARIA TERESA TRISCIUZZI,
VALERIO FERRO ALLODOLA*

1. Della narrazione delicata e necessaria¹

Come tenere insieme letteratura per l'infanzia e sottili, delicati confini tra vissuto, malattia, speranza, dolore, prospettive e sorrisi? Come aprire un dialogo che coniughi la necessità di donare senso ai giorni di tutti – qualunque sia la condizione esistenziale attraversata – e non arretri di fronte a *snodi* che determinano e condizionano, sovente, il cammino di cose e persone? Quale orizzonte valoriale e di senso offrire ad occhi desiderosi di speranze, complimenti e serene quotidianità che, spesso, sembrano irraggiungibili, soprattutto per chi attraversa fanciullezza e infanzia?

Il racconto attraversa vita e vite, e fa propria la necessaria urgenza di narrazione utile a inquadrare una nuova accettabilità, un rinnovato sentimento d'essenza.

Tra pagine, illustrazioni, suoni e parole l'infanzia può trovare un sentiero percorribile anche quando la strada maestra del vivere, parafrasando Collodi, appare più accidentata e stretta di ogni altra possibile direzione; anche quando l'inaccettabilità della difficoltà o del trauma sembrano sostituirsi ad ogni coordinata di senso.

La *coraggiosa costellazione* che va componendosi e si individua grazie alle Medical Humanities ed alla Medicina Narrativa comprende e illumina tante diverse casistiche e tanti differenti vissuti: l'infanzia può essere, a seconda di storie ed eventi, osservatrice e vittima di traumi, portatrice di

* Università degli Studi di Napoli L'Orientale; Libera Università di Bolzano; Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria.

1. Il Paragrafo è stato scritto da Leonardo Acone.

più o meno gravi patologie, delicata co-protagonista di vicende familiari privatissime e fragili.

Qualunque sia la tematica affrontata (dai vettori inclusivi alle difficoltà relazionali, dalle malattie fino alla difficoltà legata ad accettazione-elaborazione-superamento del lutto) lo sguardo pedagogico e il filtro responsabile che “in prossimità” della fanciullezza si deve necessariamente utilizzare impongono di ragionare sulla possibilità che le infanzie ferite (in qualunque modo lo siano state) debbano e possano riparare la *frattura* e l'*interruzione* cui, loro malgrado, hanno dovuto far fronte. Quando si parla di interruzione si fa qui riferimento proprio alla ineludibile considerazione di una narrazione esistenziale che, mai come durante i primi anni di vita, risente in maniera forte di ogni “perturbazione”.

Esile e meraviglioso germoglio, la prima stagione del vivere risulta esposta alle intemperie che possono, spesso, deviare il corso di un sereno cammino e determinare una narrazione alternativa e assai più difficile.

Prima ancora, quindi, di scendere nella specificità dei diversi ambiti e delle molte e valide declinazioni dell'intreccio tra letteratura per l'infanzia ed ambiti di diretta (o potenziale) applicabilità rispetto a cose, persone, eventi e problemi, l'intenzione di queste note introduttive è quella di rimarcare il senso primo e ultimo di una connessione antica e sempre viva: quella tra l'auto-narrazione di ogni bambino – intesa come continua costruzione di senso che ogni soggetto-persona compie consolidando il proprio racconto interiore e il racconto di sé nel mondo – e le narrazioni che possono – e nel caso di difficoltà e interruzioni “devono” – letteralmente (e letterariamente) camminargli accanto: scortando, vigilando, ampliandone la visione e restituendo possibilità; narrazioni in grado di *educāre*, ritrovando una meno frequentata etimologia che, accanto al più “maieutico” *educēre*, tutti ci richiama al senso di una “conduzione vigile”, di una guida che diventa scorta, sostegno, accudimento e protezione (Mari 2009); scritture che educano perché donano una narrazione *altra* a narrazioni fragili, ferite, in precario equilibrio.

Lettura, letteratura, ascolto e racconto possono divenire azioni di cura e premura; di superamento e profonda, reale resilienza rispetto ad ogni condizione di difficile cammino: dalle povertà educative alle marginalizzazioni; dalle disavventure sociali e familiari alle malattie.

Si richiamano qui due piccoli protagonisti di racconti lontani e prossimi al contempo, storie emblematiche e potenti che racchiudono dinami-

che in cui la sensibilità e la “delicata, necessaria narrazione” si fanno carico di nuove consapevolezze e possibili prosiegui.

Quel giorno, scritto ed illustrato da Pierre-Emmanuel Lyet nel 2022, tesse una trama di colori spontanei, delicati e meravigliosamente infantili a sostegno di poche tracce testuali, sufficienti, però, a testimoniare lo sforzo immenso di un bambino in direzione dell'accettazione della morte; del superamento del trauma; di un arduo percorso di riconfigurazione rispetto ad un'assenza (quella della nonna, cui il piccolo protagonista-narratore rivolge pensieri dolcissimi) che può e deve trasformarsi in latente compagnia, in ricordo consapevole, in richiamo d'affetti: «Non mi ricordo più qual è stata l'ultima volta che ti ho vista. Però mi ricordo di tutte le volte che mi hai tenuto per mano» (Lyet 2022, s. p.). La sostanza del ricordo e la consistenza del legame battono l'*accidente* dell'allontanamento. L'affetto in quanto vita supera, nella purezza dello sguardo fanciullo, la fredda meccanica di un trapasso soltanto fisico.

Fannika, protagonista di *Cuore e Anima* di Vámos Miklós, deve affidarsi a nanobot fantascientifici che, in una narrazione al limite del meta-virtuale (le illustrazioni sono sviluppate con una tecnica supportata dall'intelligenza artificiale), devono salvarla da un aneurisma cerebrale. L'innesto di una specifica patologia – di estrema gravità – in un libro coloratissimo e dai tratti surreali e visionari diviene scommessa ed apertura; promessa e pedagogica postura (Miklós 2023).

Due testi, quelli appena accennati, utili a comprendere quanto il racconto di ciò che si vive e di ciò che, troppo spesso, si soffre durante l'infanzia possa rivelarsi processo salvifico e rassicurante; quanto la narrazione possa fungere da accogliente e confortevole perimetro di auspicabile benessere.

Non c'è cura, forse, senza racconto. E per molti bambini non c'è racconto senza cura.

Occuparsi dell'infanzia, allora, vuol dire *pre*-occuparsi di ciò che l'infanzia stessa può narrare di sé; le storie in cui può rispecchiarsi; la “fictio” che può elaborare a prescindere da svantaggi e debolezze.

La triadica relazione tra percorsi di cura, pagine salvifiche ed innocenze fanciulle si rivela, così, orizzonte pedagogico essenziale.

2. Le voci dell'inclusione. Narrazioni educative tra cura e resistenza²

In un tempo segnato da vulnerabilità diffuse e urgenze educative, la narrazione rivolta all'infanzia si configura come un gesto ricco di senso, capace di tenere insieme cura, ascolto e formazione. Raccontare storie a bambini e bambine significa costruire ponti tra emozioni e pensiero, tra immaginazione e realtà. È un modo per abitare il mondo, per riconoscersi e riconoscere l'altro, per attribuire significato all'esperienza.

La letteratura per l'infanzia, in questo orizzonte, si offre come uno spazio polifonico e generativo. Può essere conforto, gioco, scoperta, ma anche strumento per affrontare il dolore, interrogare il presente, immaginare possibilità. Attraverso immagini, parole e trame, si attivano percorsi di crescita e trasformazione, in cui i vissuti – anche quelli più difficili – trovano forme di espressione e possibilità di elaborazione.

Il numero di *Medical Humanities & Medicina Narrativa* raccoglie contributi che esplorano queste dimensioni in prospettive plurali. I saggi attraversano contesti diversi – scolastici, clinici, familiari, sociali – e mostrano come la narrazione possa accompagnare processi educativi profondi, offrendo occasioni di riconoscimento e di relazione. Fiabe riscritte, albi illustrati, letture ad alta voce, biblioterapia, narrazioni in LIS o in spazi non convenzionali diventano pratiche attraverso cui educare, includere, prendersi cura.

La letteratura per l'infanzia non risponde a una sola funzione, ma apre domande, sollecita immaginari, costruisce legami. È uno dei luoghi in cui l'educazione e la cura si incontrano, dove il sapere prende la forma del racconto e la parola si fa presenza condivisa. In questa prospettiva, ogni storia può diventare occasione di incontro, spazio per pensarsi e per pensare insieme il mondo.

I contributi raccolti in questo numero della rivista testimoniano la ricchezza e la varietà delle traiettorie in cui la letteratura per l'infanzia si rivela veicolo di *ben-essere*, strumento educativo e spazio generativo di senso. Emergono percorsi differenti, ma convergenti, in cui il racconto assume il ruolo di medium trasformativo, capace di rispondere a fragilità individuali e sfide collettive, dentro e fuori i contesti scolastici. La parola narrata, ascoltata o condivisa diventa così atto fondativo, occasione di cura e strumento per costruire legami.

2. Il Paragrafo è stato scritto da Maria Teresa Trisciuzzi.

In molte delle esperienze presentate, la narrazione si configura come ecologia relazionale, in cui il linguaggio intreccia corpo, emozioni e ambiente. Non si tratta solo di rappresentare la realtà, ma di abitarla simbolicamente, di costruire connessioni vitali tra i vissuti e le possibilità. La letteratura per l'infanzia, in questa prospettiva, non propone risposte, ma apre spazi: spazi di ascolto, di riflessione, di trasformazione.

Un primo nucleo tematico mette in luce la forza simbolica della narrazione nell'accompagnare l'elaborazione dell'esperienza, soprattutto quando questa coinvolge il dolore, la malattia, l'abbandono o la perdita. Fiabe della tradizione, romanzi classici, graphic novel e albi illustrati diventano luoghi possibili in cui le emozioni si fanno parola, immagine, figura simbolica. Il potere archetipico di certe immagini narrate – la natura come spazio di rinascita, l'animale come compagno di cura, il viaggio come metafora di trasformazione – agisce profondamente sulla costruzione della memoria e del sé, suggerendo percorsi di crescita che accolgono la vulnerabilità e la attraversano. Anche le narrazioni filmiche e audiovisive, attraverso la loro forza visiva e simbolica, partecipano a questo orizzonte narrativo in cui il linguaggio dell'immagine diventa chiave per leggere il mondo, suscitare emozioni profonde, generare riconoscimento e possibilità di identificazione.

La narrazione si mostra così capace di prendersi cura, non solo tematizzando la cura stessa, ma esercitandola nella struttura narrativa, nel ritmo, nel linguaggio, nei silenzi. Alcuni contributi esplorano il valore educativo della lettura ad alta voce, della lettura condivisa, della narrazione in presenza o mediata da immagini. La lettura nei reparti ospedalieri o in terapia intensiva neonatale, la narrazione nei contesti di detenzione, la lettura con i cani o la LIS nei testi per bambini: tutte queste pratiche restituiscono al gesto narrativo una dimensione profonda di accoglienza e riconoscimento.

La letteratura per l'infanzia si intreccia con le pratiche laboratoriali, con la scrittura collettiva, con percorsi educativi capaci di includere e valorizzare tutte le soggettività. I saggi mettono in evidenza l'efficacia degli albi illustrati, dei silent book e delle fiabe riscritte nel promuovere alfabetizzazione emotiva, empatia, ascolto reciproco. Le esperienze che coniugano narrazione, Universal Design for Learning e Life Designing mostrano come le storie possano farsi luoghi in cui progettare sé stessi, dare forma a desideri, immaginare alternative possibili. In questa prospettiva,

anche la scrittura autobiografica o immaginativa – come nel caso delle “carte d’identità narrative” – diventa uno spazio di esplorazione del sé, tra desiderio, realtà e possibilità.

Non meno rilevante è il potere delle storie nel decostruire stereotipi e rinegoziare immaginari culturali: le rappresentazioni della disabilità, della marginalità sociale, dell’appartenenza linguistica o culturale trovano nei testi narrativi per l’infanzia spazi di rielaborazione e di visibilità. Il gesto inclusivo della narrazione prende corpo in figure imperfette, in protagonisti non conformi, in racconti che celebrano la differenza. Le fiabe “rovesciate” o riscritte collettivamente offrono uno strumento pedagogico potente per decostruire stereotipi di genere, promuovere una cultura dell’equità e generare processi di consapevolezza trasformativa.

Alcune esperienze educative sviluppate nel Mezzogiorno restituiscono alla letteratura per l’infanzia un ruolo di riscatto e di cittadinanza, mostrando come la narrazione possa generare partecipazione democratica, affettività condivisa, presa di parola. In questi contesti, il racconto diventa motore di innovazione pedagogica e costruzione di comunità educanti. Così, anche laddove il contesto sociale o economico appare sfavorevole, la narrazione costruisce una presenza, una continuità, un contatto. La parola crea casa, laddove mancano strutture.

Un filone trasversale è rappresentato dalla biblioterapia, intesa non come tecnica medicalizzante, ma come percorso educativo, dialogico e trasformativo. I testi diventano qui mediatori simbolici che aiutano ad attraversare fasi critiche della vita, a costruire un senso condiviso dell’esperienza, a generare nuove narrazioni di sé. In alcuni casi, la lettura si accompagna a dispositivi teatrali, artistici, performativi. L’invenzione narrativa, in questi contesti, è un gesto di libertà, un modo per riappropriarsi del proprio tempo, del proprio corpo, della propria storia.

Interessanti anche i contributi che aprono lo sguardo all’adolescenza, con riflessioni sull’uso degli albi illustrati per affrontare i temi del divenire, dell’identità, del cambiamento. Soprattutto in questa età liminale, la letteratura per l’infanzia può offrire uno spazio educativo non giudicante, un linguaggio simbolico per nominare ciò che ancora non ha nome.

Infine, i saggi raccolti sollecitano una riflessione più ampia sulla responsabilità educativa della narrazione. Scegliere un testo, leggerlo ad alta voce, proporlo in un contesto scolastico o informale non è mai un atto neutro. Ogni racconto trasmette un’idea di mondo, una visione della rela-

zione, una possibilità di futuro. La letteratura per l'infanzia, in questa prospettiva, non fornisce risposte, ma genera domande, apre possibilità, invita a pensare e a sentire. Raccontare, oggi, è un atto di cura. È un modo per riconoscere l'altro, per abitare insieme la complessità, per restare umani.

In questo gesto si custodisce una promessa: che ogni storia, se accolta con attenzione, possa restituire a chi ascolta – e a chi racconta – una possibilità nuova di esistere nel mondo.

Così intesa, la narrazione non si limita a descrivere il mondo: lo attraversa, lo trasforma, lo rende abitabile. È il cuore di una *pedagogia della soglia*, che educa stando nei margini e accogliendo la fragilità come luogo di significato. Allo stesso tempo, essa incarna una *pedagogia della possibilità*, che non prescrive soluzioni ma apre sentieri, immagina futuri, genera prossimità.

È a partire da questa prospettiva che si articolano i percorsi e le esperienze raccolti in questo numero.

3. Prospettive per la ricerca e la pratica educativa. Verso una *pedagogia della speranza*³

L'infanzia è un tempo liminale, fragile e potente al contempo. Le storie che le affidiamo non sono mai semplici ornamenti: portano con sé visioni del mondo, tracciano confini o li attraversano, aprono varchi oppure li chiudono. La letteratura per l'infanzia, quando accolta con sguardo consapevole, può farsi spazio generativo, custode di possibilità educative e orizzonte di senso. Lì dove si affacciano la solitudine, l'esclusione, la fatica di crescere, la parola narrante può ancora accompagnare, consolare, orientare.

Nel dialogo con le *Medical Humanities* e la medicina narrativa, la narrazione si rivela non solo strumento terapeutico, ma gesto formativo, capace di ascolto e trasformazione. Leggere con e per i bambini diventa, così, un atto intenzionale: politico, pedagogico, relazionale.

Un investimento simbolico nella capacità delle nuove generazioni di immaginare mondi più giusti, e, forse, di iniziare ad abitarli.

Una fiaba può diventare varco per elaborare un lutto; un romanzo classico può accompagnare nell'esplorazione delle grandi domande del

3. Il Paragrafo è stato scritto da Valerio Ferro Allodola.

crescere; un albo illustrato può offrire conforto a un corpo in ospedale; una narrazione filmica, nella sua forza visiva e simbolica, può generare riconoscimento, identificazione, desiderio. Le forme cambiano, ma ogni racconto che sappia toccare il reale senza tradirne la complessità diventa gesto di fiducia: nella parola, nell'altro, nel tempo che verrà.

In un presente spesso attraversato dalla fretta, dalla disattenzione, dalla tentazione di semplificare, educare attraverso la letteratura per l'infanzia significa coltivare l'umano nella sua interezza. Significa custodire la complessità, dare forma all'empatia, restituire profondità all'esperienza. Le voci raccolte in questo numero ci accompagnano in questa direzione: non come risposte definitive, ma come tracce vive di una pedagogia narrativa che ancora oggi resiste, include, spera.

Riferimenti bibliografici

- ACONE L., MARCIANO A., *Tra medicina narrativa e narrazione della malattia*, «Medical Humanities & Medicina Narrativa», 7(1), 2023, pp. 63-75.
- ACONE L., BARSOTTI S., GRANDI W., *Da genti e paesi lontani. Viaggio nella fiaba fra parola, rito e immagini*, Marcianum Press, Venezia 2023.
- ANTONIETTI M., BERTOLINO F., GUERRA M., SCHENETTI M., *Educazione e natura. Fondamenti, prospettive, possibilità*, FrancoAngeli, Milano 2022.
- DEMO H., *Flessibile, plurale e giusta: una visione per una scuola inclusiva per tutte e tutti*, «DIDA. Didattica e Approfondimento», 10(5), 2023, pp. 52-57.
- DOZZA L. (a cura di), *Maestra Natura*, Zeroseiup, Bergamo 2018.
- FERRO ALLODOLA V., CANOCCHI E., *Prevenzione e cura. Lavorare con le rappresentazioni*, Pensa Multimedia, Lecce 2011.
- GAARD G., *Critical Ecofeminism*, Lexington Books, Lanham 2017.
- GIOSI G., *Le radici pedagogiche della cura. Empatia, vulnerabilità, dolore*, Anicia, Roma 2022.
- LYET, P.E., *Quel Giorno*, Edizioni EL, San Dorligo della Valle 2022.
- MALAVASI P., *Pedagogia verde*, La Scuola, Brescia 2008.
- MARI, G., *La relazione educativa*, Editrice La Scuola, Brescia 2009.
- MIKLÓS, V., *Szív és Lélek*, Athenaeum Kiadó, Budapest 2023.
- MORTARI L., *La pratica dell'aver cura*, Mondadori, Milano 2006.

- NODDINGS N., *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, University of California Press, Berkeley 1984.
- NUSSBAUM M., *Giustizia poetica. Immaginazione letteraria e giustizia civile*, Mimesis, Milano-Udine 2012.
- RICOEUR P., *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano 1993.
- RUDDICK S., *Maternal Thinking: Toward a Politics of Peace*, Beacon Press, Boston 1989.
- SIRIGNANO F.M., *La pedagogia del cinema come dispositivo di cura*, «Medical Humanities & Medicina Narrativa», 7(1), 2024.
- TRISCIUZZI M.T., *Sguardi altri sulla diversità. Leggere fuori dai margini*, in Emili E., Macchia V. (a cura di), *Leggere l'inclusione. Albi illustrati e libri per tutti e per ciascuno*, ETS, Pisa 2020, pp. 51-64.
- TRONTO J., *Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care*, Routledge, New York 1993.

Econarrazioni della cura. Percorsi simbolici nella letteratura per l'infanzia

Econarratives of care. Symbolic paths in children's literature

MARIA TERESA TRISCIUZZI*

RIASSUNTO: Il saggio esplora il ruolo della letteratura per l'infanzia come dispositivo narrativo e simbolico di cura. Attraverso l'analisi di romanzi come *Il giardino segreto*, *Heidi*, *Peter Pan* e *La tela di Carlotta*, si evidenzia come la natura – intesa come spazio archetipico – favorisca processi di trasformazione, di crescita ed elaborazione del sé. Le narrazioni per l'infanzia diventano così strumenti per affrontare il dolore, l'abbandono, la perdita, restituendo senso ed appartenenza. In un dialogo con teorie pedagogiche, ecofemministe e di medicina narrativa, l'articolo mostra come la cura emerga non solo come tema, ma come metodo della scrittura stessa. La narrazione si rivela allora pratica esistenziale, simbolica e relazionale, capace di tessere legami tra corpo, emozione e ambiente, configurando un'ecologia dell'infanzia fondata su empatia, attenzione e reciprocità.

PAROLE-CHIAVE: letteratura per l'infanzia, cura, natura, narrazione, ecopedagogia.

ABSTRACT: This essay investigates the role of children's literature as a narrative and symbolic medium of care. Through close readings of canonical texts such as *The Secret Garden*, *Heidi*, *Peter Pan*, and *Charlotte's Web*, it examines how nature – conceived as an archetypal space – enables processes of transformation, maturation, and self-articulation. These narratives function as vehicles for working through experiences of pain, abandonment, and loss, offering pathways to reestablish meaning and belonging. Engaging with pedagogical, ecofeminist, and narrative medicine frameworks, the article argues that care emerges not only thematically but

* Libera Università di Bolzano.

also as an epistemological and methodological principle of storytelling itself. Narrative, in this context, is revealed as an existential, symbolic, and relational practice, capable of weaving connections between body, affect, and environment, and of articulating an ecology of childhood grounded in empathy, attentiveness, and reciprocity.

KEY-WORDS: Children's literature, care, nature, storytelling, ecopedagogy.

1. Note preliminari

Raccontare storie è un gesto originario, un atto profondamente umano che intreccia memoria e immaginazione, genera identità e costruisce legami. Fin dall'infanzia, la narrazione offre una forma per ordinare l'esperienza e dare continuità al sé, permettendo di riconoscersi parte di un tessuto simbolico fatto di emozioni, eventi e relazioni.

La letteratura per l'infanzia si iscrive pienamente in questo orizzonte: parla con una voce autentica, antica e necessaria, che i bambini sanno ascoltare con una chiarezza che spesso gli adulti perdono. È un linguaggio stratificato, che affonda nell'archetipo, nella metafora, nelle profondità simboliche del sé. Attraverso fiabe, albi illustrati, romanzi e narrazioni filmiche, apre mondi interiori e collettivi, dando spazio a domande sull'origine, la trasformazione, la relazione con l'altro, la memoria e il tempo che verrà.

Ogni storia genera uno spazio in cui ciascuno può ritrovarsi, come se fosse stata scritta apposta per lui. Questa letteratura non parla *ai* bambini, ma *con* i bambini. Si pone sullo stesso piano simbolico e percettivo, dove il pensiero è ancora libero di muoversi tra immaginazione e verità profonda, tra gioco e intuizione. È una forma di conoscenza che non si affida alla spiegazione, ma alla risonanza. I suoi significati non si esauriscono in un'unica lettura: si depositano, agiscono nel tempo, e spesso ritornano – in forma di ricordo, di sogno, di domanda.

In essa, il bambino non è un destinatario passivo, ma un interlocutore pieno, capace di abitare il linguaggio del possibile, dell'indicibile, dell'intimo. La letteratura per l'infanzia si fa così esperienza trasformativa: non addestra, non trasmette un contenuto da apprendere, ma apre un varco,

uno spazio mentale ed emotivo dove è possibile costruire senso, riconoscersi, lasciarsi coinvolgere in profondità. Parla della realtà, sì, ma lo fa attraverso immagini che non illustrano: evocano. Che non spiegano: interrogano.

In un mondo che spesso chiede risposte immediate e funzionalità, la letteratura per l'infanzia custodisce il valore dell'attesa, della sospensione, della complessità.

Secondo Jerome Bruner (1997), gli esseri umani strutturano la propria identità attraverso la narrazione: è nel racconto che l'esperienza individuale acquisisce coerenza, significato e riconoscibilità. Le storie, nella loro forma orale o scritta, rappresentano un "mare di significati" che sostiene lo sviluppo linguistico, affettivo e cognitivo del bambino, accompagnandolo nella costruzione del sé (Dallari, 2005). Fin dalle prime fasi della vita, la mente infantile lavora con le storie, personifica gli oggetti, anima il mondo: un processo che attiva il pensiero simbolico e partecipativo, stimolando empatia, immaginazione e apertura all'alterità (Cambi, 2005).

In questa cornice si inserisce anche la funzione terapeutica della narrazione, intesa come pratica capace di accompagnare l'individuo nei momenti di crisi, trauma e transizione. Leonardo Acone, nel dialogo tra letteratura e medicina narrativa, parla di una "poetica resiliente" (2023a, p. 64): il racconto come gesto relazionale e simbolico che restituisce senso al disagio, alla malattia, alla sofferenza. Raccontare, in questo senso, è un atto di prossimità e riconoscimento, un modo per valorizzare la vulnerabilità umana e trasformarla in risorsa narrativa.

La letteratura per l'infanzia si configura così come un "dispositivo per affrontare le difficoltà esistenziali" (Lepri, 2023, p. 130), ovvero un dispositivo narrativo di cura: non soltanto per i contenuti che veicola, ma per le forme attraverso cui accoglie e trasforma l'esperienza. Gli albi illustrati operano una mediazione profonda tra parola e immagine, aprendo spazi di rielaborazione simbolica. Allo stesso modo, Susanna Barsotti evidenzia come le fiabe, con la loro ricchezza arcaica di simboli, consentano di affrontare "l'indicibile" (2023, p. 114), di affrontare emozioni complesse – paura, perdita, solitudine – attraverso la metafora e l'immaginazione. La narrazione si fa così ponte tra interno ed esterno, tra vissuto e pensiero, tra realtà e possibilità.

Nella letteratura per l'infanzia e per ragazzi, la natura si configura come uno dei fulcri simbolici più potenti (Lurie, 2003). In questi testi, la

natura non è semplice sfondo descrittivo, ma agente attivo della trasformazione: uno spazio in cui si genera il cambiamento corporeo, emotivo e relazionale. Nei romanzi per ragazzi, “l’aria fresca, la psicologia fai-da-te e, più di tutto, la scoperta e il recupero di un giardino di rose abbandonato” sono capaci di curare bambini rinchiusi nel disagio (Ivi, p. 188). E aggiunge: “intuiscono – o forse già sanno – che la natura è magica, e che la vita scorre, cambia, si rinnova” (Ivi, p. 196).

Il bosco, fin dalle prime narrazioni orali, assume un ruolo centrale nell’immaginario infantile come spazio di prova e transizione. Bruno Bettelheim (1975) individua nel bosco fiabesco il luogo simbolico della perdita e della crescita; uno spazio che può rivelarsi al tempo stesso minaccioso ed emancipativo, come mostrano molte riletture contemporanee, ad esempio in *Cappuccetto Rosso* (Barsotti, 2016). È attraverso il contatto immaginativo con questi luoghi che il bambino può attraversare il proprio smarrimento e trasformarlo in percorso (Acone, Barsotti, Grandi, 2023)

In questo quadro, la letteratura diventa un luogo privilegiato per la formazione. Franco Cambi (2010) ha più volte sottolineato il valore educativo della narrazione: essa non si limita a rappresentare la realtà, ma offre modelli di soggettività, attiva processi di senso e consente al lettore di proiettarsi oltre sé, verso “forme-di-vita” (Ivi, p. 146) condivise. La narrazione, nella sua struttura simbolica, educa al sentire, all’immaginare, al relazionarsi, configurando una forma implicita ma profonda di cura.

Come ha mostrato Paul Ricoeur (1993), la narrazione non si limita a descrivere l’identità personale: la costruisce, la plasma, le conferisce continuità. Il racconto organizza e disvela la memoria, rendendo intelligibile ciò che l’esperienza ha stratificato. In questo senso, la letteratura per l’infanzia è un veicolo di sapere incarnato: un intreccio di corpo, emozione e immaginazione, che consente al bambino di riconoscersi e di trasformarsi.

Nei grandi classici per ragazzi, ambienti come il giardino, il bosco, la montagna o l’isola non sono mai luoghi neutrali: sono spazi archetipici e trasformativi, in cui la crescita coincide con un’immersione nel vivente. Lurie (2003) mette in luce la ricorrenza di personaggi “vicini alla natura”, come Dickon in *Il giardino segreto*, che incarnano una forma di energia panica: una connessione istintiva e profonda con il mondo naturale, simile a quella evocata dal dio Pan – vitale, selvatica, armonica ma anche misteriosa. Sono figure liminali, quasi sciamaniche, che accompagnano i protagonisti nei loro percorsi di cura e rinascita. Questa empatia con la natura,

talvolta anche espressa attraverso un linguaggio condiviso con animali e piante, manifesta una relazione pre-razionale tra infanzia e ambiente, fondata su ascolto, cura e reciprocità.

Come osserva Martha Nussbaum, “l’immaginazione letteraria educa al giudizio morale, alla compassione e all’empatia” (2012, p. 11). Su questo sfondo, il presente saggio intende interrogare il legame tra natura e narrazione nella letteratura per l’infanzia: un legame che si rivela educativo, affettivo e trasformativo, in quanto capace di attivare pratiche simboliche di cura – verso di sé, verso l’altro e verso l’ambiente. Attraverso la finzione letteraria, la relazione con la natura si configura come spazio di ascolto, guarigione e rinnovamento, contribuendo alla costruzione di un’etica dell’interdipendenza, in cui la cura di sé, dell’altro e della natura si intrecciano in una rete di relazioni reciproche.

2. La letteratura come luogo di cura: prospettive educative e filosofiche

La letteratura per l’infanzia non si limita a rappresentare l’universo emotivo del bambino, ma lo esplora attraverso forme narrative capaci di cogliere la fragilità, la trasformazione, il desiderio di senso. In questa prospettiva, la narrazione diventa una pratica esistenziale e conoscitiva, un gesto che dà voce all’esperienza e costruisce legami tra vissuto e linguaggio. La cura – intesa come atteggiamento fondamentale dell’esistere – si manifesta, come osserva Mortari, anche nella capacità di dare forma al sentire quotidiano, rendendo intelligibile ciò che si vive attraverso processi di consapevolezza e riflessione (Mortari, 2006). La narrazione, in tal senso, contribuisce a costruire significato, tessendo connessioni tra emozione e pensiero, tra interiorità e mondo.

Un quadro teorico particolarmente utile per interpretare queste dinamiche è quello offerto dall’etica della cura, sviluppata nell’ambito del pensiero femminista. A partire da *Caring* di Nel Noddings (1984), *Maternal Thinking* di Sara Ruddick (1989) e *Moral Boundaries* di Joan Tronto (1993), la cura è intesa non come atteggiamento sentimentale, ma come pratica relazionale, fondata sull’attenzione all’altro, sulla consapevolezza della vulnerabilità e sulla critica alla visione del soggetto come entità autonoma e autosufficiente. In questa prospettiva, entrare in relazione con la narrazione significa abitare uno spazio di reciprocità e responsabilità, dove il

testo stesso può agire come presenza che accompagna, che interroga, che trasforma.

La lettura, in particolare quella di testi narrativi e albi illustrati, può configurarsi come uno spazio trasformativo, dove l'incontro tra parola e immagine genera una "dimensione di reciprocità" tra testo e lettore (Lepri, 2023). La cura, in questo contesto, si manifesta come forza estetica e simbolica che attraversa il linguaggio, rendendolo capace di toccare e modificare la coscienza.

L'*ecopedagogia* e l'*ecofemminismo* offrono ulteriori strumenti critici per rileggere la letteratura dell'infanzia in chiave relazionale. L'approccio ecofemminista, come sviluppato da Greta Gaard (2017), mette in discussione le opposizioni gerarchiche tra natura e cultura, umano e non-umano, promuovendo una visione etica dell'interconnessione. La narrazione, in questa luce, può contribuire a formare una coscienza ecologica e inclusiva. Parallelamente, l'*ecopedagogia*, rappresentata in Italia da studiosi come Malavasi (2008), valorizza il rapporto tra educazione e ambiente naturale, sottolineando il potenziale trasformativo del contatto narrativo con il mondo vivente.

In questo orizzonte si colloca anche la lettura della narrazione come dispositivo formativo originario, secondo cui fiabe e albi illustrati non trasmettono soltanto valori, ma costruiscono percorsi simbolici attraverso cui il bambino può dare forma alla propria esperienza (Barsotti, 2023). Le storie diventano così strumenti di soggettivazione: non semplici contenitori di messaggi, ma esperienze vissute che toccano corpo, emozione e memoria.

Si inserisce qui anche l'idea, elaborata da Franco Cambi, della cura come categoria fondativa dell'educazione. Essa si articola, secondo Cambi (2010), in tre livelli: il prendersi cura dell'altro (accompagnamento, orientamento), l'aver cura (dialogo, presenza, empatia) e la cura di sé (riflessione, consapevolezza, crescita interiore). La narrazione, intesa come pratica riflessiva e relazionale, è capace di incarnare questa triplice dimensione, offrendo al bambino – e all'adulto – uno spazio simbolico di costruzione del senso.

In questa linea si configura una vera e propria *poetica della cura*, che non si limita a tematizzare il prendersi cura, ma lo esercita nella struttura stessa del racconto. Le storie per l'infanzia, quando mosse da una responsabilità narrativa profonda, ospitano l'esperienza dell'altro, accolgono la

vulnerabilità, danno voce al non detto. In tal modo, la letteratura si fa forma simbolica di responsabilità e relazione.

3. Il giardino segreto: la guarigione attraverso la natura coltivata

Nel romanzo *Il giardino segreto* di Frances Hodgson Burnett, la natura si configura come luogo di trasformazione silenziosa e di cura profonda. Mary Lennox, inizialmente malata, apatica e chiusa, ritrova sé stessa attraverso il contatto con un luogo nascosto e apparentemente sterile. Come osserva Alison Lurie, la protagonista è una “bambina nevrotica, sgradevole ed egocentrica”, che viene gradualmente trasformata da una combinazione di “aria fresca, psicologia fai-da-te e, più di tutto, la scoperta e il recupero di un giardino di rose abbandonato” (2003, p. 188).

La natura non è semplicemente uno sfondo, ma un personaggio attivo, un alleato silenzioso che restituisce equilibrio al corpo e allo spirito. Lurie sottolinea come la narrazione presenti la natura come magia sottile e positiva, capace di curare attraverso gesti semplici e quotidiani – coltivare, annaffiare, camminare, respirare. È nel lavoro del giardinaggio, nel prendersi cura del vivente, che Mary si trasforma; e con lei, anche il giovane Colin, chiuso nella propria convinzione di essere malato, riscopre la forza di stare in piedi e di vivere.

Il personaggio di Dickon – descritto da Lurie come “una specie di Pan rurale” (p. 190) – incarna la dimensione spirituale del legame con la natura. È lui a insegnare a Mary e Colin che “ogni cosa nasce per magia”, e che la cura della terra ha effetti profondamente rigenerativi. Il giardino diventa così un luogo iniziatico: non solo spazio esterno, ma metafora di una trasformazione interiore che riguarda la fiducia, la relazione, la rinascita.

In questa prospettiva, *Il giardino segreto* si offre come una vera e propria econarrazione della cura, in cui la natura coltivata diventa luogo simbolico di rigenerazione e di apertura relazionale. Il giardino, chiuso agli adulti e accessibile solo a chi sa ascoltare, rappresenta una soglia verso l'Altrove (Trisciuzzi, 2018), spazio liminale e arcaico in cui l'infanzia può riemergere come soggetto attivo di cura e trasformazione.

Inoltre, *Il giardino segreto* si inserisce all'interno di un più ampio panorama di romanzi (*Ibidem*) che mettono in scena infanzie orfane, marginali, abbandonate, ma capaci di riscatto attraverso il legame con l'ambiente

naturale. Mary è una figura paradigmatica di quell'infanzia "salvifica", capace di trasformare l'assenza in opportunità, il dolore in cura, lo scarto in relazione. Il giardino, chiuso e abbandonato, rappresenta la condizione iniziale della protagonista: un'identità ferita, incolta, apparentemente sterile. Solo attraverso il gesto attivo e affettivo del dissodare, seminare, aspettare e custodire, la bambina può rinascere a sé stessa e agli altri.

Il processo di cura che il romanzo mette in scena non è unidirezionale, ma circolare: i bambini si prendono cura del giardino, e il giardino cura i bambini. Si tratta di una relazione biofilica, fondata su una reciprocità vitale tra essere umano e ambiente vivente, che traduce in forma narrativa l'etica ecopedagogica dell'interdipendenza (*Ibidem*).

La narrazione si fa così pedagogia sottile e potente, che attraverso la metafora del giardinaggio racconta un'educazione lenta, non impositiva, fondata sull'ascolto e sulla reciprocità con il mondo vivente. Non è un'educazione che trasmette contenuti, ma che attiva processi trasformativi: un modello che si oppone alle logiche verticali dell'autorità adulta, proponendo invece un'etica della cura e della co-evoluzione. In questo senso, il romanzo si configura come uno degli *archetipi letterari dell'ecopedagogia contemporanea*, dove la relazione con la natura non è mai neutra, ma profondamente educativa, generativa e formativa.

Il giardino, con la sua temporalità ciclica, con il suo essere insieme spazio fisico e simbolico, diventa teatro di un cambiamento relazionale. Dickon, Mary e Colin non si incontrano solo tra loro, ma anche con un mondo che inizia a rispondere, a rifiorire. La forza narrativa di questo romanzo consiste nel proporre un'infanzia protagonista e trasformativa, che spezza l'invisibilità e l'infantilizzazione passiva per farsi soggetto capace di prendersi cura. La cura della terra diventa cura di sé, degli altri e del mondo (*ibidem*).

Così intesa, la narrazione del giardino non è solo metafora della crescita, ma pratica simbolica che rende visibile una forma alternativa di conoscenza: affettiva, incarnata, ecologica. Il romanzo propone una poetica della cura che si realizza nella materia viva del linguaggio, dei gesti, dei cicli naturali.

Infine, *Il giardino segreto* rappresenta anche un potente dispositivo critico nei confronti della famiglia ottocentesca assente o autoritaria (Bacchetti, 1997). Gli adulti – distanti, addolorati, distratti – vengono progressivamente chiamati a ripensarsi grazie allo sguardo bambino, che agisce

da catalizzatore di relazioni nuove. È l'infanzia che riconduce i personaggi alla possibilità di una famiglia "altro-da", rigenerata non da un ritorno al passato, ma da un incontro inedito con la natura, l'affetto e la cura.

4. *Heidi*: natura, infanzia e rigenerazione spirituale

A più di un secolo dalla sua pubblicazione, *Heidi* conserva una forte attualità, anche in chiave ecopedagogica ed ecofemminista. La bambina dell'Alpe diventa simbolo di una resistenza gentile al modello di vita industriale e cittadino, e il suo sguardo puro si offre come guida per una nuova educazione alla bellezza, al rispetto per il vivente e alla connessione affettiva con il mondo naturale (Trisciuzzi, 2018). L'infanzia qui non è solo destinataria della cura, ma agente generativo di cura: è Heidi, infatti, a trasformare lo spazio, le relazioni, le persone che incontra. Il nonno si lascia ammorbidire dalla sua presenza, Klara riscopre la fiducia nel corpo, persino la natura sembra rispondere, rifiorendo insieme ai legami.

La narrazione mette in scena un'econarrazione della cura in cui la montagna non è soltanto paesaggio, ma medicina simbolica e affettiva. L'aria sottile, il latte di capra, il silenzio, la luce: ogni elemento naturale partecipa a un processo terapeutico che coinvolge il corpo e lo spirito. Il romanzo mostra come il contatto con la natura generi trasformazioni che non sono imposte dall'esterno, ma fioriscono in sintonia con il ritmo lento del vivente.

La malattia psicosomatica che colpisce Heidi a Francoforte evidenzia la frattura tra natura e cultura, tra ambiente urbano e benessere del corpo. Solo il ritorno all'Alpe permette la guarigione: una rinascita non solo personale, ma collettiva, che coinvolge anche Klara e il medico, entrambi simbolicamente salvati da un nuovo contatto con il vivente.

In questa visione, la bambina diventa mentore silenzioso, educatrice relazionale che mostra agli adulti come la semplicità, l'ascolto e la pazienza possano trasformare i legami e il mondo (Cambi, Di Bari, Sarsini, 2012). Il paesaggio montano, con la sua lentezza e la sua radicale alterità rispetto alla città, attiva un processo di decolonizzazione dello sguardo: non più dominio o sfruttamento, ma alleanza e reciprocità tra essere umano e ambiente. Heidi non insegna attraverso la parola, ma attraverso il gesto, l'esempio, la presenza – un'educazione fatta di piccoli riti quotidiani: la

cura delle caprette, la raccolta delle erbe, la contemplazione silenziosa dell'alba.

La narrazione di Spyri anticipa, in forma narrativa, quella che oggi definiremmo una pedagogia ecocentrica (Antonietti, Bertolino, Guerra, Schenetti, 2022), in cui il sapere non è trasmesso dall'alto, ma generato nell'incontro tra corpo, territorio e affettività. L'infanzia, in questo contesto, non è una fase da superare, ma uno spazio epistemologico fertile, capace di custodire una forma di sapere "altro": non gerarchico, non produttivo, non lineare. Un sapere che si radica nei sensi, nella meraviglia, nell'intimità con il mondo vivente (Borruso, 2019).

La figura di Heidi, in tal senso, si avvicina all'archetipo del *puer* (Hilman, 1999): non un'infanzia da educare, ma una soggettività che rieduca l'adulto, che dona presenza trasformativa. La sua energia è solare e panica al tempo stesso: in sintonia con la Natura, Heidi non agisce per potere ma in risonanza con il vivente, incarnando un modello di cura non impositiva, ma generativa.

In definitiva, *Heidi* ci restituisce una potente immagine della cura come relazione ecologica: non solo cura dell'infanzia, ma infanzia che cura; non solo ritorno alla natura, ma riconoscimento della *natura come maestra* (Dozza, 2018). Il romanzo mette in scena una *pedagogia della vitalità*, in cui la Natura assume i tratti di una grande madre accogliente e rigenerante. È un invito a ripensare la formazione non come addestramento, ma come trasformazione condivisa, nel tempo lungo della montagna, nel respiro lento del pascolo, nella luce dorata del tramonto alpino.

5. *Peter Pan*: l'Isola-che-non-c'è come altrove narrativo della cura

Nel mito letterario di *Peter Pan*, James Matthew Barrie crea un personaggio che ha scelto di non crescere: non per timore della morte o dell'oblio, ma come rifiuto consapevole dell'età adulta e delle sue logiche. Peter non è un bambino smarrito, ma una figura liminale, sospesa tra infanzia e alterità, che abita un altrove narrativo – l'Isola-che-non-c'è – in cui le regole del mondo adulto vengono sospese, riscritte o rovesciate. Questo spazio immaginativo, lontano dalla quotidianità urbana e familiare, si configura come un ecosistema narrativo e simbolico, in cui la cura assume forme non convenzionali: il gioco, l'invenzione, la libertà, la distanza.

L'Isola-che-non-c'è non è semplicemente un rifugio, ma uno spazio *altro* in cui i bambini possono esplorare ruoli, identità e relazioni affettive. Qui la natura selvaggia, la casa scavata nel sottosuolo, tra le radici degli alberi (nell'*underground* – topos della letteratura per l'infanzia), gli animali parlanti e le creature fantastiche costituiscono una trama ecologica complessa, dove la vita pulsa al di fuori del controllo adulto. La cura, in questo contesto, non è istituzionalizzata o materna, ma prende la forma di una prossimità affabulatoria, di un'intimità temporanea mediata dalla narrazione. Le storie che Wendy racconta ogni sera diventano atti di protezione simbolica, strumenti per costruire un senso di appartenenza anche in un mondo instabile.

Wendy incarna un doppio movimento: da un lato riproduce lo stereotipo domestico della madre vittoriana, narratrice e accudente; dall'altro, attraverso il racconto e il gioco, apre uno spazio per una cura che non coincide con la funzione educativa normativa, ma con un gesto relazionale, immaginativo, rituale. In questo senso, la narrazione diventa pratica simbolica della cura: è nel raccontare storie, nel dare voce all'invisibile e al desiderio, che si costruiscono legami e si protegge la vulnerabilità (Trisciuzzi, 2020).

Peter, che ascolta le fiabe alla finestra prima di volare via, non chiede di essere accudito, né vuole tornare: sceglie il non-divenire come gesto di libertà radicale. Tuttavia, la sua scelta non è priva di conseguenze affettive. Egli resta, nel tempo, sempre uguale a sé stesso, mentre le bambine che incontra – Wendy, Jane, Margaret – crescono e si trasformano. È proprio questo scarto a generare il senso narrativo della cura: una cura che, pur non trattenendo, lascia tracce, restituisce storie, crea memoria.

Nel racconto di Barrie, la cura non è un fatto privato o familiare, ma un atto narrativo collettivo: si trasmette da una generazione all'altra come un sapere fragile, fatto di parole e di attese, come un volo da ripetere, ma mai identico. L'Isola-che-non-c'è si rivela così uno spazio poetico della sospensione e della trasformazione, dove la cura prende forme plurali e non prescrittive, e dove l'infanzia non è semplicemente da proteggere, ma da ascoltare. In questa scelta di sospensione si riconosce anche l'impronta biografica di Barrie stesso, segnato dalla morte del fratello David e dal tentativo infantile di "sostituirlo" agli occhi della madre (Darton, 1982; Mackail, 1941).

Peter Pan non propone un modello educativo da imitare – e come ricordava Tolkien, l'ideale dell'infanzia eterna non è il sogno dei bambini,

ma quello degli adulti (2004) – quanto piuttosto una sfida simbolica alla pedagogia dell’ordine, alla crescita come linearità obbligata. In questa prospettiva, *Peter Pan* si inserisce a pieno titolo nel paesaggio delle econarrazioni della cura: attraverso l’immaginazione letteraria, esplora i modi in cui narrazione, infanzia e natura possono intrecciarsi per custodire e trasformare la vita.

6. La tela di Carlotta: la ciclicità della vita nella natura

Nel romanzo *La tela di Carlotta* (*Charlotte’s Web*, pubblicato nel 1952 e tradotto in italiano nel 1976) di E.B. White, la natura non è solo sfondo, ma soggetto educativo, spazio simbolico e narrativo in cui prendono forma i temi dell’amicizia, della perdita e del rinnovamento. Come ogni classico dell’infanzia il libro ha saputo attraversare il tempo conservando la sua capacità di parlare all’interiorità del lettore, restituendo domande essenziali attraverso una storia semplice e coinvolgente.

Il protagonista, Wilbur, è un maialino dal temperamento affettuoso che scopre con sgomento il destino che lo attende: sarà macellato per Natale. Sarà Carlotta, un ragno saggio e generoso, a salvarlo, intessendo parole nella sua tela che attirano l’attenzione e la meraviglia degli umani. Il linguaggio, inscritto nella natura stessa, diventa così uno strumento di salvezza. Ma Carlotta, dopo aver deposto le sue uova, muore alla fine dell’estate. Il ciclo della vita si compie: Wilbur sopravvive, e saranno proprio lui e la sua cura a garantire la schiusa e la protezione della nuova generazione di ragni.

Come osserva Alison Lurie, la morte di Carlotta non è tragica, ma naturale, parte integrante della ciclicità della vita: “non è drammatica né tragica, ma parte del ciclo della vita” (Lurie, 2003, p. 195). La narrazione trasforma così la perdita in occasione di continuità, insegnando al lettore che la fine può essere anche un inizio. La tela, metafora della parola e del legame, resta: fragile e potente al tempo stesso, diventa simbolo di memoria, cura e relazione.

In questa prospettiva, il romanzo si presta a essere letto anche in chiave di *death education*. A partire dal Novecento, la morte è diventata «oggetto di discussioni tra adulti ormai sempre più impauriti dal fatto che parlarne possa creare problemi e disagi all’infanzia», quando invece “è spesso ri-

chiesta dai bambini: dovendolo affrontare nella vita reale, i bambini chiedono risposte agli adulti che spesso non sanno dargliele” (Trisciuzzi, 2024, pp. 31-32). La letteratura per l'infanzia, al contrario, ha da sempre accolto la morte tra i suoi temi fondamentali, anche quando lo fa con leggerezza e pudore. “La negazione della morte – quella vicina e reale [...] – genera una impreparazione all’evento luttuoso”, afferma Vaccarelli, che individua in tale rimozione un “fattore di rischio, socialmente e culturalmente indotto, nel ripristino degli equilibri che un normale processo di elaborazione del lutto dovrebbe portare a raggiungere” (Vaccarelli, 2016, p. 62).

In *La tela di Carlotta*, invece, la morte non viene elusa né drammatizzata: è mostrata nella sua naturale necessità e integrata nel vissuto dei personaggi. I bambini, lettori attenti e intuitivi, trovano in questa narrazione una risposta simbolica a una delle domande più complesse dell’esistenza. Il romanzo di White si fa così spazio di elaborazione, dove la cura si manifesta in forme molteplici: cura dell’altro (Carlotta per Wilbur), cura della memoria (Wilbur per Carlotta), cura del ciclo vitale (la nascita dei piccoli ragni).

Attraverso una narrazione densa di significato e ricca di empatia, *La tela di Carlotta* accompagna il lettore infantile a riconoscere l’impermanenza come parte integrante della natura e della vita, restituendo alla letteratura la sua funzione educativa più profonda: trasformare l’esperienza in comprensione, e la perdita in apprendimento.

Conclusioni

La letteratura per l'infanzia si configura come un dispositivo simbolico e narrativo di cura. La natura, in queste storie, non è semplice cornice descrittiva, ma spazio vivo, capace di accogliere, riflettere e trasformare le emozioni dell’infanzia. Nei giardini nascosti, sulle montagne silenziose, nelle isole immaginarie o nelle stalle popolate di animali parlanti, il mondo naturale entra in relazione profonda con il vissuto dei personaggi e con quello del lettore, dando forma a percorsi di consapevolezza, affetto e rinascita.

La narrazione non si limita a parlare di cura: la realizza. La esercita nei gesti, nelle immagini, nei ritmi, nella capacità di ascoltare il dolore e di restituirlo in forma simbolica, trasformabile. È in questo senso che si può parlare, con coerenza, di *poetica della cura*: una modalità narrativa che non tematizza semplicemente il prendersi cura, ma lo pratica, nella struttura stessa del racconto,

nelle sue aperture relazionali, nella sua ospitalità verso la fragilità.

All'interno di questa prospettiva si colloca anche una rinnovata *pedagogia della cura*, capace di superare modelli trasmissivi o normativi, e di valorizzare invece la dimensione affettiva, ecologica e relazionale del sapere. Le bambine e i bambini che abitano queste storie non sono semplici destinatari di insegnamenti, ma figure capaci di innescare relazioni nuove, di custodire la memoria, di trasformare il dolore in parola, il silenzio in ascolto, la distanza in prossimità.

In un tempo segnato da smarrimenti relazionali e ambientali, queste storie ci invitano a ripensare l'educazione come pratica quotidiana di attenzione, presenza e reciprocità. La narrazione si rivela allora gesto etico, spazio relazionale, possibilità di apprendimento condiviso. Come ricorda Sirignano, "le riflessioni sulla pedagogia [...] lasciano emergere le categorie della progettualità, della responsabilità e della cura come elementi fondanti qualunque azione educativa intenzionale" (2024, p. 35): è in questo intreccio che la letteratura per l'infanzia mostra tutta la sua forza formativa.

La letteratura per l'infanzia si rivela così *ecologia narrativa* – un intreccio vivo di cura, natura e infanzia – da cui emergono nuove forme di ascolto, di vicinanza e di futuro.

Riferimenti bibliografici

Opere teoriche e critiche

- ACONE L., MARCIANO A., *Tra medicina narrativa e narrazione della malattia*, «Medical Humanities & Medicina Narrativa», 7(1), 2023a, pp. 63-75.
- ACONE L., BARSOTTI S., GRANDI W., *Da genti e paesi lontani. Viaggio nella fiaba fra parola, rito e immagini*, Marcianum Press, Venezia 2023b.
- ANTONIETTI M., BERTOLINO F., GUERRA M., SCHENETTI M., *Educazione e natura. Fondamenti, prospettive, possibilità*, FrancoAngeli, Milano 2022.
- BACCHETTI F., *I bambini e la famiglia nell'Ottocento. Realtà e mito attraverso la letteratura per l'infanzia*, Le Lettere, Firenze 1997.
- BARSOTTI S., *The fairy tale: recent interpretations, female characters and contemporary rewriting. Considerations about an "irresistible" genre*, «Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education», 10(2), 2015, pp. 69-80.

- *La narrazione come strumento di formazione: tra fiaba e albo illustrato*, «Medical Humanities & Medicina Narrativa», 7(1), 2023, pp. 103-118.
- BETTELHEIM B., *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, Feltrinelli, Milano 1977.
- BORRUSO F., *Infanzie. Percorsi storico-educativi fra immaginario e realtà*, FrancoAngeli, Milano 2019.
- BRUNER J., *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Laterza, Roma-Bari 2002.
- CAMBI F., *Come forma la narrazione. Nove annotazioni e quattro postille*, in CAMBI F., PISCITELLI M. (a cura di), *Complessità e narrazione. Paradigmi di trasversalità nell'insegnamento*, Armando, Milano 2005.
- *La cura di sé come processo formativo*, Laterza, Roma-Bari 2010.
- CAMBI F., DI BARI C., SARSINI S., *Il mondo dell'infanzia. Dalla scoperta, al mito, alla relazione di cura*, Apogeo, Milano 2012.
- DALLARI M., *La dimensione estetica della paideia. Fenomenologia, arte, narritività*, Erickson, Trento 2005.
- DARTON F.J.H., *Children's Books in England*, Cambridge University Press, Cambridge 1982.
- DOZZA L., a cura di, *Maestra Natura. Per una pedagogia esperienziale e co-partecipata*, Zeroseiup, Bergamo 2018.
- EMILI E., MACCHIA V., a cura di, *Leggere l'inclusione. Albi illustrati e libri per tutti e per ciascuno*, ETS, Pisa 2020.
- FABBRIO M., *Oltre il disagio. Percorsi di crisi, orizzonti di civiltà*, FrancoAngeli, Milano 2018.
- FERRO ALLODOLA V., CANOCCHI E., *Prevenzione e cura. Lavorare con le rappresentazioni*, Pensa Multimedia, Lecce 2011.
- GAARD G., *Critical Ecofeminism*, Lexington Books, Lanham MD 2017.
- GIOSI G., *Le radici pedagogiche della cura. Empatia, vulnerabilità, dolore*, Anicia, Roma 2022.
- GOTTSCHALL J., *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*, Bollati Boringhieri, Torino 2014.
- HILLMAN J., *Puer aeternus*, Adelphi, Milano 1999.
- JEDLOWSKI P., *Storie comuni. La narrazione nella vita quotidiana*, Bruno Mondadori, Milano 2002.
- LEPRI C., *Le parole e le immagini per dirlo. Lettura, albo illustrato, cura*, «Medical Humanities & Medicina Narrativa», 7(1), 2023, pp. 119-132.
- LURIE A., *Bambini per sempre. Storie e segreti della letteratura per l'infanzia*, Mondadori, Milano 2003.

- MACKAIL D., *The story of J.M.B.*, London, Bloomsbury, 1941.
- MALAVASI P., *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*, La Scuola, Brescia 2008.
- MORIN E., *L'avventura del metodo. Come la vita ha nutrito l'opera*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2023.
- MORTARI L., *La pratica dell'aver cura*, Milano, Mondadori, 2006.
- NODDINGS N., *Caring: A Feminine Approach to Ethics and Moral Education*, University of California Press, Berkeley 1984.
- NUSSBAUM M., *Giustizia poetica. Immaginazione letteraria e giustizia civile*, Mimesis, Milano-Udine 2012.
- RICOEUR P., *Sé come un altro*, Jaca Book, Milano 1993.
- RUDDICK S., *Maternal Thinking: Toward a Politics of Peace*, Beacon Press, Boston 1989.
- SIRIGNANO F.M., *La pedagogia del cinema come dispositivo di cura*, «Medical Humanities & Medicina Narrativa», 7(1), 2024, pp. 29–40.
- TOLKIEN J.R.R., *Albero e foglia*, Bompiani, Milano 2004.
- TRISCIUZZI M.T., *Ritratti di famiglia. Immagini e rappresentazioni nella storia della letteratura per l'infanzia*, ETS, Pisa 2018.
- “Il sentimento dell'infanzia” narrato attraverso le opere di L. Frank Baum e di James M. Barrie, in Id., a cura di, *Sentieri tra i Classici Vecchie e nuove proposte della Letteratura per l'infanzia e per ragazzi*, Pensa MultiMedia, Lecce 2020, pp. 109-132.
- *Varcare la soglia. Riflessioni sulla vita, la morte e il lutto tra letteratura per l'infanzia e death education*, in CAGNOLATI A., PETRUZZI, C. (a cura di), *E la regina morì...Ricordando Angela Articoni*, TAB, Foggia 2024, pp. 17-43.
- TRONTO J., *Moral Boundaries: A Political Argument for an Ethic of Care*, Routledge, New York 1993.
- VACCARELLI A., *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa*, FrancoAngeli, Milano 2016.

Opere di narrative

- BARRIE J.M., *Peter and Wendy*, Introduction and Notes by J. Zipes, Penguin Books, London, 2004.
- *Peter Pan nei Giardini di Kensington*, BURdeluxe, Milano 2015.
- *Peter e Wendy*, BURdeluxe, Milano 2015.

BURNETT F.H., *The Secret Garden*, with Intro. and Notes by P. Hunt, Oxford University Press, Oxford, 2011.

— *Il giardino segreto*, BUR, Milano 2013.

SPYRI J., *Heidi*, BUR, Milano 2010.

WHITE E.B., *La tela di Carlotta*, Mondadori, Milano 2011.

Collodi educatore nell'Italia Unita: tra scuola di cittadinanza e richiamo all'avventura

Collodi educator in Unified Italy: between citizenship school and adventure appeal

FRANCO CAMBI*

RIASSUNTO: Collodi, autore poliedrico, propone una pedagogia per formare cittadini consapevoli. I suoi testi promuovono valori nazionali e civili, contrastando pregiudizi e favorendo conoscenze utili. La trasformazione di Pinocchio in un ragazzo onesto sottolinea il ruolo formativo della scuola e altre opere come, ad esempio, *Storie allegre* riconosce la funzione centrale assegnata all'ironia, che apre ora al comico ora invece a una riflessività che fa spirito critico e proprio nel borghese Ottocento. Collodi offre una visione articolata della formazione del cittadino italiano, con attenzione alla scuola come promotrice di una cittadinanza attiva.

PAROLE—CHIAVE: Collodi, pedagogia, educazione, cittadinanza, avventura.

ABSTRACT: Collodi, a versatile author, proposes a pedagogy to educate conscious citizens. His texts promote national and civil values, counteracting prejudices and fostering useful knowledge. The transformation of Pinocchio into an honest boy emphasizes the formative role of the school, and other works such as “*Storie allegre*” recognize the central function assigned to irony, which alternates between comedy and reflectiveness that fosters critical thinking, especially in the bourgeois nineteenth century. Collodi offers a comprehensive view of the education of the Italian citizen, with a focus on the school as a promoter of active citizenship.

KEYWORDS: Collodi, pedagogy, education, citizenship, adventure.

* Università degli Studi di Firenze.

1. Il polimorfismo dell'attività collodiana e la pedagogia scolastica

Attraverso l'*Opera omnia* di Collodi, in corso di pubblicazione nell'Edizione Nazionale, la mente dello scrittore fiorentino ci appare in piena evidenza nei suoi caratteri di originalità e di polimorfismo, che lo rendono un giornalista-scrittore molto *sui generis*. E di notevole qualità.

Lì, infatti, c'è il Collodi narratore, tra scritti maggiori (come *Pinocchio*) e minori (come *Storie allegre*, etc.) con una vena inventiva di altissimo valore sia pedagogico sia narrativo, come si è più volte rilevato e riconoscendo lì la funzione assegnata all'ironia, centrale e che ora apre al comico ora invece a una riflessività che fa spirito critico e proprio nel borghese Ottocento.

C'è poi il Collodi educatore, che fissa il ruolo-chiave della scuola in una società moderna, in cui i ragazzi crescono e nei saperi acquisiti e in una esperienza di vera vita comunitaria, senza punizioni né autoritarismi, manifestando lì la creatività infantile e il ruolo partecipe e attivo di ogni ragazzo: una scuola che si sviluppa sul dialogo (e di cui la produzione collodiana anche più matura è vera e organica testimonianza) e secondo una didattica di tipo attivistico già prima del suo modello primo-novecentesco, diciamo dalla Montessori a Freinet e a tanti altri.

Ma c'è anche il Collodi che parla agli adulti e come giornalista e come scrittore, con testi teatrali propri e di critica perfino musicale, e poi con romanzi e racconti, presentando forme di cultura alta come il giusto loro *habitat* formativo di cittadini colti, consapevoli e riflessivi. Un modello ancora oggi di vera attualità in quanto richiama, già nello stile, l'attenzione interiore dei lettori: uno stile vivace, vario e sempre comprensibile capace di coinvolgere l'attenzione partecipe del lettore stesso. E poi attuale anche nel messaggio, rivolto a sollecitare coscienze critiche e autonome e sempre attive.

Infine c'è il Collodi umorista che è centrale in tutta la sua produzione e che si fa leggere con gusto e attenzione: nutrito di una bella lingua toscana, che si fa anche in lui nazionale, alla Manzoni, ma tenuta sempre su un registro fresco, mobile e in cui anche il parlato popolare toscano si affaccia ma secondo un'ottica di buon uso borghese. Uno stile che si fa leggere poiché vivace ed estroso al tempo stesso.

Ma lì ritroviamo al centro anche il Collodi ideologo di una politica nazionale, di orientamento mazziniano che gli è propria già dal 1848, in cui

veniva dichiarato, appunto, “mazziniano sfegatato” e in cui è l’idea democratica che fa nutrimento ideale dello stato unitario. Anche se dopo il ’60-’61 riconoscerà il ruolo decisivo del Piemonte e della Casa Savoia per costruire la Nuova Italia come nazione. Forse una lezione di realismo ma che non cancella la passione democratica come ci ricorda nella valorizzazione che fa dell’incontro di Teano tra Vittorio Emanuele II e Garibaldi evocato nello scritto *La lanterna magica di Giannettino*, che con questo incontro si chiude e col titolo *Una lezione di patriottismo*. Va sottolineato che tale patriottismo non è mai retorico, bensì che spesso affronta anche problemi sociali in una società molto distintiva tra ricchezza e povertà, rispetto ai quali le capacità personali e l’impegno di studio possono e devono fare promozione sociale: come accadde al giovanissimo Giotto, ricordato come esempio che inizia la galleria di questi cittadini di qualità; e ciò viene presentato nella scuola da Giannettino che la indica così come l’agenzia centrale dell’Italia nuova in quanto aperta a tutti e che delle capacità di tutti può fare promozione. E qui si sente ancora la voce del mazziniano Collodi rimasta attiva, ma che ora vede proprio nella scuola la vera costruttrice di una coscienza più democrazia diffusa e personalmente vissuta. E qui anche i programmi che vengono svolti (a scuola), soprattutto di geografia e storia, guardano a formare un’idea di cittadino-ideale di cui solo la scuola stessa è matrice poiché proprio essa viene a coltivare in ogni soggetto la coscienza per sviluppare la cura-di-sé, mettendo al centro capacità e vocazioni personali. Come pure promuove la crescita di una comunità-di-uguali-e-diversi, ma che vivono lì un’esperienza di etica sociale rivissuta e compresa in comune e che li fa tutti cittadini di uno stato moderno e tendenzialmente democratico. Così tramite l’opera della scuola nasce un soggetto nuovo, che non è più il “discolo” ma il ragazzino-perbene che il finale di *Pinocchio* inaugurava come modello e di cui Giannettino si fa rappresentante maturo, assumendo in classe un po’ perfino il ruolo di maestro-sostituto. Così emerge davvero il nuovo volto del cittadino nel suo bagaglio etico-sociale e personale e civile su cui potrà rinnovarsi e totalmente un’autentica società connotata come democratica. E qui il messaggio di Collodi si manifesta e si sviluppa in un itinerario che riparte dal finale di *Pinocchio*, con l’affermazione del “ragazzino perbene” ma tenendo aperta anche un’altra via più lontana da ogni conformismo, che riattiva la natura “burattinesca” anche nel ragazzino integrato nella vita sociale (e qui si ricordino le parole di Manganelli dedicate proprio al finale di *Pinocchio*!).

2. L'immagine complessa della formazione

Sì, attraverso quelle sue polimorfe e integrate insieme attività comunicativo-letterarie, diverse ma convergenti nella mente di Collodi, ci viene consegnata una veramente ricca e significativa pedagogia per formare uomini-e-cittadini per una vera società moderna, complessa nelle sue strutture ma animata e viva per formare soggetti/cittadini coscienti, colti e attivi in modo consapevole. Infatti, tutta la produzione di Collodi che si inaugura col *Giannettino* del 1877 e che lo vede protagonista a vario titolo dell'avventura della scuola, lo fa poi interprete e attore di essa ben consapevole della sua funzione e del suo valore fondativo in e per una vera società liberale e democratica, dove porta avanti anche un progetto etico-politico di alto significato e letterario e ideologico. E formativo. Quanto all'ideologico, dopo la rivoluzione nazionale realizzata simbolicamente già con Teano, si tratta davvero, come disse Massimo D'Azeglio, di fare-gli-italiani come popolo cosciente di sé e della sua cultura e della sua luminosa storia, di cui solo la scuola pubblica e nazionale può e quindi deve farsi con decisione e impegno formatrice. E si rifletta come a questo compito Collodi dedichi tutte le sue energie per sviluppare un'immagine della scuola con i suoi ricchi programmi di studio, rendendo gli allievi soggetti lì attivi e partecipi, con maestri che dialogano in modo costante coi ragazzi e senza autoritarismi, costruendo una vera comunità di studio che poi cresce anche con l'uso di tecnologie nuove e stimolanti per i ragazzi stessi: e si pensi solo all'uso della lanterna magica. In questo *habitat* di soggetti uguali e diversi e affratellati cresce davvero il nuovo cittadino italiano nei suoi aspetti di crescita e umana e sociale. Una scuola rivolta a far capire ai giovani il mondo nella sua ricchezza e varietà, con programmi organici e ricchi che fanno intelligenza moderna e comunicati attraverso un dialogo aperto che stimola e promuove apprendimento partecipe e interiorizzato, in cui si uniforma la relazione educativa anche tra scuola e famiglia, ma consegnando alla scuola il compito di fare-cittadini umanamente e socialmente ben coltivati e proprio per svilupparli quali attori convinti di vita democratica. E per tutto ciò si rileggano *Le lezioni per la seconda classe elementare* e poi anche quelle per la terza classe del 1889, tutte così ricche di temi antropologici, sociali e organizzativi oltre che geostorici. Presentate con una capacità rara di parlare-ai-ragazzi. E non è un caso che lì proprio Giannettino si faccia poi anche un pò maestro, poiché capace di comu-

nicare coi ragazzi e stimolando la loro partecipazione e presentando in modo piano e appassionato le varie nozioni, soprattutto nel testo su *La lanterna*. Ma riflettendo meglio possiamo dire che lo stesso Giannettino rappresenta il nuovo italiano informato e responsabile, che pertanto può davvero interpretare proprio anche la figura del nuovo maestro di scuola; un adulto giovane che rivive insieme ai suoi scolari l'entusiasmo delle varie conoscenze che viene a comunicare. Sì, ma Giannettino è anche il nuovo italiano in generale, più colto, impegnato nella vita sociale e che vive con gli altri un fine spirito di cittadinanza, egualitaria e promotrice di intelligenza condivisa. Così Giannettino va ben oltre il Giannetto del Paravicini (di cui richiama, polemicamente forse, il nome), rispetto a quel suo modello piccolo borghese molto di tradizione, per farsi invece cittadino di un'Italia ormai di orientamento più liberal-democratico in cammino e di cui deve esser testimone e promotore insieme. E che proprio per questo nella scuola presentata da Collodi avrà un ruolo così rappresentativo, partendo dal testo che ce lo presenta nel suo *identikit* personale, il *Giannettino* del '77, su su fino ai testi dedicati alla grammatica, all'abbaco, alla geografia di cui è il primo attore, fino ai viaggi in Italia, al Nord, al Centro e al Sud, dove è ancora il vero protagonista delle narrazioni e la guida formativa per i lettori. E formativa, vale ripeterlo, di quel nuovo cittadino italiano nutrito di coscienza nazionale e generatore di vita comunitaria tra i diversi tipi di cittadini, ma annullando tra loro ogni pregiudizio. Qui siamo davvero davanti a un modello alto di nuova cittadinanza che Collodi negli anni postunitari esprime con una riflessione, sì letteraria, ma esposta con decisione nel suo significato alto in campo formativo. E ottenendo un successo di apprezzamenti e di adozioni dei suoi testi scolastici su su fino agli anni Ottanta e oltre, pur tra qualche critica che ne rilevava il tono narrativo poco scolastico secondo il modello tradizionale del manuale per gli scolari.

Ma per tutto ciò dobbiamo riconoscere e valorizzare la pedagogia scolastica collodiana come un vero momento di autocoscienza nazionale che si è offerto attraverso una elaborazione veramente innovativa ed esemplare, anche se poco riconosciuta in questo suo disegno complesso e che oggi ritorna ben attuale e significativo nel nostro tempo che anche sulla scuola fa troppa confusione e le indica un cammino talvolta troppo sviluppato a ritroso.

3. Per una lettura più analitica dei due testi per la scuola elementare

Ma entriamo meglio nei due manuali per la scuola elementare scritti da Collodi per “ragazzi perbene” che sono “compiti, studiosi, educati e ammodo”, nutriti con informazioni corrette di geografia e di storia, stimolati nell’impegno cognitivo e formativo con esempi da interiorizzare, ma anche con nozioni da correlare ad aspetti scientifici (come le carte geografiche per la geografia, ad esempio), curando le tecniche del far di conto e la scrittura dei numeri, opponendosi ai pregiudizi popolari (come quelli relativi ai vampiri!) e favorendo un parlare sempre corretto della lingua nazionale, bandendo del tutto le espressioni “sudice” o “cattive”, sviluppando la conoscenza del corpo umano e nelle varie età della vita, con norme di igiene ma anche etiche presentate come “doveri”, tipo “ubbidire ai genitori”, rispettare i maestri, amare la patria, testi poi animati da brevi racconti o poesie tra Grecia, Roma e il cristianesimo. Fin qui il primo manuale per la classe seconda elementare. Segue poi quello per la terza classe, nel quale si presenta un po’ la storia della cultura umana tra pittura e scultura poi poesia, musica, medicina, all’interno di un dialogo tra maestro e ragazzi, animato anche da vignette, passando poi all’abbaco con le varie operazioni, ma anche all’agricoltura tra colture e animali, per arrivare poi alla grammatica per rendere corretta la lingua orale e scritta. Qui anche la geografia si allarga, ora parla del pianeta-Terra, dell’Europa, dell’Italia conosciuta attraverso un viaggio ideale fatto dal maestro nel suo paesaggio e nelle sue norme socio-politiche attuali come nel suo ammodernamento tecnologico, tra strade, porti, telegrammi etc.

Siamo davanti a due testi base per la formazione del nuovo italiano, ricchi e vari ma utili a dargli una coscienza e del reale in cui vive e delle regole della vita sociale da far proprie. E qui c’è il Collodi postunitario che primeggia, il quale promuove principi di nazionalità e anche di conformazione civile, ma che lo fa con una scrittura viva e dialogica che va ben oltre le prassi della scuola del tempo, autoritaria anche nei suoi manuali. E qui si sente all’opera il Collodi nutrito di Sterne e di Mazzini che rinnova la stessa scuola nazionale con uno spirito di tipo apertamente più democratico. Negli altri testi raccolti nel VII volume delle *Opere*, *Il regalo di Capodanno* (1884) e *La lanterna magica di Giannettino* (1889), si guarda anche al ruolo cognitivo che può svolgere la famiglia presentando nel testo-sul-regalo la varietà delle tipologie umane, rese tra loro come equipollenti o

quasi. Con *La lanterna* Giannettino si presenta come quasi-maestro, e lo si è già ricordato, che informando per immagini offre una visione ricca e varia della storia italiana attraverso i suoi maestri dell'arte ma chiudendo con la politica unitaria e patriottica che si venne a realizzare con l'incontro di Teano. Così in questo volume dell'Edizione Nazionale di Collodi (con gli altri dal IX al XII con Giannettino sempre al centro) emerge una immagine significativa e in senso politico nazional-patriottico del paese-Italia, ma dentro un *habitat* scolastico che forma "ragazzini perbene", di cui Giannettino si fa, appunto, modello, e lo fa con coscienza ancora nutrita di quello spirito-del-1848 che, sì, Collodi ha ora superato come ideale centrale e radicale in campo politico, ma che è ancora vivo e presente nel suo guardare al rapporto educativo in una scuola moderna ed emancipatrice per tutti i cittadini, che essa deve ormai formare *in primis* e *in toto*!

4. Conclusione prima

Ricordiamo ancora la fine de *Le avventure di Pinocchio*, con la metamorfosi del burattino in ragazzino perbene, anche se sospeso tra ricordo e nostalgia del sé burattino, come ci indicò Giorgio Manganelli: dopo il romanzo sarà la scuola a divenire il "laboratorio" del nuovo giovane italiano e di cui Giannettino sarà il modello e il formatore insieme, poiché esso entrerà nella scuola e lì sarà figura-guida. Così il "ragazzino perbene" si fa prototipo del nuovo cittadino e che solo la scuola può realizzare in quanto *habitat* di vita intellettuale che fa mente evoluta e di vita sociale democratica che fa comunità vissuta e interiorizzata da ciascuno e da tutti. Allora il pieno successo dei testi scolastici di Collodi ci manifesta la loro capacità di parlare agli italiani, genitori e maestri, e agli allievi stessi, specialmente nel tempo della sinistra storica al governo e al ruolo che essa assegnava appunto all'educazione. Tutto ciò innalza davvero la pedagogia di Collodi, che, come già detto di sopra, è ricca, polimorfa e centrale nella sua produzione, ma che proprio negli anni Ottanta sviluppa tra la figura di Giannettino e l'allievo-cittadino ideale, come pure il formatore che innova e matura, democraticamente, il clima stesso del fare-scuola e secondo un modello quasi attivo di scuola che la rende davvero più autenticamente formativa, emancipandola dal suo modello ufficiale e tradizionale, burocratico e autoritario e ben formale anche nella relazione educativa lì posta come

regola. Non che Collodi presenti però una “scuola attiva” alla Montessori, ma ne anticipa e la funzione emancipativa e la struttura aperta e dialogica. Anche qui si rivela una voce pedagogica innovativa e sensibile alle prerogative da interpretare e valorizzare anche a scuola e che sono proprie della natura reale e profonda dell’infanzia/adolescenza.

5. Conclusione seconda

Ma è proprio questo l’ultimo messaggio educativo di Collodi? Non proprio. Nei medesimi anni tra i vari *Giannettini* prendono vita anche le narrazioni raccolte poi in *Storie allegre* nel 1887 da Paggi, che sono ben sette con al centro la storia di *Pipì* del 1883 e il testo *Quand’ero ragazzo*. Lì, tra lo scimmiettino e il ragazzo-Collodi (ma diverso da quello reale) riemerge un’altra infanzia, più vicina al “discolo” e contrassegnata dalla volontà di libertà, anche se poi nella crescita sociale si adegua ai valori correnti nella società liberale borghese. Per Collodi ne è testimonianza l’approdo all’ideale di Giannettino, come per Pipì il suo finale di voler collaborare col borghese Alfredo, di cui farsi accompagnatore in un viaggio intorno al mondo: finale che insieme e normalizza Pipì e lo riporta a vivere l’avventura della scoperta del mondo nella sua varietà. Ma anche qui, come in *Pinocchio* la revoca al perbenismo si affaccia solo in un accenno di possibilità implicite, appunto, nel viaggio diciamo vissuto a livello personale. Certo è, però, che in *Storie allegre* c’è anche una disamina dei vari interni familiari borghesi, spesso conformistici, come accade ne *L’omino anticipato* che è una derisione dei ragazzi “che vogliono parere uomini prima del tempo”: come accade a Gigino che vuol fare la scherma, fumare il sigaro, va agli esami vestito da giovanotto, ma che diviene così “lo zimbello” dei “curiosi” e così deve “mettere il capo a partito”. Ne *La festa di Natale* è centrale e finemente etico il comportamento di Alberto che regala, al contrario del fratello e della sorella, al bambino denutrito incontrato per via le quasi dieci lire del suo salvadanaio, ma nega il dono fatto e poi solo la mamma lo coprirà di baci come benefattore. Così in *Dopo il teatro* è ben centrale la cena che lo segue con la partenza dei ragazzi-attori realizzata prima di esaurire la recita: e qui è il forte appetito borghese a stare al centro. Ma veniamo alle *Memorie di Carlo Collodi* (sottotitolo di *Quand’ero*): va sì a scuola ma lì è “lo scolaro più irrequieto e impertinente”, punito dal

maestro per le sue malefatte e che lo isola in fondo alla classe, ma lì dà spettacolo a tutti e finirà poi per piangere. Con *Pipì*, invece, è il paradigma di Pinocchio che viene ripreso tra allontanamento dalla famiglia, avventure di vario tipo all'*Osteria della Mosche* e con l'assassino *Golasecca* che se lo porta via, poi col richiamo tutto formale alla *Fata dai capelli turchini* e la vanagloria di *Pipì* testimoniata dal sentirsi l'unico *Imperatore delle scimmie*, ma che alla fine parte con Alfredo per un viaggio intorno al mondo come era nel modello di formazione borghese (e si ricordi il celebre volume di Verne!). Così anche *Pipì* si manifesta come scimmiettino-ragazzo alla fine integrato nella società borghese e nei suoi miti.

Ciò che però va rilevato in questi scritti è l'inquietudine dell'educatore Collodi che aderisce sì al modello formativo del buon cittadino col suo *Giannettino*, ma che col suo *Pipì* riconferma e il finale pinocchiesco, in forma più lieve forse, ma significativo della personalità di Collodi-educatore, integrata e critica al tempo stesso nel suo *identikit* più proprio e più profondo. Il democratico del 1848 non si è cancellato, affatto, anche se ora viene presentato come possibilità e alluso con ironia.

Riferimenti bibliografici

- BERTACCHINI R., *Collodi narratore*, Nistri Lischi, Pisa 1961.
 — *Collodi educatore*, Firenze, La Nuova Italia, Firenze 1967.
 — *Il padre di Pinocchio, Vita e opere del Collodi*, Camunia, Milano 1993.
 COLLODI C., *Opere*, a cura di D. Marcheschi, Mondadori, Milano 1995.
 EDIZIONE NAZIONALE DELLE OPERE DI CARLO LORENZINI, Vol. VII, Giunti, Firenze 2023.
 FRABONI F., *Collodi autore di testi scolastici*, in AA. VV., *Pinocchio oggi*, Fondazione nazionale Carlo Collodi, Pescia 1980.
 MARCHESCHI D., *Collodi ritrovato*, ETS, Pisa 1990.
 MANGANELLI G., *Pinocchio: un libro parallelo*, Einaudi, Torino 1977.
 TEMPESTI F., *Collodiana*, Salani, Firenze 1988.

Infanzia marginalizzata e riscatto educativo

Pedagogie “sommerse” a Napoli
nella seconda metà del XX secolo

Childhood marginalisation and educational redemption

“Hidden” Pedagogies in Naples
in the second half of the 20th century

FABRIZIO MANUEL SIRIGNANO*

RIASSUNTO: Il presente contributo intende ricostruire e analizzare criticamente l’esperienza pedagogica della Mensa dei bambini proletari di Napoli (1973-1981), collocandola all’interno dei processi educativi, sociali e politici che attraversano il Mezzogiorno tra gli anni ‘60 e ‘80. In una cornice culturale segnata da rappresentazioni stereotipate e marginalizzanti dell’infanzia meridionale, l’esperienza della Mensa si configura come una pratica pedagogico-politica capace di coniugare giustizia sociale, educazione comunitaria e partecipazione democratica, che restituisce al Sud un ruolo attivo nei processi di innovazione educativa, in contrasto con visioni riduttive e deterministiche della questione meridionale.

PAROLE-CHIAVE: sistema formativo integrato, educazione e cittadinanza, infanzia, marginalità educativa.

ABSTRACT: This contribution aims to reconstruct and critically analyze the pedagogical experience of the “Mensa dei bambini proletari” (Proletarian Children’s Canteen) of Naples (1973-1981), situating it within the educational, social, and political processes traversing Southern Italy between

* Università degli Studi Suor Orsola Benincasa – Napoli.

the 1960s and 1980s. Within a cultural framework marked by stereotypical and marginalizing representations of Southern Italian childhood, the “Mensa” experience emerges as a political-pedagogical praxis capable of conjoining social justice, community education, and democratic participation. This praxis reasserts the South’s active role in processes of educational innovation, in contrast to reductive and deterministic perspectives on the Southern Question.

KEY-WORDS: integrated educational system, education and citizenship, childhood, educational exclusion.

1. Una pagina ‘sommersa’ di letteratura per l’infanzia

A fronte degli studi specifici e spesso settoriali che hanno contribuito ad evidenziare i caratteri peculiari, innovativi ed estremamente articolati della realtà meridionale, senza, tuttavia, celarne le contraddizioni ed i limiti, permane ancora l’immagine di una Napoli e di un Sud d’Italia statici, senza storia, alieni da qualunque processo di trasformazione se non subito passivamente dall’esterno, antropologicamente e razzialmente inferiori.

Anche nel caso del Sessantotto, nell’immaginario collettivo i moti di rinnovamento e contestazione che segnano un’accelerazione dei processi di modernizzazione del Paese sembrano fermarsi a bruscamente a Roma, mentre in realtà Napoli ne è una diretta protagonista e già aveva dato prova di una straordinaria passione civile nel corso della Resistenza; proprio nelle *Quattro giornate napoletane* del Settembre 1943 tra i protagonisti c’è un bambino, Gennarino Capuozzo: – appena dodicenne dice la motivazione della sua Medaglia d’Oro – durante le giornate insurrezionali di Napoli partecipò agli scontri sostenuti contro i tedeschi, dapprima rifornendo di munizioni i patrioti e poi impugnando egli stesso le armi. In uno scontro con carri armati tedeschi, in piedi, sprezzante della morte, tra due insorti che facevano fuoco, con indomito coraggio lanciava bombe a mano fino a che lo scoppio di una granata lo sfracellava sul posto di combattimento insieme al mitragliere che gli era al fianco (Marasco 2012).

Gli studi sull’infanzia nel Mezzogiorno tra gli anni Settanta e gli anni Ottanta devono confrontarsi necessariamente con un più ampio quadro critico di riferimento che si caratterizza per la discrasia tra il piano degli

studi specialistici e la sua immagine pubblica, prigioniera di un perdurante cliché di arretratezza, immobilismo e conservatorismo:

fra la conoscenza scientifica dell'Italia meridionale, proposta oggi da un numero straordinariamente vasto di studi realizzati da storici, economisti, sociologi, antropologi, geografi, scienziati del territorio, e la rappresentazione che ne danno la stampa e la televisione esiste una distanza di qualità e di merito che negli ultimi tempi è apparsa sempre più incolmabile (Bevilacqua 1993, p. XII).

Inoltre, il “presentismo” (Pivato 2007) ed i pregiudizi spesso sconfinanti nel razzismo (Losurdo, 1994), concorrono a rimuovere e ad occultare i travagliati processi storici, sulla cui base, invece, si può affermare che:

Il Mezzogiorno è dunque oggi, per lo meno sul piano del costume politico, dell'espressione dello spirito pubblico, quello che il sistema politico italiano ha voluto che fosse, o quanto meno ha finito col fare diventare. Tutto questo non può essere dimenticato da chi non si accontenta di esemplificazioni e si accosta alla storia recente di queste regioni del paese con la volontà di esaminare e capire. Soprattutto non può essere dimenticato da chi oggi rivendica la diversità di ricchezza, di storia, di capacità dell'Italia del Nord. L'Italia meridionale è alle prese con problemi che conosciamo, anche per effetto di un modello di sviluppo industriale che ha accumulato vantaggi relativi incomparabili nell'area economicamente più forte della penisola. Mentre l'emigrazione, fenomeno necessario e fisiologico di questo dopoguerra, ha poi finito col privare le regioni meridionali delle energie umane più intraprendenti e attive, delle sue intelligenze più creative, segnando alla fine un altro punto di svantaggio relativo per il Sud: perché esso è venuto perdendo, per questa via, grandissima parte delle sue energie e delle sue figure intellettuali, quelle che oggi, disseminate in ogni angolo d'Italia, fanno parte – spesso in posizioni di grande responsabilità – della classe dirigente nazionale, operando nelle Università, negli ospedali, nei quadri della magistratura, nell'editoria, nei giornali, nella scuola. E ciò va peraltro ricordato anche per un'altra ragione: un po' di memoria storica è spesso utile per togliere qualche boria di troppo a rivendicazioni di diversità che tendono a scivolare, senza mediazioni e spesso disinvoltamente, nel pregiudizio razzistico (Bevilacqua, *op.cit.*, p. XVI).

Segnata dalle pratiche di governo conservatrici e clientelari (Allum 2001), coerentemente a quanto avviene su scala nazionale ed internaziona-

le, la Napoli degli anni Sessanta conosce un fermento di iniziative sociali, politiche e culturali la cui portata innovativa esprime le istanze di cambiamento e di partecipazione di una pluralità di soggetti, che, proprio in quel tornante storico, accrescono i loro processi di singolarizzazione: studenti universitari e medi, senza tetto, disoccupati, operai, donne e bambini diventano protagonisti di un “frontalità” radicale che rinnova modi, forme e temi della politica, ampliando sfere e luoghi dell’effettivo esercizio di una cittadinanza attiva e democratica (Pellegrino, 2008).

È all’interno di questo contesto che si colloca una esperienza pedagogica ‘sommersa’: la “Mensa dei bambini proletari”.

Una pagina della nostra storia che sul piano delle ricerche della letteratura per l’infanzia può contribuire ad arricchire ulteriormente il quadro critico relativo alla costruzione di un’immagine dinamica di Napoli e del Mezzogiorno come area del Paese, che, pur nella peculiarità delle sue condizioni e contraddizioni, risulta essere pienamente inserita nei processi di cambiamento e trasformazione. Infatti, la ricostruzione dell’esperienza della “Mensa dei bambini proletari” consente, dal punto di vista pedagogico, di cogliere da una prospettiva locale il passaggio dalla “stagione delle utopie” (Corbi, Sarracino 2008, pp. 83-126) alla “stagione delle proposte” (*Ibidem*), culminata nella costruzione di un sistema formativo integrato, incentrato sulla valenza politico-educativa del territorio e della comunità, che nello specifico si declina nella forma del quartiere popolare e delle soggettività che in esso vivono e vi operano.

Ricollegandosi ad altre precedenti esperienze di educazione e di assistenza ai bambini avutesi a Napoli sin dal secondo dopoguerra – quali, ad esempio, il “Comitato per la salvezza dei bambini di Napoli”, la “Casa Serena” di Meta di Sorrento, la “Mensa Matteotti”, la “Casa dello Scugnizzo”, gli asili antiautoritari dell’”Associazione Risveglio Napoli” e del “Centro di Iniziative Pedagogiche e di Sviluppo Comunitario” –, su iniziativa di intellettuali, politici ed operatori di orientamento laico, comunista, cattolico, democratico e socialista anche di rilievo nazionale nel marzo del 1973 nel Vico Capuccinelle del quartiere Montesanto di Napoli Geppino Fiorenza, Cesare Moreno, Carla e Luisa Malazzini fondano la “Mensa dei bambini proletari”.

Tra i soci fondatori si annoverano anche i nomi di intellettuali di prestigio sia a livello nazionale sia a livello locale, quali: Luigi Comencini, Giuliana Benzoni, Enzo Tagliacozzo, Franco Ferrarotti, Camillo de Piaz, Camilla Cederna, Dario Paccino, David Maria Turolfo, Giulia Villone

Concetta Vinciprova, Malì di Somma, Vittorio Russo, Sergio Piro, Goffredo Fofi, Annamaria Palermo, Merlino e Vera Lombardi, Antonio Ghirelli (Sirignano, Lucchese, 2015).

Tra gli intellettuali Goffredo Fofi, che svolge un ruolo di primo piano, ricorda la Mensa come

un'esperienza confusa ed entusiasmante, che era lavoro di quartiere con e non solo lavoro con i bambini, in cui una minoranza relativamente autonoma [...] riuscì a realizzare qualcosa di concreto, in sintonia con un sottoproletariato da svegliare e far crescere [...]. Il nostro sogno era che queste persone si organizzassero non solo per il pane, il lavoro e i servizi, ma anche dandosi gli strumenti culturali per affrontar meglio il futuro, contro l'abbandono, contro la disgregazione, contro la solitudine (Fofi, 2009, p. 104).

Provenienti dalle fila di *Lotta continua* ed avendo alcuni di loro collaborato ad iniziative simili in Sicilia insieme a Danilo Dolci (Sirignano, Lucchese, 2015) i quattro militanti, che prima formulano e poi realizzano fattivamente il progetto, decidono di dare il nome di Mensa alla nuova esperienza educativa rivolta ai bambini di uno dei quartieri maggiormente popolati del centro storico di Napoli, richiamandosi alla loro originaria formazione cattolica, sulla cui base la parola mensa corrisponde all'*agape* cristiana, ossia al luogo dello stare insieme. Ma ben presto diventano consapevoli che la mensa risponde innanzitutto al soddisfacimento dei bisogni primari di larghe fasce della popolazione del quartiere.

In effetti a cavallo tra gli anni Sessanta e gli anni Settanta le condizioni dell'infanzia a Napoli sono quanto mai drammatiche: 70 bambini su mille muoiono nel primo anno di età, vi sono diffusi anche il lavoro minorile, la denutrizione, le malattie infettive – tifo, epatite virale, colera – e un forte tasso di dispersione e selezione scolastica. A poco più di dieci anni di distanza dalla riforma della scuola media unificata l'80% dei bambini non raggiunge la licenza media ed il 62% neanche quella elementare.

È all'interno di questo contesto che i promotori della Mensa decidono di realizzare un'attività educativa capace di rendere i bambini e le loro famiglie progressivamente consapevoli delle loro condizioni di sfruttamento, marginalità e sofferenza per farne dei soggetti critici ed attivi nei processi di cambiamento del contesto locale in cui vivono.

Non avevamo intenzione di svolgere delle attività didattiche vere e proprie, ma piuttosto aiutarli a formarsi uno spirito critico che gli facesse analizzare la realtà in cui vivono per cambiarla, permettendo loro di sviluppare la creatività, e la fantasia attraverso varie attività, dalla pittura, al giornalismo, all'inchiesta, al gioco collettivo, al teatro, tenendo come principio ispiratore di tutta la nostra pedagogia quell'ormai famosa frase di Walter Benjamin in programma per un teatro proletario per i bambini: "La pedagogia proletaria mostra la sua superiorità su quella borghese per il solo fatto di permettere ai bambini di realizzare liberamente la propria infanzia" (Fiorenza, s.d., p. 13).

2. Un exemplum di riscatto pedagogico: la Mensa dei bambini proletari

La Mensa dei bambini proletari rappresenta quindi la formulazione di una pratica pedagogico-educativa chiaramente orientata sul piano ideologico-politico sulla base delle premesse del marxismo critico, una *pedagogia in situazione* caratterizzata dal *conoscere per trasformare* (Manacorda, 2008). Il marxismo funge anche da prospettiva critica che consente al Collettivo della Mensa di prendere le distanze dalle teorie del sottosviluppo e dell'arretratezza congenita, per interpretare la condizione di povertà diffusa di Napoli come il prodotto di un determinato tipo di sviluppo, pienamente inserito nei circuiti della valorizzazione capitalistica attraverso la forma della rendita realizzata grazie alla speculazione edilizia, al sottosalarario, al lavoro minorile e alla mancanza dei servizi sociali. Ne deriva, secondo il Collettivo della Mensa, il carattere potenzialmente antagonistico delle masse sottoproletarie, le cui istanze e le cui rivendicazioni, anche se inesprese, possono essere collegate a quella della classe operaia, di cui viene contestata l'assoluta centralità.

È in atto il passaggio dai conflitti incentrati sulla fabbrica a quelli che si dispiegano sul territorio, di cui si vogliono acuire ed agire le contraddizioni sociali attraverso un processo educativo volto alla coscientizzazione dei soggetti oppressi e sfruttati che vi vivono. Un processo che si dispiega ed articola in una struttura polivalente impegnata nel lavoro di quartiere, nelle attività di denuncia civile, tese alla critica e alla demistificazione dell'ideologia locale imperniata sul fatalismo e sulla rassegnazione – veicolata anche dalla sceneggiata – e soprattutto nelle attività educative da svolgere insieme ai soggetti considerati maggiormente marginali, i bambini.

[...] Volevamo costruire un lavoro coi bambini che avesse sostanzialmente le caratteristiche di un'“alternativa” alla scuola ancora massicciamente selettiva e comunque portatrice dell'ideologia borghese (dicevamo, vedendo dei dati spaventosi sulle bocciature: 38% nelle elementari; 25% nelle prime medie; “qui il riformismo è al di là da venire”) e di una “alternativa”, (anche se parziale) all'esperienza disgregante e diseducante della strada (serva ideologica della borghesia spesso qui più docile ed efficace della stessa scuola che stravolge l'istinto di classe in violenza indiscriminata e l'intelligenza e la creatività in “furbizia”, invitando all'egoismo e all'individualismo), alternativa da costruire con la vita collettiva, il gioco in uno spazio che fosse tutto per loro (Fiorenza, s.d., p. 12).

Grazie ad una continua e sistematica campagna di finanziamenti procurati a livello locale, nazionale ed internazionale, lo “spazio tutto per loro” viene istituito in un palazzo nobiliare del quartiere Avvocata dotato di ampi spazi, nonché anche di giardino e cucina, presso il quale ogni giorno si recano tra i 100 ed i 150 tra bambini ed adolescenti per mangiare a pranzo un pasto completo e svolgere attività di didattica laboratoriale e ludica. I bambini e i ragazzi vi sono divisi in quattro gruppi di età (4-6/7-8-9/10-11/11-14 anni), seguiti dai volontari e dagli obiettori di coscienza che prestano il loro servizio presso la Mensa.

Caratterizzata da un'impostazione iniziale basta sullo spontaneismo e sull'improvvisazione di cui si palesano presto i limiti, ben presto le attività didattiche sono inserite in un più ampio lavoro di autoformazione, formazione e programmazione, frutto di una più approfondita conoscenza del territorio in cui si opera. Si giunge, così, a strutturare attività diversificate per fasce di età legate non solo alle maggiori ricorrenze festive, quali, il Natale, la celebrazione dei roghi di Sant'Antonio ed il Carnevale (De Gregorio, 1983), ma anche, e soprattutto laboratori quotidiani di educazione alla salute, giornalismo, inchieste, teatro e giochi in modo da rendere i bambini e gli adolescenti diretti protagonisti del loro processo educativo attraverso un rapporto diretto e costante con il loro quartiere. Si passa, così, da una fase in cui le attività didattiche si svolgevano in modo approssimativo e confuso ad una fase in cui i bambini e gli adolescenti cominciano a modificare i loro comportamenti violenti, litigiosi e caotici in comportamenti collaborativi e solidaristici. I bambini dai 4 ai 6 anni:

alti da 50 a 90 centimetri, correvano dappertutto, erano litigiosi, si rubavano il cibo dai piatti, si buttavano l'acqua in faccia, si rubavano la frutta; ora provate ad entrare nella loro stanza e li vedete mangiare in silenzio (hanno anche cambiato l'ordine dei tavoli che prima erano divisi con 8 bambini ciascuno, oggi uniti a formare un'unica tavolata); dopo mangiato il secondo piatto si siedono tutti a terra l'uno a fianco all'altro, appoggiati alle pareti e ognuno si alza per andare a prendere la sua frutta dalla cesta che i compagni pongono al centro. Qualche giorno fa poiché non si conoscevano ancora tutto per nome fecero il gioco di passarsi la mela, dicendo l'uno all'altro il proprio nome e così Pasqualino la dava a Maria e lei ad Enzuccio e così via (Firenze, *op.cit.*, p. VIII).

La Mensa diviene un punto di riferimento non solo per i bambini ed i ragazzi che la frequentano ma anche per le loro famiglie e si fa promotrice di battaglie civili, che ne testimoniano l'incidenza sulla crescita civica e democratica del territorio, quali quelle della denuncia degli effetti negativi dei collanti sulle lavoratrici a cottimo di industrie calzaturiere, il miglioramento e la valorizzazione degli spazi e degli arredi urbani, la fine dell'egemonia gavianiana e la prima esperienza amministrativa di una Giunta comunista con la nomina di Maurizio Valenzi a Sindaco di Napoli (1975).

3. Dall'io bambino all'io cittadino

Nata durante la fase della contestazione e della diffusione delle ideologie radicali, pur tra continue difficoltà di carattere economico ed organizzativo, la Mensa protrae le sue attività sino al 1981, quando sulla base della sua esperienza nascono e sono presenti ed attivi sul territorio altre associazioni di animazione – Centro d'animazione per l'infanzia, Centro di documentazione, Centro Studi “La Ricerca psicologica”, Scuola popolare di Musica di Montesanto –, che ne proseguono l'attività con finalità, forme e modalità diverse, oramai consone al nuovo contesto storico caratterizzato dal definitivo passaggio dalla “stagione delle utopie” a quella delle “proposte concrete” (Corbi, Sarracino, 2008, pp. 83-126). Non è un caso che proprio in quegli anni sul piano della ricerca teorica vengono avviati significativi studi sulla comunità educante prima e, poi, sul “sistema formativo integrato.” (Orefice, Sarracino, 1981).

D'Altronde, già a partire dal 1975 sul piano delle pratiche educative e formative, la Mensa si pone il problema di valorizzare e continuare la sua attività attraverso un ripensamento dell'utopia, che, nell'età del tramonto delle ideologie, ritiene di dovere oramai declinare nella forma della gradualità, della progettualità e della collaborazione, anche se critica e mai acquiescente e conformista, con le istituzioni presenti sul territorio: Comune, Scuole, Università, Associazioni.

In concomitanza con l'esordio dell'esperienza della Giunta comunale presieduta dal sindaco Maurizio Valenzi, si assiste a Napoli alla nascita di reti per la formazione e l'animazione, che possono essere considerate le forme primigenie ed originarie del sistema formativo integrato, in cui la Mensa prima e la Cooperativa "Lo cunto de li cunti" poi divengono attori trainanti, facendo valere a livello locale l'esigenza di una formazione qualificata per gli insegnanti e gli animatori presenti sul territorio. Una formazione che non viene considerata il frutto di improvvisazione, né ridotta a mero strumento di pratiche politiche clientelari o a torsioni riduttivamente tecnicistiche, ma che continua ad essere concepita e praticata sulla base di un ethos finalizzato alla promozione ed alla valorizzazione di una cittadinanza attiva e democratica, capace di cogliere le contraddizioni dei contesti in cui si opera per apportarvi dei cambiamenti concreti, anche sulla scorta della lezione di Gramsci – ancora oggi attuale – che ritiene possibile una reale trasformazione della società italiana solo attraverso un'azione educativa volta alla coscientizzazione e all'acculturazione generalizzata, che funga da base per formare cittadini in grado di agire criticamente e responsabilmente nella moderna polis (Sirignano, 2024, pp. 29-30).

Riferimenti bibliografici

- AA.Vv., *Napoli Frontale. Politica, soggetti sociali ed altre storie*, Edizioni Biblioteca Nazionale Vittorio Emanuele III, Napoli 1998.
- AA.Vv., *Il 1968. Un'idea nuova di libertà?*, in "Nord e Sud", n. 6-7, 1998.
- AGOSTI A., PASSERINI L., TRANFAGLIA N., *La cultura e i luoghi del '68*, Franco Angeli, Milano 1991.
- ALLUM P., *Potere e società a Napoli nel dopoguerra*, Einaudi, Torino 1979.
- *Il potere a Napoli. Fine di un lungo dopoguerra*, L'Ancora del Mediterraneo, Napoli 2001.

- BEVILACQUA P., *Breve storia dell'Italia meridionale dall'Ottocento a oggi*, Donzelli, Roma 1993.
- CAMBI F., *Antifascismo e pedagogia (1930-1945). Momenti e figure*, Vallecchi, Firenze 1980.
- CORBI E., SARRACINO V., *Scuola e politiche educative in Italia dall'Unità a oggi*, Liguori, Napoli 2003.
- DE GREGORIO S., *Maschere e tuono nel Carnevale. L'animazione a Napoli non è utopia*, in *La Mensa dei bambini proletari. 10 anni di iniziativa politica e culturale nella città di Napoli. Rassegna stampa 1973-1983*, ciclostilato in proprio, Napoli 1983.
- FIORINZA G., in *La Mensa dei bambini proletari. 10 anni di iniziativa politica e culturale nella città di Napoli. Rassegna stampa 1973-1983*, ciclostilato in proprio, Napoli S.D.
- FOFI G., *Intervista sulle minoranze*, a cura di O. Pivetta, Laterza, Roma-Bari 2009.
- GRAMSCI A., *Gli intellettuali e l'organizzazione della cultura*, Einaudi, Torino 1949.
- LOSURDO D., *La seconda Repubblica. Federalismo, liberalismo, postfascismo*, Bollati Boringhieri, Torino 1994.
- MANACORDA M.A., *Marx e l'educazione*, Armando, Roma 2008.
- MARASCO M., *L'eroe scugnizzo. Indagine sulle Quattro Giornate di Napoli*, Onda Edizioni, Napoli 2012.
- OREFICE P., SARRACINO V. (a cura di) *Comunità locali ed educazione permanente*, Liguori, Napoli 1981.
- PELLEGRINO C., *Sessantotto napoletano. Lotte studentesche e conflitti sociali tra conservatorismo e utopie*, Angelica, Tissi 2008.
- PIVATO S., *Vuoti di memoria. Usi e abusi della storia nella vita pubblica italiana*, Laterza, Roma-Bari 2007.
- SIRIGNANO F.M., *Per una pedagogia della politica*, Editori Riuniti, Roma 2015.
- SIRIGNANO F.M., LUCCHESI S., *La prise de parole e le pedagogie sommerse del Sud Italia. Napoli e la Mensa dei bambini proletari*, Liguori, Napoli 2015.
- *Mezzogiorno pedagogico*, F. D'Amato Editore, Salerno 2020.
- SIRIGNANO F.M., BORGHESE G., *Fondamenti di pedagogia della politica*, Libreriauniversitaria, Padova 2024.

Le fiabe: archetipi narrativi, metamorfosi, influenza sociale e valore pedagogico

Fairy tales: narrative archetypes, metamorphosis, social influence, and pedagogical value

ANTONIO MARZIALE*

RIASSUNTO: Le fiabe sono parte dell'esperienza globale. Devono essere studiate sociologicamente perché influenzano la formazione dei soggetti e offrono informazioni storiche ed educative. Questo elaborato concentra l'attenzione sulla fiaba popolare, il suo processo di valorizzazione e la sua metamorfosi, esaminandone l'evoluzione, dalla trasmissione orale a quella scritta, e la sua diffusione nei sistemi sociali, educativi, scolastici e mediatici.

PAROLE-CHIAVE: fiaba popolare, sociologia, pedagogia.

ABSTRACT: Fairy tales are part of the global experience. They must be studied sociologically because they influence the formation of individuals and offer historical and educational information. This article focuses on the folktale, its process of valorization, and its metamorphosis, examining its evolution from oral to written transmission and its diffusion in social, educational, school, and media systems.

KEY-WORDS: folk tale, sociology, pedagogy.

* Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza della Regione Calabria - Componente Osservatorio nazionale sulla Famiglia della Presidenza del Consiglio dei Ministri - Docente a contratto di Sociologia presso l'Università Mediterranea Reggio Calabria.

1. La fiaba: archetipi narrativi

La fiaba è parte della narrativa popolare, essa è patrimonio culturale in uso presso i popoli. Si distinguono tre sistemi di narrativa popolare: tradizionale, moderna e contemporanea (Sanga, 2020). La narrativa popolare tradizionale comprende ciò che si è sviluppato in forma orale; la narrativa popolare moderna si è sviluppata a contatto con la scrittura, che ha agito come modello e agente di integrazione culturale; la narrativa popolare contemporanea è quella sviluppatasi nel corso del '900 in stretta connessione con la cultura di massa, la stampa e i mezzi audiovisivi (*Ibidem*).

La fiaba è un genere della narrativa popolare, il suo valore e il suo studio si legano all'idea di cultura popolare ed all'evoluzione di quest'ultima. La fiaba, nella sua storia come genere, ha attraversato una serie di stadi, con diversità specifiche per ogni paese, ma con tratti comuni per certi aspetti. Risulta difficile rintracciare e rappresentare le origini storiche e l'evoluzione delle fiabe a partire da un tempo e luogo ben definiti. L'essere umano ha iniziato a narrare nel momento in cui ha sviluppato la facoltà linguistica (Zipes, 2021). Secondo Zipes, in *La fiaba irresistibile*, le narrazioni hanno aiutato i primi comunicanti a comprendere sé stessi e il loro ambiente combinando unità d'informazione. Le fiabe sarebbero, dunque, riportate da una disposizione umana all'azione a modificare il mondo ed a renderlo più confacente alle esigenze umane, mentre l'uomo cerca di adattare sé stesso al mondo. Nella visione della teoria ritualista (Propp, 1966) la fiaba fonderebbe le sue origini nella preistoria dell'uomo, dall'età cioè in cui gli uomini interpretavano in maniera simbolica i fenomeni naturali.

La fiaba nasce dal popolo per il popolo, ed accompagna prima in forma orale e poi in forma scritta la storia dell'uomo (Campagnaro, 2017). Alcuni studiosi del folklore distinguono i racconti fantastici popolari, originati da tradizioni orali, dalle fiabe letterarie, che derivano dalla tradizione orale, ma sono trasmesse tramite manoscritti. Tuttavia, osserva Jack Zipes (2021), nonostante gli innumerevoli cataloghi in cui sono classificati i tipi di storie (Uther, 2004; Zipes, 2000; Hansen, 2002; Haase, 2007), resta difficile comprendere e definire le relazioni e l'evoluzione dei racconti popolari e delle fiabe. I racconti orali e scritti formano un genere complesso. La fiaba è un genere ibrido. Rodari nota che i racconti popolari sono usati in varie operazioni fantastiche, dai giochi letterari ai movimenti romantici e positivisti.

Queste operazioni creano forme eterogenee e la fiaba evolve con i cambiamenti socio-culturali, attirando letterati, critici, cinema, fumetti e nuovi media.

2. Metamorfosi e diffusione delle fiabe

In Europa la prima embrionale formalizzazione scritta del racconto fantastico fu realizzata da Straparola, il quale nel 1500 ebbe l'intuizione di introdurre questi racconti accanto a tradizionali novelle realistiche (*Le piacevoli notti*, 1550-1553) (Straparola, 2000), in una combinazione di metafore, similitudini e invenzioni lessicali (Campagnaro, 2017).

Un'altra data centrale nella storia della fiaba è il 1660, anno in cui il poeta e novelliere Giambattista Basile scrisse *Lo cunto de li cunti* ovvero lo trattenemiento de' peccerille, una raccolta di 50 fiabe di origine popolare, non pensata per i bambini ma per intrattenere principi e cortigiani del regno di Napoli (*Ibidem*). È nella corte napoletana infatti che, secondo gli studi di Michele Rak, si sarebbe affermato il genere fiabesco (Rak, 2007).

I natali del genere, tuttavia, non vennero festeggiati in Italia ma nei salotti dell'aristocrazia francese del XVII secolo: con i racconti di mamma Oca di Perrault, il quale attingendo a racconti orali della tradizione popolare francese ne fece delle fiabe per cortigiane e cortigiani (Campagnaro, 2017, p. 23).

La fiaba passa dalla tradizione orale popolare a una forma più sofisticata con Perrault, segnando una svolta nella storia occidentale. Non si tratta solo di trascrivere le storie, ma di rielaborarle con riferimenti letterari. La fiaba cambia di segno, si fa esplorazione del meraviglioso, si lega al fantastico, inglobando altri generi e saldandosi ad una società di classi. Il genere si diffuse nell'alta società francese e divenne mezzo letterario per parlare di temi culturali emergenti. Viene a costituirsi in tal modo il modello della fiaba moderna d'autore, ossia una miscela di tradizione popolare e rielaborazione letteraria che dà vita ad un congegno narrativo ricco e complesso. Già con Perrault si assiste all'introduzione di un elemento moderno: le "moralì" introducono ad un significato etico-pedagogico che sarà maggiormente esplicito e guiderà alcune riscritture nel 1800 (Cambi, 1999).

Il romanticismo conferirà alla fiaba il contesto storico, culturale, sociale e letterario per la sua massima diffusione. La fiaba, «rivoluzionaria in forma e contenuto divenne voce della creatività popolare» (Zipes, 2004) offrì diritto di cittadinanza alla fantasia e alle infinite possibilità di ricreare, duplicare, rovesciare la realtà. La “nuova identità tedesca” venne costruita anche tramite il contributo della ricerca antropologica, filologica e folklorica sulla fiaba, in particolare grazie alla raccolta sistematica del patrimonio orale condotta dai fratelli Grimm.

I Grimm recuperano la tradizione delle fiabe popolari, suscitando interesse per il genere e favorendo narratori e nuove fiabe. In quest’epoca la fiaba diviene racconto che insegna, che orienta l’immaginario infantile e lo lega alle regole della società, vincolandolo ad un processo che emargina la trasgressione e valorizza convergenza e conformazione (Cusatelli, 1999).

Allo stesso tempo, il genere si arricchisce con i contributi di diversi autori, (Hoffman, Tieck, Novalis, Andersen, etc.) e con casi di ibridazione fiabesca. Gli esempi più noti sono quelli di Carroll con *Alice nel paese delle meraviglie* e di Collodi con *Pinocchio*, i quali disegnano mondi rovesciati mettendo in discussione le regole e la realtà. Il 1900 è un secolo di riflessione sulla fiaba.

In Occidente, il genere implode dopo la Seconda guerra mondiale, ma rinasce negli anni ‘60. In Italia al risveglio del genere contribuiscono la raccolta di *Fiabe Italiane* (*Ibidem*) di Italo Calvino e successivamente autori come Rodari e Munari (*Ibidem*). Questa nuova attenzione verso il genere fiabesco viene catalizzata anche dai nuovi media, e la fiaba, in tempi più recenti, risulta al centro anche dell’industria culturale di massa.

Gli studi sui racconti popolari in Europa iniziano con i fratelli Grimm. Cercando di definire una cultura identitaria tedesca, gli studiosi recuperano i racconti popolari, considerati resti dell’antica cultura del popolo, basandosi sull’idea che ogni popolo abbia una propria anima. La loro raccolta stimola in diversi paesi un’intensa attività di ricerca e raccolta del materiale fiabesco. Gli autori di fine ‘800 e inizio ‘900 si concentrano sulla fiaba, il cui studio si espande ad altre discipline e ambiti di ricerca. Sigmund Freud, nell’opera *L’interpretazione dei sogni*, utilizza esempi di fiabe per spiegare i meccanismi dell’inconscio. La teoria psicoanalitica considera la fiaba come un mezzo per affrontare le problematiche presenti nella crescita dei bambini. Un’altra direzione nello studio della fiaba è basata

sulla psicologia di Carl Gustav Jung, specialmente riguardo al concetto di archetipi. Secondo Jung le fiabe sono espressione dei processi psichici dell'inconscio collettivo e rappresentano gli archetipi in forma semplice e concisa.

Nota è anche l'analisi dello psicanalista Bruno Bettelheim (2001), il quale, nel testo *Il mondo incantato*, analizza il significato psicologico della fiaba e l'aiuto che questa può fornire nella crescita degli individui. La fiaba aiuterebbe il bambino a superare le difficoltà della vita, favorendo l'integrazione di conflitti interiori attraverso il lieto fine.

L'autore ha contribuito a mettere in luce la valenza che le fiabe rivestono nello sviluppo dei bambini. Altri studi che hanno profondamente influenzato l'approccio allo studio della fiaba sono quelli sulla sua analisi strutturale.

Il critico Vladimir Jakovlevi Propp (1966) in *Morfologia della fiaba* delinea la struttura morfologica della fiaba legandola al concetto di funzione. Nel proseguire l'approccio formalista russo alle fiabe di magia, Propp ha individuato trentuno funzioni, ossia unità significative che si relazionano con altri segmenti della storia, sia precedenti che successivi, contribuendo in modo specifico alla funzionalità degli elementi all'interno della struttura narrativa.

Numerosi studiosi hanno fatto riferimento ai suoi studi per analizzare e interpretare le fiabe. Verso la fine dell'Ottocento, nel tentativo di fornire una base scientifica alle speculazioni sull'origine della fiaba, viene elaborato il metodo storico geografico, sviluppato nell'ambito dei folkloristi legati alla scuola storico-geografica.

Questi ricercatori hanno inteso classificare racconti popolari simili provenienti da diverse letterature orali in distinti "tipi internazionali" in base alla coerenza dei loro temi, trame e personaggi. Il metodo storico-geografico, sviluppato da Kaarle Krohn e Antti Aarne, mira a determinare, attraverso l'analisi di un vasto numero di varianti letterarie e orali, l'area di diffusione e la forma originaria di una fiaba. Secondo questa scuola, tutti i racconti internazionali derivano da un racconto originario comune, trasmesso attraverso il commercio, la migrazione e la conquista.

Col tempo, questi racconti si sono adattati alle culture locali, creando ecotipi distinti. Gli studiosi hanno ricostruito questo processo ordinando le varianti per regione e cronologia. Dopo la nascita nel 1910 del *Catalogo delle fiabe di Aarne* sono sorti nel tempo decine di cataloghi regionali o

nazionali. L'opera di riferimento più completa in questo campo è l'indice Aarne-Uther-Thompson (ATU), il quale identifica più di duemila tipi internazionali distribuiti in trecento culture in tutto il mondo. Il metodo ha subito diverse critiche (Goldberg, 1984).

In seguito, nel corso del '900 – con un fiorire di studi verso gli anni '60 – e negli anni '2000, lo studio della fiaba si è arricchito di diversi contributi provenienti da diverse discipline e dall'interazione di queste. Lo studio della fiaba evolve oltre il folklore, abbracciando significati educativi, psicologici, etici e politici.

3. L'influenza sociale delle fiabe

La fiaba integra ed armonizza al suo interno una dimensione diacronica con una sincronica. Essa riflette il periodo in cui viene scritta, fungendo da fonte storica, mentre simultaneamente rappresenta un tempo alternativo. La società nella fiaba ha un volto più immobile, con radici arcaiche, che si lega a lunghe durate (Braudel, 2020), e un volto diacronico, trasformativo ed evolutivo che assegna alla società della fiaba un carattere storico (Cambi, Landi, Rossi, 2008). La visione della società nella fiaba deriva da questa oscillazione. Franco Cambi definisce la fiaba come «complicata e difforme tipologia storica» (*Ibidem*).

La società è il motore della fiaba ed è rivelativa della complessità di quest'ultima (*Ibidem*). Già con i primi studiosi della cultura popolare la fiaba diviene una fonte storica fondamentale per cogliere usi e costumi dei popoli.

Nella seconda metà dell'Ottocento infatti i documenti folklorici, tra cui le fiabe, vengono utilizzati al fine di ricostruire le fasi iniziali dell'evoluzione della civiltà. Cambi, nel testo *Fiaba e società*, identifica tre tappe di sviluppo della fiaba in cui anche il nesso tra fiaba e società muta e si articola in modo diverso: le organizzazioni sociali che fanno da sfondo ai tre tipi di narrazione sono differenti tra loro. La fiaba orale popolare nasce nella società arcaica con un ordine preciso, lavoro duro, e una legge di sopravvivenza familiare, accompagnata dalla speranza delle feste.

La seconda fase è il rilancio aristocratico della fiaba, con una società più complessa dell'*Ancien Regime*, che si apre alla possibilità di rivolte e cambiamenti delle regole.

Infine, Cambi parla di una terza tappa, quella della fiaba contemporanea che rende maggiormente astratto il contesto sociale, de-storicizzandolo, per dare forza al fantastico-filosofico, e per far entrare l'alterità, aprendo ad un significato meta-sociale e metastorico (*Ibidem*).

Tre immagini delle fiabe corrispondono a tre fasi storiche della società occidentale. La prima è la società tradizionale precapitalistica (preistoria al medioevo), caratterizzata da rapporti autoritari basati sulle istituzioni e bisogni primari legati al possesso materiale. La seconda società è quella aristocratica, una società feudale in cui ricchezza e povertà convivono e si contrappongono, mentre il soggetto acquista maggiore autonomia. In questa società, il mondo dell'avventura non segue regole universali ed è possibile vivere dei rovesciamenti.

Questa società rappresenta un innesto tra la società degli ordini e quella degli individui, influenzando i connotati e gli equilibri della stessa. Infine, la terza è la società attuale in cui il contesto sociale è più astratto. È una società degli individui in cui la ricerca del senso è personale e sociale, e al contempo è una società dell'emancipazione.

La fiaba, nella sua evoluzione, ha seguito le tappe della trasformazione sociale attraverso l'innesto e la contaminazione con altri generi letterari. Nella fiaba d'autore, a differenza di quella popolare, elementi arcaici e moderni si fondono dialetticamente. Oggi la fiaba parla di passato, presente e futuro, raccogliendo rimandi antichi e parlando del postmoderno.

«Ri-leggere (= analizzare, riflettere su... interpretare) l'immagine della società nella fiaba è occasione (ricca) per comprendere la varietà/complexità del congegno fiabico e per rilanciarne sia la permanenza sia la crescita che essa mostra nel processo storico e culturale. È un'occasione per entrare meglio nel dispositivo-fiaba che è radice-del-narrativo e emblema-della-formazione. E pertanto occupa (e continuerà ad occupare) un posto chiave nella cultura dell'antropos e del suo immaginario» (Ivi, p. 10).

La fiaba ricorda in qualche modo l'immagine dialettica di cui parlava Walter Benjamin (1997): è un'immagine improvvisa e balenante nella quale passato e futuro si illuminano a partire dal presente. La fiaba parla della società e dell'evoluzione di quest'ultima. Il racconto contiene usi e costumi, principi e tensioni che abitano il tempo in cui è stata scritta, ma si protende verso il futuro in quanto contiene e lascia spazio a desideri, speranze e paure riguardanti quest'ultimo, aprendo così a dimensioni uto-piche e distopiche.

Quindi le fiabe popolari e letterarie contengono spunti utopici sia sul fonte critico che ideale, diventano infatti fonti storiche per la descrizione delle condizioni di vita del popolo e sul piano ideale raccolgono le aspettative e i desideri di miglioramento. Alcuni autori (Cambi, Landi, Rossi, 2008) hanno sottolineato come la fiaba popolare abbia contribuito ad aprire un'altra strada di utopia, parallela a quella tracciata nell'ambito della teorizzazione filosofico politica.

Il mondo della fiaba e quello di utopia, sofisticato meccanismo maturato nell'ambito del pensiero politico dal Cinquecento, risultano universi paralleli anche in conflitto perché propongono due visioni del mondo e anche propongono modalità, fini e pratiche del riscatto sociale (Ivi, p. 52).

Il racconto popolare contiene visioni del mondo elaborate e modificate nel tempo che si sono evolute anche con il passaggio dalla forma orale a quella scritta, passaggio che corrisponde ad alcuni cambiamenti a livello sociale. Centrale è la trasformazione dal racconto orale in fiaba letteraria che secondo Richter si iscrive nel conflitto per l'egemonia tra cultura popolare e d'élite, a partire dalla controriforma.

4. Il valore pedagogico delle fiabe

Dal punto di vista storico, la "scoperta" della cultura popolare è conseguenza della sua emarginazione di fatto», infatti le fiabe «molto prima di essere circondate dai romantici di un'aura di presunta "primitività" devono la loro esistenza a null'altro che a un processo di emarginazione sociale e culturale (Richter, 1998, p. 143).

Questa riflessione di Richter permette di esaminare non solo la fiaba, ma anche il suo ruolo storico e culturale. Ci si chiede quale importanza sia stata data alla cultura popolare, come sia stata considerata la voce del popolo nel corso della storia e se l'infanzia ne faccia parte, e in tal caso, da quando. È utile comprendere gli spazi di espressione e i meccanismi di controllo della cultura e creatività popolare nel tempo.

Si indaga inoltre se la fiaba fosse considerata un congegno pedagogico e, in caso affermativo, quale tipo di educazione si intendeva promuovere.

Capire gli usi delle fiabe e come cambiano nel tempo aiuta a illuminare le idee di società ed educazione. È cruciale sapere quando e quanto le fiabe, nei diversi periodi storici, sono considerate strumenti educativi. La fiaba è un mezzo di educazione popolare? Serve per comprendere, controllare o emancipare il “popolo” o l’infanzia?

La sociologia, nell’ambito della riflessione sull’educazione, può analizzare, con il supporto di altre discipline, le concezioni educative implicite nel valore attribuito alla fiaba e alla cultura popolare in determinati periodi storici. L’evoluzione della considerazione della fiaba nel tempo è strettamente legata all’evoluzione delle idee di cultura popolare, educazione e infanzia.

Il rapporto tra fiaba e società si manifesta a vari livelli, ma in questo contesto si intendono approfondire due aspetti specifici: la fiaba come manifestazione della società e la valutazione della fiaba all’interno della società stessa.

Riferimenti bibliografici

- ACONE L., BARSOTTI S., GRANDI W., *Da genti e paesi lontani. Viaggio nella fiaba fra parola, rito e immagini*, Marcianum Press, Venezia 2023.
- BENJAMIN W., *Sul concetto di storia*, Einaudi, Torino 1997.
- BATTELHEIM B., *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, Feltrinelli, Milano 2001.
- BRAUDEL F., *I tempi nella storia. Economie, società, civiltà*, Dedalo, Bari 2020.
- CAMBI F. (a cura di), *Itinerari nella fiaba*, ETS, Pisa 1999.
- CAMBI F., LANDI S., ROSSI G. (a cura di) *L’immagine della società nella fiaba*, Armando Editore, Roma 2008.
- CAMPAGNARO M., *Il cacciatore di pieghe, figure e tendenze della letteratura per l’infanzia contemporanea*, Pensa Multimedia Editore, Lecce 2017.
- CUSATELLI G., *I Grimm e la fiaba popolare per l’infanzia* in Cambi F. (a cura di), *Itinerari nella fiaba*, ETS, Pisa 1999.
- GOLDBERG C., *The Historic-Geographic Method: Past and Future*, *Journal of Folklore Research*, Vol. 21, N° 1, Indiana University Press, Bloomington 1984.
- HAASE D., *The Greenwood Encyclopedia of Folktales and Fairy Tales*, Greenwood Press, Westport, CT 2007.

- HANSEN W., *Ariadne's Thread. A Guide to International Tales Found in Classical Literature*, Cornell University Press, New York 2002
- PROPP V.J., *Morfologia della fiaba*, Einaudi, Torino 1966.
- RAK M., *Da Cenerentola a Cappuccetto Rosso. Breve storia illustrata della fiaba barocca*, Mondadori, Milano 2007.
- RICHTER D., *Il paese di cuccagna: storia di un'utopia popolare*, La Nuova Italia, Firenze 1998.
- SANGA G., *La fiaba, morfologia, antropologia e storia*, Cluep, Padova 2020.
- STRAPAROLA G.F., *Le piacevoli notti*, Pirovano, Roma-Salerno 2000.
- UTHER H.J., *The Types of International Folktales: A Classification and Bibliography. Based on the system of Antti Aarne and Stith Thompson*. FF Communications no. 284–286, Helsinki, Suomalainen Tiedekatemia 2004
- ZIPES J. (Ed.), *The Oxford Companion of Fairy tales*, Oxford University Press, Oxford 2000.
- *Spezzare l'incantesimo. Teorie radicali su fiabe e racconti popolari*, Mondadori, Milano 2004.
- *La fiaba irresistibile. Storia culturale e sociale di un genere*, Donzelli, Roma 2021.

Morte e dolore narrati ai bambini

Libri e figure per trovare le parole

Death and sorrow narrated to children

Books and pictures to find words¹

SUSANNA BARSOTTI, NOEMI FIORITO*

RIASSUNTO: Il contributo a partire da alcune considerazioni preliminari su dolore e morte nella nostra società, esplora il ruolo della letteratura per l'infanzia come strumento per affrontare tali temi con i più piccoli. Analizzando alcuni significativi albi illustrati, si evidenzia come le storie possano offrire uno spazio sicuro per comprendere ed elaborare emozioni complesse favorendo il processo di adattamento e di crescita emotiva.

PAROLE-CHIAVE: dolore, morte, narrazione, letteratura per l'infanzia.

ABSTRACT: The paper, beginning with some preliminary considerations on sorrow and death in our society, explores the role of children's literature as a tool for dealing these issues with its readers. Analysing some significant books, it highlights how stories can offer a safe space to understand and process complex emotions, thereby supporting the process of adaptation and emotional growth.

KEY-WORDS: sorrow, death, narration, children's literature.

1. Il contributo è frutto di una elaborazione condivisa. Nello specifico: Susanna Barsotti ha scritto i paragrafi 1 e 4, Noemi Fiorito ha scritto i paragrafi 2 e 3.

* Università degli Studi Roma Tre.

1. Dolore e morte nella società contemporanea: alcune riflessioni preliminari

Una caratteristica cruciale dell'odierna esperienza del dolore consiste nel fatto che esso venga percepito come privo di senso. Non vi sono più nessi in grado di fornirci appiglio e orientamento dinanzi al dolore. Abbiamo disimparato *l'arte di patire il dolore*. L'esclusiva medicalizzazione e farmacologizzazione del dolore "priva ogni cultura della capacità di integrare tutto il resto con il suo programma per far fronte al dolore". Ora il dolore è un male insensato da affrontare armati di analgesici. In forma di mero supplizio corporeo, esso abbandona del tutto *l'ordine simbolico* (Han, 2021 p. 25).

Così il filosofo Byung-Chul Han in un recente lavoro nato dall'esperienza della pandemia e dal significativo titolo *La società senza dolore. Perché abbiamo bandito la sofferenza dalle nostre vite*. E più avanti: «La vita priva di dolore e munita di costante felicità non sarà più una vita umana» (Han, 2021, p.72). Secondo Han, l'epoca odierna è segnata da una profonda *algofobia*, una generalizzata paura del dolore che è, allo stesso tempo, paura diffusa della morte. Il dolore e le esperienze negative vengono sistematicamente evitati e ciò porta ad una forma di superficialità nelle relazioni umane e nella comprensione del mondo dal momento che dolore e sofferenza sono elementi inevitabili dell'esperienza umana portatori di una maggiore consapevolezza e crescita personale. In tale contesto, sostiene il filosofo, anche la morte viene relegata alla sfera dei tabù; essa viene rimossa dalla vita quotidiana con l'intento di fuggire dal concetto della sua inevitabilità. La civiltà della tecnica ha portato a una riduzione sistematica della morte del nostro contesto esistenziale, a una tendenziale scomparsa dell'idea stessa della morte e a una incapacità di pensarla, di "dirla" nella sua radicalità.

D'altra parte, il problema della morte è stato da sempre al centro del pensiero filosofico e ha permeato di sé la letteratura e la poesia. Ogni cultura ha espresso una concezione della vita e conseguentemente, una concezione della morte, da cui la vita prende senso e significato. La morte è l'esperienza che eguaglia tutti gli esseri viventi, ma, mentre le altre specie viventi non sanno di morire, l'essere umano sì, ed è per questo che nel corso dei secoli è stato capace di elaborare il lutto inventando le vie più consone per affrontare l'inevitabile. I rituali, le tradizioni, il culto di chi

non c'è più e che permette un "essere ancora", sono le modalità attraverso cui la cultura ha reso l'esperienza della morte, oltre che familiare, potremmo dire, "preparata" e, per certi aspetti, meno traumatica, senza peraltro negare il dolore del distacco. Il distacco stesso era vissuto in un clima di cura familiare, di *pietas* partecipata e condivisa; l'angoscia di separazione trovava, nella coesione del gruppo familiare e sociale, uno strumento valido per "addomesticare la morte".

La contemporaneità, all'inverso, ha operato una sorta di privatizzazione della morte mediante l'ospedalizzazione e la riduzione della stessa a un rapporto medicalizzato. Appare quindi coerente l'atteggiamento diffuso del non-parlare, non-dire, non-raccontare la morte, quasi a ricercare, così, una via per allontanarla, rimanendo però impotenti di fronte alla sua travolgente e sconvolgente potenza, quando a esserne toccati sono i nostri affetti più cari.

C'è dunque bisogno di parlare della morte, non certo per un senso del macabro o per un gusto dell'horror, al contrario: dare la parola alla morte per consentire all'essere umano, non solo di convivere con essa, non solo di darle un volto più familiare in grado di contenere l'angoscia dell'inevitabile, ma, al di sopra di tutto, per ritrovare un senso, un significato che possa ulteriormente illuminare il profondo senso della vita (Scabello Garbin, 2014 p. 151).

Se dunque è vero che è necessario affrontare temi legati al dolore e alla morte, è altrettanto vero che la cura cui siamo chiamati verso i più piccoli ci costringe a riflettere su quali possano essere le vie più adatte a un incontro sereno con le "numerose morti" di cui è segnata la quotidianità, siano esse piccoli o grandi fallimenti, perdite, rinunce, fino alla morte vera e propria, nostra o altrui.

I bambini non sono immuni dall'emozione generata da un evento luttuoso, tutt'altro. Percepiscono e sentono la portata profonda di ciò che accade loro intorno, anche nel caso in cui i comportamenti degli adulti intorno a loro mirino a tener nascosto, a non svelare la realtà, nell'illusione di proteggere chi si ritiene fragile e incapace di sopportare una realtà considerata troppo dolorosa. Quando gli adulti non tengono nel giusto conto le capacità che i bambini hanno di leggere i comportamenti non verbali, i cambiamenti nei ritmi familiari, di intuire la presenza di non-detti, ottengono come unica conseguenza quella di abbandonare i più piccoli

a uno stato di incertezza, di solitudine, se non anche di paura e di ansia. In questo modo si esclude il bambino da un'esperienza che, inevitabilmente, incontrerà nel corso della propria esistenza, e, ancor peggio, gli si nega la possibilità di sviluppare la capacità di elaborare il lutto e/o il dolore mediante un graduale avvicinamento e confronto con le emozioni e i saperi ad essi correlati.

Già a partire dai due-tre anni d'età il bambino non ignora la morte, anzi, la vive in modo articolato e complesso (Vianello, Marin, 1985). A fianco delle semplici esperienze naturali, il bambino prima dei tre anni sa distinguere la morte dal semplice dormire, anche attraverso la mediazione delle storie. Dopo i tre anni progredisce ulteriormente la sua capacità di comprensione, confermata dagli stessi pensieri riguardanti la possibilità della morte propria e dei genitori. Dai quattro anni l'idea di morte è associata all'irreversibilità e all'universalità. Non si può dunque ignorare che i bambini, già in età di scuola dell'infanzia, affrontano concretamente il problema della morte, lo vivono sul piano affettivo-cognitivo, pongono all'adulto delle domande fondate su una reale consapevolezza. Ciò non significa che l'adulto debba anticipare i tempi di spiegazione della realtà della morte, tuttavia non ci dobbiamo sentire esonerati dall'accogliere le sollecitazioni che provengono spontaneamente dal bambino, utilizzando le occasioni che si presentano per dialogare attorno alla realtà del distacco. Non si tratta di

dare una lezione, bensì impegnarsi personalmente, accettare di essere scossi, trasformati, poiché le domande del bambino somigliano alle nostre, mettono alla prova i nostri modi di pensare, le nostre scelte di vita, e risvegliano le nostre sensazioni sulla scomparsa di un parente, di una persona cara (Oppenheim, 2004 p. 12).

Sono le storie a poter assolvere alla funzione di contenere le rappresentazioni del dolore poiché tessono trame narrabili in atmosfere poetiche. I racconti con la loro dimensione simbolica rendono narrabile il dolore dandogli visibilità e parole sentimenti e vissuti troppo spesso inenarrabili. È quanto la letteratura per l'infanzia, nelle sue produzioni più autentiche, può fare e ha sempre fatto nei confronti delle declinazioni del dolore: essa non propone soluzioni e aggiustamenti in un'ottica consolatoria o, ancora peggio, della negazione della sofferenza, al contrario, costruisce metafore in parole e immagini che sappiano esprimere, narrare, anche decifrare, le diverse e profonde sfumature del dolore.

Le rappresentazioni narranti si rivolgono all'infanzia mentre si rivolgono a ogni bambino e all'intero suo vissuto, e possono individuare aree di sofferenza, di conflittualità, di dolore, cui dare peculiare risalto e voce. [...] le grandi storie – i classici, le fiabe – si [aprono] ad ampie visioni d'insieme comprendendo, contenendo e così raffigurando i *grandi temi* della vita e, naturalmente, della morte, là dove compaia. Opere che non sono parcellizzate in filoni tematici ma che sanno abbracciare i temi dell'umano, della crescita, e quindi della gioia e del dolore con le loro innumerevoli sfumature [...].

Pertanto è l'infanzia stessa, in prima persona, a ritrovare di volta in volta la propria corrispondenza d'amorosi sensi con quel paesaggio interiore, quel personaggio o con il libro nella sua totalità (Bernardi, 2010 p. 258).

Riteniamo sia scelta pedagogica indispensabile evidenziare la necessità di offrire ai bambini libri, storie e figure scelti con cura, competenza e conoscenza, consapevoli del fatto che, anche e soprattutto per i temi del dolore e della morte, i grandi libri sapranno parlare al lettore in ogni caso: «tra le righe, con gli spazi bianchi, tramite le storie nascoste che andranno affiorando tra lettore, storia/romanzo e illustrazioni e di cui noi adulti potremmo anche non accorgerci o non essere messi a parte» (Bernardi, 2010 p. 258).

2. Il dolore nella letteratura per l'infanzia: narrare l'incontro con la morte

Nell'ambito della letteratura scritta per l'infanzia, i temi della morte e del dolore appaiono spesso con toni e sfumature anche molto diverse tra loro. Sono tantissimi i personaggi che, nell'immaginario di un bambino o di una bambina, nascono legati a esperienze di morte, in particolare se si prendono in considerazione quelli che ormai sono ritenuti i classici letterari destinati all'infanzia: il mondo dell'orfanezza, ad esempio, è uno di quelli più indagati, e spesso le vicende prendono avvio da condizioni di solitudine o spaesamento conseguenti a un lutto o a un abbandono². L'analisi delle modalità in cui il tema considerato entra all'interno della

2. Basti citare, per fare solo alcuni esempi, *Oliver Twist*, *Pippi Calzelunghe*, *Heidi*, ma anche *Pinocchio*.

letteratura per l'infanzia contemporanea potrebbe essere svolta secondo diversi tipi di classificazione, ognuna delle quali consentirebbe di mettere in evidenza aspetti particolari che aiuterebbero la ricomposizione delle modalità socio-culturali attraverso le quali oggi affrontiamo, elaboriamo e trattiamo il lutto e di come, da adulti, ne parliamo rivolgendoci all'infanzia.

Leggendo la letteratura degli ultimi anni, è possibile però distinguere delle macro-aree che permettono di dividere la produzione editoriale in due essenziali modalità di narrazione intorno alla morte, in ognuna delle quali è poi possibile inserire molti altri sottoinsiemi. Da una parte emerge una tendenza a trattare l'incontro con la morte come elemento centrale, spesso il primissimo incontro, che può avvenire nei modi più diversi, ma che sempre suscita le fondamentali domande di senso, delle quali il lettore si fa compartecipe sia attraverso il linguaggio iconico che attraverso il linguaggio verbale. Dall'altro lato, si constata un'ampissima fetta di letteratura che si fa portatrice di simbolici sistemi di elaborazione del lutto, che dunque si occupa di dare voce alla fase successiva all'incontro con la morte, in cui la narrazione diventa il mezzo di apertura a nuovi paradigmi di pensiero e a sguardi prospettici inusuali.

Rispetto al primo tema, sono moltissimi i testi, in particolare in forma di albo illustrato, che affrontano il concetto di morte attraverso la personificazione della morte stessa, come una figura che, lentamente e in forme diverse, è naturalmente portata alla preparazione di un incontro che è sempre un incontro a due, un dialogo, e non un monologo, in cui entrambi i protagonisti suscitano un cambiamento nell'altro. È come affermare, con tutta la forza della metafora rappresentata, l'esistenza di una spontanea e necessaria bellezza nel confronto con le domande che la finitudine umana pone innate nella sostanza stessa della propria natura, ed è come sostenere che anche nella sperimentazione della più grande paura umana e nel confronto con essa c'è, e va colta, una possibilità di pronunciare le proprie parole, quelle uniche di ognuno, che permettono di uscire dalla negazione dell'inevitabile, illuminando tutto ciò che invece rimane vivo.

È quello che accade in testi come *L'anatra, la morte e il tulipano* (Erlbruch, 2007) in cui assistiamo a una profonda danza gestuale e dialogica tra l'anatra e la Morte, uno scheletro dagli abiti rassicuranti di una nonnina; oppure ciò che possiamo leggere ne *I Pani d'oro della Vecchina* (Gozzi, 2012) in cui la Morte, inaspettatamente attesa, impara a conoscere nostalgia e

felicità e si commuove dell'incontro fino al punto di rinunciare al proprio compito, al quale la riporterà la Vecchina stessa³.

Accanto a questo tipo di incontro, esistono tutta una serie di libri in cui i protagonisti si trovano a dover fare i conti con qualche essere vivente che ha perso la vita, come nel caso, ad esempio, di *Tutti i cari animalletti* di Ulf Nillson (Nillson, 2022). Questo breve romanzo illustrato è stato scritto in Svezia nel 2006 e arriva in Italia solo quasi venti anni dopo, nel 2022 per Iperborea, con la traduzione di Laura Cangemi. Questo ritardo non sembra casuale, dal momento che il racconto affronta il tema della morte in maniera diretta, senza retorica e dal punto di vista differente di due bambini e una bambina di tre età diverse. La narrazione in prima persona, che racconta come un ricordo i fatti accaduti in un giorno particolare, non è celata, né metaforica, ma procede per lo più attraverso reciproche domande che i piccoli protagonisti si rivolgono vicendevolmente, alla ricerca di una spiegazione rispetto a quello che vedono e scambiandosi considerazioni sui fatti che si ritrovano, in un gioco in parte casuale in parte costruito, a dover affrontare. Alle numerose sezioni in cui prevale l'aspetto dialogico, si affiancano brevi spazi narrativi caratterizzati prevalentemente da una struttura paratattica, i quali evocano la voce di un narratore appena più grande rispetto al protagonista nel tempo della narrazione.

La vicenda che dà avvio al racconto è la scoperta di un bombo morto in cui si imbatte Ester, una delle protagoniste. L'incipit appare già in qualche modo spiazzante:

Un giorno ci stavamo annoiando e avevamo voglia di fare qualcosa di bello. Ester fu tutta contenta quando trovò un bombo morto.

"Oh, è così triste, oh è così terribile", disse. "Finalmente succede qualcosa!" (Nillson, 2002 p. 7).

I primi due periodi sono costruiti con un chiasmo che alterna parole in antitesi tra loro (noia/bellezza e contentezza/morte); a questi ne seguono altri due invece caratterizzati da un ossimoro concettuale che, allo stesso modo, mostra un'opposizione all'interno della quale la tristezza per il

3. Questi costituiscono solo due esempi tra i tanti possibili in cui è possibile incontrare la Morte personificata. Tra gli altri, molto interessanti sono *Jack e la morte* (Bowley, 2013) e *La visite de Petit mort* (Crowther, 2004).

bombo morto si mescola alla gioia che quel ritrovamento costituisce nella noia della giornata. La costruzione iniziale, dunque, presenta una condizione antitetica che appare già come una ambientazione particolare, ma nello stesso tempo completamente naturale. Ester pensa che sia opportuno onorare la morte del bombo e coinvolge il suo amico, un po' titubante perché "io ero piccolo, invece, e avevo paura sia della vita che della morte.

Neanche conoscevo qualcuno che era morto", nell'impresa di seppellirlo in un "sentiero che non conosceva nessuno". A partire da quell'esperienza eccitante e diversa, Ester si mette a pensare e le viene in mente che, in fondo, il mondo certamente doveva essere pieno di animaletti morti e che qualcuno avrebbe dovuto prendersene cura, onorando il momento della fine attraverso una degna sepoltura. Inizia così un gioco immersivo e profondamente serio, in cui i tre bambini organizzano una vera e propria agenzia di pompe funebri nella quale ognuno ha un ruolo specifico: chi scava, chi compone croci e poesie per il defunto, chi le dipinge, chi, come Putte, siccome è piccolo e non sa fare niente, ha il compito di piangere. La giornata avanza alla ricerca disperata di animaletti morti ("purtroppo non c'erano tutti i morti che speravamo"), fino a quando i bambini assistono, casualmente, alla morte di un merlo che si schianta contro i vetri della veranda e sono costretti a fare i conti, per la prima volta, con un'esperienza diretta della morte. Tutto il testo è giocato su questo doppio binario in cui la commozione per gli animaletti privi di vita si unisce in maniera molto naturale al gioco dei bambini, in una fusione ossimorica di sensazioni che lasciano il lettore (soprattutto adulto) interdetto e immerso in un sentire totalmente appartenente alla sfera dell'infanzia e dunque capace di tenere insieme profonde domande sulla fine della vita, «un senso di *pietas* infinita e un'accettazione placida della naturalità della situazione. Come forse tutta la comunità di esseri umani faceva un tempo» (Grilli, 2021 p.31). L'aspetto interessante di questo romanzo è proprio legato a questa capacità che Nillson ha avuto di parlare della morte tenendo insieme la sua straordinarietà e la sua naturalezza, come a tirare le fila di un discorso che è nello stesso tempo ontogenetico e filogenetico e che riporta al centro, con l'ironia che non cade mai nella caricatura, il bisogno di contemplazione del mistero, incorniciandolo in quel rituale che da sempre accompagna l'uomo e dalla cui pratica mai prima d'ora i bambini erano stati esclusi (Ariès, 2013 pp.17-33).

3. Affrontare il lutto: narrazioni, possibilità e trasformazioni

Molto più ricca, a livello quantitativo, è quella parte di produzione editoriale dedicata alla fase successiva alla morte di un affetto e, dunque, all'elaborazione del lutto. Le narrazioni che affrontano questo particolare dolore sono spesso portatrici di messaggi di speranza e coraggio per lo più costruiti su impianti narrativi metaforici che consentono di aprire, attraverso l'esperienza letta nei protagonisti dei racconti, nuovi orizzonti di senso e possibilità, e dunque poi di azione e gestione della perdita. Così molti testi sono orientati alla resistenza nonostante il dolore e alla possibilità di accogliere la perdita come parte naturale del corso della vita. Talvolta affrontano in maniera generica il tema della perdita e la conseguente necessità di impararne la convivenza, in una dimensione in cui, alla luce della fine, si riempie di senso e gratitudine ogni istante della vita e delle occasioni che sono concesse. È il caso, ad esempio, di un delicato leporello dal titolo *Vedere il giorno* (Giuliani, 2014). Un testo essenziale e delicato, nel quale le poche frasi poetiche e impersonali si stagliano su silhouette in bianco e nero tra le quali sono adagiati oggetti colorati che, a un tocco della mano, cambiano forma rilevando una trasformazione. E in effetti tutto il libro è un cammino immaginario di lento e continuo cambiamento, attraverso il quale si compiono passaggi che portano con naturalezza verso la fine delle cose e di cui una resiliente e minuscola coccinella che si nasconde tra le pagine si fa simbolo.

In molti altri casi il *focus* della narrazione si sposta sul tema dell'immortalità degli affetti e sulla trasformazione del modo di viverli e pensarli, come avviene in *Bertolt* (Goldstyn, 2020) o in *Si può* (Masini, 2014), nell'idea, cioè, che la potenza del ricordo aiuti a sopravvivere anche nella sofferenza. Proprio sulla necessità di non cancellare i ricordi e anzi di tenerli come un prezioso memoriale al quale tornare per poter gestire la perdita, è costruito il romanzo vincitore del Premio Strega Ragazzi e ragazze 11+, *L'imprevedibile viaggio di Coyote Sunrise*, di Dan Gemeinhart. La storia è raccontata da Coyote, una ragazza di dodici anni che vive su uno scuolabus riadattato a casa insieme a Rodeo, suo padre. I due – si scopre lungo il racconto – sono in viaggio senza meta da cinque lunghi anni, da quando cioè, la madre e le due sorelle di Coyote hanno perso la vita in un incidente stradale. La devastante perdita spinge il padre della ragazza ad allontanarsi dalla loro casa e da tutto ciò che nel ricordo riaccende il dolo-

re immenso e inaffrontabile, e a iniziare un viaggio in cui esistono poche regole, ma chiare: mai parlare né con altri né tra loro della mamma e delle sorelle, mai fare riferimento alla vita precedente. Il divieto di nominare questa sofferenza trova un atto concreto nel cambio di nome che i due decidono di sancire anche legalmente: non saranno più un padre e una figlia, ma Rodeo e Coyote, di cognome Sunrise⁴. Coyote prova talvolta una certa sofferenza a non poter vivere normalmente tra i suoi pari e fare amicizie durature, ma si adegua, seguendo un istinto di protezione nei confronti del dolore del padre. Questo finché, durante una telefonata alla nonna, viene a sapere dell'imminente distruzione del parco giochi del paesino nel quale è cresciuta e dove, qualche tempo prima che morissero, insieme alla madre e alle sorelle era stata seppellita una scatola dei ricordi che si erano promesse di riportare alla luce insieme. La necessità viscerale di recupero del piccolo scrigno di memorie dà avvio a una serie di peripezie in cui si intrecciano continuamente momenti di profondità a momenti di leggerezza. Quella notizia, in un rovesciamento del *topos* letterario del viaggio di formazione, sarà la spinta verso il ritorno a casa e l'occasione per innescare un processo di crescita per ognuno dei personaggi del romanzo, e in particolare per Coyote e suo padre, costretti finalmente a fare i conti con l'indicibile. Emerge con forza, infatti, in quest'ultima la necessità di dare parole al dolore negato che ribolle come lava, anche se far questo vuol dire immergersi totalmente in una realtà che toglie il fiato e le energie, perché è proprio nell'attraversarlo che è possibile godere della bellezza del ricordo capace tenere in vita sentimenti e esperienze vissute. Ritrovare il ricordo per ritrovare sé stessi, la propria identità, il proprio nome, anche se questo significa prendere sulle spalle un fardello spesso più pesante di quello che sembrava possibile poter portare:

Ricordare non è una parola per il passato. È una parola per il *qui e ora*. E sai che tipo di persona voglio essere io, qui e ora? Voglio essere qualcuno che sa ricordare, voglio ricordarmi di mia madre e delle mie sorelle. Oggi. E domani. Sempre. Non

4. Fa parte del nostro patto di non guardarci indietro. Se lo chiamo papà, finisce che gli tornano in mente. Le mie sorelle, intendo. E a lui non va. Quindi, quando ci siamo messi in viaggio, abbiamo deciso di lasciarci tutto alle spalle, compresi i nostri nomi e la storia del *papà*. E siamo andati in comune, abbiamo fatto tutte le pratiche, eh! Abbiamo anche cambiato cognome. Volevamo qualcosa che parlasse della nostra nuova vita, di un nuovo inizio. E abbiamo scelto *Sunrise*: come il sorgere del sole (Gemeinhart, 2022 p.140).

ho intenzione di far passare un altro giorno senza di loro. Anzi, neanche un minuto. Neanche un secondo. Non posso. E non perché *mi sono mancate*. Ma perché *mi mancano*, adesso, qui e ora. Non sto dicendo che gli ho voluto bene. Sto dicendo che gliene voglio adesso, qui e ora (Gemeinhart, 2022 p.295).

Con questa posizione netta che apparentemente moltiplica il dolore percepito perché innesca anche un potenziale distacco dalla figura paterna nella direzione di un'autonomia di pensiero e di necessità, e dunque di vera e propria crescita, Coyote (e i lettori con lei) si riappropria dell'identità negata affermando con forza una necessaria continuità dialogica tra passato e presente.

4. La letteratura per l'infanzia mediatrice di senso: considerazioni conclusive

Da questo percorso attraverso le storie, per quanto breve e senza pretesa di esaustività, emerge chiaro come, nel suo sollecitare un'interpretazione e una ricerca di significato, la letteratura offra un contributo necessario alla costruzione di senso, invitando il lettore a partecipare a un viaggio in cui non sia semplice passeggero, ma protagonista, co-autore.

L'incontro con il testo letterario può dimostrarsi, perciò, uno spazio privilegiato per un confronto con la propria e l'altrui finitudine: il lettore si trova in uno spazio di riflessione protetto dalla finzione narrativa che permette di raggiungere spazi di immaginazione negati alla realtà dell'esistente. La letteratura può permettersi di immaginare la morte, di darle "luogo" e parola senza lasciar cadere nel terrore in quanto autore e lettore accettano di condividere uno spazio di invenzione al termine del quale non è certo negata la dura realtà della morte.

È proprio dell'istinto di narrazione la spinta a voler raccontare il proprio vissuto in un desiderio di condivisione che cerca, nell'artificio della scrittura, una traccia d'infinito. Raccontare e scrivere per non abbandonare nell'oblio, nel vizio della memoria, il testamento umano di cui ogni persona è portatrice, anche in nome di chi non è dotato di abilità narrative, ma sa di ritrovare nel patrimonio letterario una parte di sé.

Il racconto diventa dono, gesto di ri-membranza che si riempie di senso di riconoscenza e che trova nuovi modi per continuare un dialogo anche oltre il confi-

ne invalicabile segnato dalla morte. A questo bisogno rispondono la scrittura e la narrazione, fornendosi come ponte fra due mondi separati, il qui e l'altrove, fungendo da vero e proprio percorso di elaborazione di quella sofferenza di cui il lutto è portatore. La storia dell'umanità, come la storia di ogni personale esistenza, è disseminata di eventi luttuosi che trovano, in straordinari racconti, uno spazio per non essere dimenticati e un'arena per essere elaborati (Scabello Garbin, 2014 p. 156).

Non è dunque il silenzio o l'indifferenza rispetto ai temi che più inquietano a liberarci dall'ansia o dal malessere inconscio che accompagna ogni persona e, ancor più, i soggetti in crescita: il racconto è capace di dare un nome, di svelare attraverso la finzione i misteri interiori, di avventurarsi anche dove il nostro pensiero si arresta spaventato.

Il racconto ci prende per mano, ci accompagna lungo il percorso narrativo che l'autore ha tracciato per noi, anche utilizzando la finzione scenico-letteraria ma ancorandosi a dispositivi cognitivi ed emotivi reali, condivisi.

La letteratura, così, si offre come dispositivo educativo in grado di sostenere l'acquisizione di strumenti per costruire capacità di elaborazione del lutto, rendendo la morte soggetto di narrazione.

I libri, la letteratura, la lettura si occupavano di ciò che accadeva a me, e ciò che accadeva a me assumeva un significato diverso quando lo ritrovavo sulla pagina stampata. Improvvisamente la mia vita era diventata altrettanto viva della vita che ritrovavo nelle pagine che catturavano la mia mente. E tutto questo accadeva semplicemente attraverso le parole stampate in un libro (Chambers, 2011 p. 43).

La narrazione, dunque, è palestra esperienziale protetta ed efficace, essa allenta il peso della drammaticità che morte e distacco portano con sé. La morte, attraverso gli albi e i libri di qualità, viene ricollocata all'interno di un percorso narrativo che diviene ricerca di senso: significazione del vissuto, anche se immaginato, che permette di separare la morte dall'idea di essere un evento imprevisto e accidentale, e di restituirle un piano di realtà che nulla toglie al carico di umanità che gli spetta.

La funzione dei racconti "immodificabili" è proprio questa: contro ogni nostro desiderio di cambiare il destino, ci fanno toccare con mano l'impossibilità di

cambiarlo. E così facendo, qualsiasi vicenda raccontino, raccontano anche la nostra, e per questo li leggiamo e li amiamo. Della loro severa lezione 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 (Eco, 2002 p. 22).

Riferimenti bibliografici

- ARIÈS P., *Storia della morte in occidente*, BUR, Milano 2013.
- BERNARDI M., *Da grande diventerò felice*, «Infanzia», vol. 4, 4, Gruppo Perdisa Editore, Bologna 2010, pp. 255-260.
- BOWLEY T., *Jack e la morte*, Logos, Modena 2013.
- CAMPAGNARO M. (a cura di), *Le terre della fantasia. Leggere la letteratura per l'infanzia e l'adolescenza*, Donzelli, Roma 2014.
- CHAMBERS A., *Siamo quello che leggiamo*, Equilibri, Modena 2011.
- CROWTHER K., *La visite de Petit Mort*, Pastel, Bruxelles 2005.
- ECO U., *Sulla letteratura*, Bompiani, Milano 2002.
- ERLBRUCH W., *L'anatra, la morte e il tulipano*, Edizioni e/o, Roma 2007.
- FABBRI M., *Per non estraniarsi nel silenzio che segue... Il bambino, la morte, il lutto*, «Infanzia», vol. 2, 2, Gruppo Perdisa Editore, Bologna 2009, pp. 117-123.
- , *I bambini e il dolore: accettazione e attribuzione di senso*, «Infanzia», vol. 4, 4, Gruppo Perdisa Editore, Bologna 2010, pp. 245-249.
- FADDA R., *Sentieri della formazione. La formatività umana tra azione ed evento*, Armando, Roma 2002.
- , *Promessi a una forma. Vita, esistenza, tempo e cura: lo sfondo ontologico della formazione*, FrancoAngeli, Milano 2016.
- GEMEINHART D., *L'imprevedibile viaggio di Coyore Sunrise*, Giralangolo, Torino 2022.
- GIULIANI E., *Vedere il giorno*, Timpetill, Mantova 2014.
- GÓMEZ S.G., MIRANDA I.P., SÁNCHEZ A.M.G. (a cura di), *Mors certa, hora incerta. Tradiciones, representaciones y educación ante la muerte*, Fahren House, Cabrerizos 2016.
- GRILLI G., *Di cosa parlano i libri per bambini*, Donzelli, Roma 2021.
- GOLDSTYN J., *Bertolt*, Lupo Guido, Milano 2020.
- GOZZI A., LOPIZ V., *I pani d'oro della vecchina*, Topipittori, Milano 2012.

- HAN B-C., *La società senza dolore. Perché abbiamo bandito la sofferenza dalle nostre vite*, Einaudi, Torino 2021.
- HAN B-C., *La crisi della narrazione. Informazione, politica e vita quotidiana*, Einaudi, Torino 2024.
- MASINI B., *Si può*, ill. Papini A., Carthusia, Milano 2014.
- NILLSON U., *Tutti i cari animalotti*, ill. Eriksson E., Iperborea, Milano 2022.
- OPPENHEIM D., *Dialoghi con i bambini sulla morte. Le fantasie, i vissuti, le parole sul lutto e sui distacchi*, Erickson, Trento 2004.
- SCABELLO GARBIN K., *Oltre il confine invalicabile: il tema della finitudine nella letteratura per l'infanzia*, in Campagnaro M. (a cura di), *Le terre della fantasia. Leggere la letteratura per l'infanzia e l'adolescenza*, Donzelli, Roma 2014.
- SECCI C., *I giovani, il dolore e la crescita. Cultura, formazione, prospettiva educativa*, Edizioni junior, Parma 2017.
- VECCHINI S., "Una frescura al centro del petto". *L'albo illustrato nella crescita e nella vita interiore dei bambini*, Topipittori, Milano 2019.
- VIANELLO R., MARIN M.L., *La comprensione della morte nel bambino*, Giunti-Barbèra, Firenze 1985.
- VITTORI R., *Identità e narrazione*, in Mantegazza R. (a cura di), *Per una pedagogia narrativa*, Emi, Bologna 1996.

Oltre le barriere

Metafore della disabilità negli albi illustrati

Beyond barriers

Metaphors of disability in picture books¹

CHIARA LEPRI, SILVIA PACELLI*

RIASSUNTO: Il contributo indaga il potenziale simbolico della metafora visiva come strumento conoscitivo nella letteratura per l'infanzia, con particolare attenzione agli albi illustrati e alla rappresentazione della disabilità. Attraverso una selezione di opere contemporanee, si esplora come la disabilità sia oggi raffigurata attraverso strategie narrative e iconografiche rinnovate rispetto al passato e come la metafora possa contribuire a promuoverne un'immagine complessa e una visione inclusiva.

PAROLE—CHIAVE: letteratura per l'infanzia, disabilità, metafora, albo illustrato.

ABSTRACT: The paper explores the symbolic potential of visual metaphor as a cognitive tool in children's literature, with particular attention to picturebooks and the representation of disability. Through a selection of contemporary works, it examines how disability is currently depicted using narrative and iconographic strategies that depart from traditional portrayals, and how metaphor can contribute to fostering a more complex image and an inclusive vision.

KEY—WORDS: children's literature, disability, metaphor, picture book.

1. Chiara Lepri è autrice dei paragrafi 1 e 3 e Silvia Pacelli è autrice del paragrafo 2.

* Università degli Studi Roma Tre.

1. La metafora, uno strumento conoscitivo

In uno studio condotto in prospettiva psico-socio-linguistica ormai cinquanta anni or sono, ma ancora di indubbio fascino, volto a riconoscere nella competenza metaforica non una semplice acquisizione comunicativa ma un'opportunità per introdurre nuovi valori culturali, Ada Fonzi e Elena Negro Sancipriano scrivevano che la metafora è molto più di un'operazione di *transfert* di significato: «essa è un modo di approccio e di conoscenza della realtà ed in quanto tale deve essere riscoperta e rivalutata» (1975, p. 3); inoltre, poiché «apre la via alla partecipazione dell'individuo con la realtà, essa postula nel medesimo la disponibilità verso il nuovo, la rinuncia in un certo senso alla sicurezza data dal noto per la ricerca di qualcosa che lo superi» (ivi, p. 7). Nello stesso anno il contributo fondamentale di Paul Ricoeur (*La métaphore vive*, 1975), su un piano fenomenologico, guardava al potere creativo della metafora come dispositivo di innovazione semantica e di produzione di senso, mentre si perfezionavano gli studi Max Black (1979), filosofo del linguaggio, sulla sua funzione cognitiva.

In tale direzione gli studi condotti nei diversi ambiti disciplinari (linguistico-letterario, filosofico, psicologico e delle scienze cognitive, pedagogico-didattico) si sono nel tempo moltiplicati, stabilendo un definitivo superamento del significato di quella che nasce in letteratura come una figura retorica per studiarne il valore euristico sul fronte sulla rielaborazione del reale (Cardarello & Contini, 2012; Giuliani & Manera 2022): qualità, quest'ultima, che stabilisce inevitabilmente un nesso con le ricerche in ambito formativo.

In letteratura per l'infanzia un approccio critico che indaghi il dispositivo metaforico come disvelatore «nell'esplorazione e nel riconoscimento di un sistema di correlazioni imprevedibilmente incongrue e inattese, ma indispensabili per penetrare la complessità dell'immaginario la molteplicità delle suggestioni che vi si generano» (Bernardi, 2016, pp. 23-24) appare efficace se guardiamo alle indagini interpretative che procedono attraverso il paradigma indiziario (Ginzburg, 2023).

Senz'altro possiamo affermare che per la sua capacità di espressione simbolica, la metafora apre all'intuizione di significati complessi e lo fa in maniera suggestiva, chiamando il destinatario (= il lettore bambino, per ciò che interessa la nostra riflessione) a una com-partecipazione interpretativa. In sostanza, il linguaggio metaforico non opera esclusivamente

una sostituzione dell'espressione letterale, ma offre la possibilità di osservare e anche di dire qualcosa di nuovo sulla realtà, spostando il suo campo d'azione dalla semantica alla pragmatica e generando immaginazione produttiva (Giuliani, 2022, pp. 17-18). Non di un mero artificio stilistico allora si tratta, ma di un linguaggio della comunicazione letteraria che ha il pregio di coinvolgere profondamente il lettore.

Del resto, la metafora si presta particolarmente alla narrazione perché «appartiene al mondo magico, le cui leggi sono quelle della partecipazione, del sincretismo e della diffusione» (Fonzi & Negro Sancipriano 1975, p. 2), ed è nel "mondo magico" dell'immaginazione che essa permette di afferrare concetti, estenderli e dilatarli secondo processi generativi, elaborarne di nuovi grazie al contributo soggettivo del destinatario del racconto.

In questi termini, comprendiamo quanto il linguaggio metaforico sia efficace nelle narrazioni rivolte all'infanzia per introdurre temi e problemi che attengono all'indicibile: scrive Milena Bernardi che la metafora «porta fuori dall'ordinario e dal convenzionale superando i confini e dirottando il pensare, il sentire, l'immaginare nello straordinario di un'altra temporalità, si rivolge all'infanzia con la lingua madre di ogni ambito della ricerca artistica, quella del lontano, dell'inedito, del sorprendente, dello sconosciuto, dell'incommensurabile» (2016, p. 90).

Un tema che da sempre richiede il ricorso alla rappresentazione metaforica, in letteratura ma anche nel discorso comune, è la disabilità, poiché interessa un fenomeno di complessa e mutevole decifrazione in relazione ai contesti storici e culturali in cui si manifesta. Per lo più legata al rimosso cui appartengono le categorie sociali marginali e subalterne, la disabilità nel corso della storia riflette un sentire collettivo in evoluzione e, nel farlo, produce a sua volta trasformazioni semantiche, istituzionali e categoriali talora in maniera virtuosa, in altri casi consolidando visioni retrive di lungo corso.

Storicamente nella letteratura per l'infanzia i disabili fanno la loro comparsa in una sorta di "letteratura della sofferenza", ricca di parabole edificanti volte a far presa sull'emotività del lettore e promuovere la pietà per il cosiddetto "infelice": ciò accade particolarmente nell'Ottocento, quando compaiono opere che invitano a sapersi accontentare della propria vita fortunata se paragonata alle condizioni della persona con disabilità, la quale si connota per qualità straordinarie e attitudini morali come la rassegnazione e la sopportazione; inoltre i personaggi appaiono

per lo più unidimensionali e non vi è una caratterizzazione psicologica di essi, ma un'attenzione morbosa alla menomazione, soprattutto se interessa il corpo (Pacelli, 2025): una minorazione che diviene "oggettivante" e identitaria, ovvero rappresentativa dell'intera persona. Tale *cliché* muta soprattutto nella seconda metà del Novecento, in corrispondenza di una rinnovata sensibilità che è alla base dei provvedimenti legislativi assunti a tutela dell'inclusione, i quali, a loro volta, avviano cambiamenti sociali e educativi significativi nelle mentalità diffuse (nel 1977 si ha l'abolizione delle classi differenziali nella scuola; nel 1992, la legge 104 per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone disabili; nel 2010 vi sono le nuove norme in materia di disturbi specifici dell'apprendimento e che individuano strumenti d'intervento per gli studenti con *bisogni educativi speciali*): la stessa rappresentazione della disabilità in letteratura conosce a partire dagli anni Ottanta del Novecento una nuova fase dai connotati inediti. Il personaggio con disabilità diventa protagonista della narrazione e assume tridimensionalità; permane la sottolineatura delle qualità morali, a compensazione delle insufficienze che la condizione di disabilità esprime, così come l'esclusione dai contesti sociali; raramente, tuttavia, affiora un tono pietistico, mentre si condannano esplicitamente gli atteggiamenti sociali discriminanti (*ibidem*). Anche sul piano narratologico gli espedienti metaforici mutano: per esempio, se in tempi arcaici il "mostro" incarnava una delle più potenti forme simboliche attraverso cui si esprimevano la paura del diverso e la devianza rispetto alla norma, nelle rappresentazioni odierne gli elementi che attengono al linguaggio figurato, siano essi verbali o iconografici, restituiscono con levità la complessità identitaria dei protagonisti, di cui colgono lo spessore emotivo e cognitivo.

Un aspetto di interesse, per l'incisività e l'immediatezza che contraddistinguono le immagini nei libri (e non solo), è rappresentato dalle metafore visive: esse, se da un lato «esprimono al massimo grado la capacità – posseduta anche dalla metafore verbali – di 'portare sotto gli occhi' un contenuto conoscitivo, dotandolo di una particolare evidenza icastica», dall'altro, più delle metafore verbali, "hanno un significato plurivoco, sempre aperto (in quanto suscettibile di più interpretazioni) e dunque potenzialmente ambiguo» (Contini, 2012, p. 211). I testi visivi rivolti all'infanzia – come gli albi illustrati o i cosiddetti *silenti book* – offrono dunque margini enunciativi molteplici, non definibili una volta per tutte ma dischiusi alle possibilità interpretative, come vedremo di seguito.

2. Illustrazione e dimensione metaforica

Gli albi illustrati contemporanei si muovono ampiamente in una dimensione metaforica nella quale un altrove narrativo simbolico si combina all'esperienza reale per raccontare ciò che altrimenti risulta assai difficile esprimere, stimolando nel lettore una sorta di "rivelazione poetica". Attraverso tale strategia narrativa, gli albi illustrati consentono anche al giovane lettore di «inoltrarsi in pensieri e paesaggi dell'immaginario di inestimabile complessità» (Bernardi, 2016, p. 11), come, d'altronde, la buona letteratura e la fruizione estetica di opere artistiche in generale sanno fare.

Le immagini e le trame degli albi illustrati editi negli ultimi anni rivelano, dietro un'apparenza fortemente simbolica ed enigmatica, una compresenza di retoriche e idee del passato accanto a interrogativi e questioni attuali. Nella produzione contemporanea di albi illustrati per l'infanzia, emerge un frequente uso da parte di autori e illustratori dello strumento narrativo della metafora visiva nel rappresentare la disabilità e ciò che essa comporta. Il fenomeno della metafora, infatti, non solo contribuisce a rendere maggiormente "immaginativa" la letteratura (McCormac, 1972; Carroll, 1994), per la sua componente sempre fortemente visiva, ma consente anche di comunicare significati complessi rendendoli più evidenti (Contini, 2012). Il congegno narrativo icono-testuale dell'albo illustrato dà modo alle potenzialità della metafora di esprimersi appieno, arricchendo il racconto di *paradigmi visuali* (Dallari, 2013, p. 27) e di modelli condivisi in un confronto dialettico tra reale e immaginario, conscio e inconscio.

In molti albi illustrati, di cui si forniranno alcuni esempi, si assiste a una discrepanza tra il piano linguistico-narrativo e quello della rappresentazione iconografica²: l'immagine entra nel campo del simbolico restituendo visibilità e concretezza anche a concetti complessi. Il linguaggio iconografico, infatti, grazie al suo potere intrusivo e suggestivo è capace di comunicare in via immediata (Farné, 2006, p. XIII) e, come commistione di elementi sensoriali e semiotici, a un livello sub-cosciente veicolando, spesso implicitamente, messaggi più pregnanti rispetto al testo scritto. Il giovane lettore può così individuare nell'immagine anche il non evidente, il celato e quanto si nasconde tra le righe di un racconto (Campagnaro, 2019 p. 130).

2. Sul rapporto tra testo e immagini nell'albo illustrato, si vedano Hamelin (2012) e Terrusi (2012).

Metafora e simbolo, nell'incontro tra parole e immagini, riescono a dilatare lo spazio utilizzando procedimenti psichici di tipo associativo che superano l'illusoria oggettività della denotazione attraverso sostituzioni simboliche (Dallari, 2013).

Alla luce di tali premesse, si propongono alcune delle rappresentazioni metaforiche più frequenti attraverso una scelta di albi recenti e particolarmente emblematici, nei quali autori e autrici si misurano con la narrazione della disabilità tra nuovi paradigmi e antiche retoriche.

2.1. *Corpo e limite*

Il primo veicolo simbolico di comunicazione nelle rappresentazioni visive della disabilità, da considerarsi come elemento imprescindibile, è il corpo inteso come presenza fisica e manifesta nel mondo, ma anche come attore di messaggi simbolici.

Il corpo, in quanto costruzione sociale e culturale, è sempre veicolo di significati e metafore da interpretare alla luce di precisi riferimenti culturali e sociali (Détrez, 2002; Le Breton, 2013). Pertanto, la rappresentazione del corpo incarna ideali e timori della società, divenendone simbolo, e al contempo impersona i concetti di identità e norma, rendendoli manifesti.

Osservando la scelta delle pose e delle posture ricorrenti in scena nelle rappresentazioni iconografiche per l'infanzia e l'adolescenza, il corpo della persona con disabilità – anche quando questa non è di tipo fisico – diviene strumento per esprimere un'idea di alterità che rompe con l'immagine canonica. Vi possono comparire, infatti, ostacoli visivi – come mani, capelli, un copricapo o altro che si frappongono tra il protagonista con disabilità, la sua condizione, il suo vissuto, e l'osservatore, coprendo parte del volto del personaggio ritratto, che risulta così parzialmente nascosto alla vista del lettore. Questo artificio visivo, che trova le sue ragioni nel tabù di dare forma all'*inguardabile*, di fatto opera una sottrazione, ovvero getta un'ombra sulla realtà, e nel farlo comunica, sul piano narratologico, l'avvio di una sfida iniziatica dalla forza rivelatrice: superare quel velo, inoltrarsi nella "zona oscura" fino a vedere l'*alterità*, consente di scorgere nuovi orizzonti di senso e di uscire dall'esperienza di lettura "diversi" da come si è entrati.

2.2. Ostacoli

La scelta di apporre un ostacolo visivo tra il corpo della persona disabile e l'osservatore appare significativamente soprattutto nelle immagini di copertina degli albi illustrati, come nel caso di *Siamo tutti Wonder* (Palacio, 2018), ma anche di romanzi per adolescenti come nell'edizione italiana de *Lo strano caso del cane ucciso a mezzanotte* (Figura 1), divenuto ormai un classico, o nel romanzo *Melody* (Figura 2).



Figura 1. A sinistra. Copertina del romanzo *Lo strano caso del cane ucciso a mezzanotte* (Haddon, 2003).

Figura 2. A destra. Copertina del romanzo *Melody* (Draper, 2016).

Come insito nell'etimologia stessa del termine, dal latino *obstare*, l'ostacolo si presenta nella sua natura con un duplice significato, sfumato ma rilevante: se letteralmente si tratta di qualcosa che “si trova davanti”, con esso si indica anche qualcosa che si frappone in un percorso come un impedimento, un intralcio, uno scoglio. Gli ostacoli visivi rappresentati rimandano a entrambi i significati. Se da una parte essi esprimono il desiderio e la necessità di proteggere la propria diversità dallo sguardo indagatore degli altri – dall'altro essi rappresentano simbolicamente il muro tra *noi* e *l'altro*. La presenza di un limite, di un impedimento visivo, restituisce l'idea di mancanza, di imperfezione, ma al contempo accende anche il primordiale istinto di conoscenza ed esplorazione per cogliere l'ignoto.

Il giovane lettore si trova di fronte a una porta, un bivio: rimango sulla soglia, la varco o torno indietro? (Campagnaro, 2015, pp. 8-9).

La simbologia della disabilità come fortezza invalicabile dietro cui ripararsi – già richiamata da Bruno Bettelheim nel dibattuto saggio sull'autismo infantile dall'eloquente titolo *The Empty Fortress* (1967) – e che, però, al contempo impedisce un reale contatto con l'altro frapponendosi tra il *diverso* e *noi*, ritorna in alcuni albi illustrati contemporanei come *Dove sei, piccolo Giulio?* (Colaneri, 2023). In quest'opera, Giulio, il protagonista, è una figura evanescente «al centro di un universo. Che non si sa dov'è. Come raggiungerlo» (Colaneri, 2023). L'immagine che apre l'albo illustrato (Figura 3) è proprio quella di un castello spigoloso e apparentemente vuoto, se non per un piccolo cappello nell'angolo destro e la parola "Eccoti" più in alto. Il testo e l'immagine portano il lettore a intuire che, sebbene non visibile, Giulio è proprio lì, dietro la fortezza, o forse è esso stesso la fortezza: il corpo di Giulio è assente nell'immagine, ma metaforicamente rappresentato con potenza nell'illustrazione.

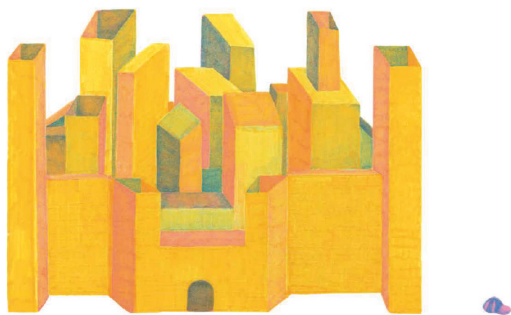


Figura 3. Illustrazione di Giovanni Colaneri in *Dove sei, piccolo Giulio?* (Colaneri, 2023)

In molti casi, gli albi illustrati riportano e denunciano una visione della disabilità come costantemente posta sotto attacco, poiché ancora vittima di un atteggiamento che connota la persona con disabilità “come *altro da sé*”, come qualcosa di “*anormale* e, quindi, *alieno*” (Bocci & Guerini, 2022, p. 19). La società stabilisce quali strumenti debbano essere usati per dividere le persone in categorie e quali attributi sono considerati ordinari nel definire l'appartenenza di un individuo a una di esse. Alle persone vengono attribuite delle *identità sociali virtuali* sulla base di tali attributi (Goffman, 2003, p. 12) e, quando l'altro possiede una caratteristica meno desiderabile che lo rende diverso dai membri della categoria di cui presu-

mibilmente dovrebbe far parte, egli viene screditato socialmente in quanto possessore di uno *stigma*. Quindi, l'individuo si percepisce segnato da qualche marchio infamante e questo può sfociare in un senso di vergogna e nella sensazione di volersi riparare dietro un ostacolo, un "muro"³, per evitare di sentirsi "sotto i riflettori" (Messinger, 1962), oggetto di sguardi insistenti e giudicanti.

Anche l'evanescente protagonista dell'albo illustrato *È non è* (Berrettoni Carrara, Carrer, 2010), quasi inafferrabile e delineata con pochi tratti rapidi in tutta l'opera, in una delle illustrazioni si confonde con il muro alle sue spalle, compenetrandosi con esso fino quasi a scomparire allo sguardo (Lepri, 2015, pp. 277-280): è presente, eppure assente, *è* e *non è* al medesimo tempo, come suggerisce il titolo dell'opera.



Lei è silenziosa come un gatto,
rumorosa come il traffico,
imprevedibile come il tempo,
invisibile come un respiro,
sensibile come una foglia...

è come un rebus, un enigma, un labirinto.

Figura 4. Illustrazione di Chiara Carrer in *È non è* (Berrettoni Carrara, Carrer, 2010).

Tornando a quanto esposto poc'anzi, i concetti di ostacolo e barriera sono, d'altronde, ontologicamente collegati con quelli di *handicap*⁴ e di *disabilità*. Secondo la definizione fornita dalla Convenzione delle Nazioni

3. Curatola nel *Dizionario di Pedagogia Speciale* associa proprio il sostantivo "muro" a quello di barriera: "in un primo momento, occorre una forma di barriera che fungesse materialmente da ostacolo, affinché il gruppo fosse isolato dall'esterno e, pertanto, mantenesse il proprio equilibrio sociale [...] a oggi, la prospettiva si è invertita, divenendo la barriera stessa l'ostacolo da abbattere" (2019, p. 44).

4. L'espressione, ormai comunemente superata, prima di essere applicata all'essere umano con il significato di ostacolo, impedimento, e prima di designare l'infermità e la stigmatizzazione della debolezza, riguardava nel XVII secolo nel mondo equestre un peso, un carico gravoso che alcuni cavalli erano costretti a portare (Gardou, 2006, p. 35).

Unite sui diritti delle persone con disabilità del 2006, ratificata in Italia nel 2009 con la legge n. 18, la disabilità è un concetto in evoluzione che vede l'interazione di due elementi fondamentali: le durature menomazioni fisiche, mentali, intellettive o sensoriali e le barriere di diversa natura che possono ostacolare la piena ed effettiva partecipazione nella società delle persone con disabilità⁵. Come si può osservare, i termini barriera e ostacolo sono presenti e centrali nella stessa definizione di disabilità, la quale è spesso rappresentata attraverso questo espediente metaforico.

L'ostacolo viene personificato nell'albo *Il pentolino di Antonino* (Carrier, 2011)⁶ da una casseruola che il giovane protagonista è tristemente costretto a portarsi dietro, legata ad un filo e che si incastra continuamente, limitando spostamenti e interazioni del personaggio. Il pentolino di Antonino riproduce esemplificativamente le barriere che limitano l'inserimento sociale e la piena partecipazione delle persone con disabilità.

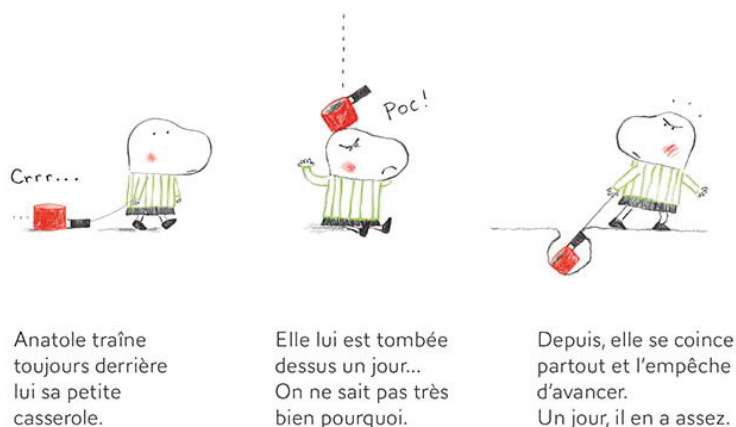


Figura 5. Illustrazione di Isabelle Carrier (2011).

Molto utile per una lettura critica delle rappresentazioni sociali e delle convenzioni narrative anche negli albi illustrati si rivela il contributo di Gardou (2006) che, a partire dai lavori di Laplantine (1986), ordina i modi

5. Articolo 1, comma 2. Questa definizione è la trasposizione al livello giuridico di un cambiamento dei quadri culturali della disabilità. Si veda la voce "Disabilità" nel *Dizionario di pedagogia speciale* (Valenti, 2019).

6. Il libro è stato pubblicato originariamente nel 2009 in Francia con il titolo *La petite casserole d'Anatole*.

di considerare socialmente la disabilità in otto modelli, ripartiti in quattro coppie contrastanti⁷. La prima coppia dicotomica è riferita al modello ontologico, in cui la disabilità viene considerata come un male in sé e un elemento isolabile, o a quello funzionale/relazione, più interessato alle ripercussioni della lesione. La seconda coppia vede la contrapposizione tra modello esogeno, corrispondente alle rappresentazioni della disabilità come incidente legato all'azione di un elemento esterno che provoca ciò che accade, o endogeno, in cui al contrario il focus è spostato all'interno della persona. La terza coppia si basa sul modello "per sottrazione", che concepisce la disabilità come qualcosa che la persona ha perso, un deficit, o per "addizione", in cui la disabilità è un eccesso indesiderato, qualcosa che la persona porta come un fardello nella sua vita. Infine, l'ultima coppia vede contrastarsi il modello "malefico", in cui la disabilità è vista come una calamità, un oggetto di svalutazione, e quello "benefico", nel quale l'esperienza della disabilità viene restituita come opportunità di scoprire forze interiori inedite.

L'albo illustrato di Isabelle Carrier (2011), ad esempio, attraverso la strategia rappresentativa utilizzata, non si ferma alla lesione o alla mancanza del protagonista, quanto piuttosto evidenzia le conseguenze funzionali di una relazione disarmonica e alterata tra la persona e l'ambiente e ripropone una rappresentazione più focalizzata su una visione funzionale/relazionale della disabilità. Inoltre, essa risulta un qualcosa che "per addizione" viene sopportato dal giovane protagonista che, letteralmente, diviene *portatore di disabilità*, essendo costretto a portare dietro di sé l'oggetto di tale limitazione. In tal senso, l'albo si rifà anche al modello esogeno evidenziato da Gardou: la disabilità viene percepita come un "incidente legato all'azione di un elemento esterno che provoca ciò che accade" (2016, p. 32).

Questa particolare modalità di rappresentazione della disabilità – che vede la personificazione della propria condizione come un elemento esterno, incorporato, d'intralcio – è piuttosto comune negli albi illustrati per l'infanzia. Si pensi, ad esempio, anche all'opera *Un trascurabile dettaglio* (Balpe, Csil, 2016) in cui il protagonista nasce con una "differenza", ovvero con una macchia arancione che cresce insieme a lui e gli impedisce di fare le cose perché è "sempre lì, in mezzo ai piedi", fino a inglobare la sua

7. Per un approfondimento, si veda anche Straniero (2020).

intera esistenza. Soltanto l'incontro con uno speciale medico permette al ragazzo di riuscire a ridimensionare tale difetto fino a consentirgli di integrarsi pienamente. Csil, l'illustratrice dell'albo, riesce magistralmente a restituire al lettore tale elemento disturbante attraverso l'uso di uno scarabocchio realizzato con un pastello colorato, che si sovrappone all'illustrazione del protagonista fino a invadere l'intera pagina, e l'inserimento di fogli traslucidi come espedienti tecnici e narrativi per svelare la mutevolezza del "difetto".

Particolarmente interessante è anche l'albo illustrato *Che cos'è una sindrome?* (Colaneri, 2019). Grazie a frasi essenziali e immagini dalla forte carica metaforica – come nell'altro albo di Colaneri, il già citato *Dove sei, piccolo Giulio?* – questo libro-catalogo propone diverse risposte al complesso quesito espresso nel titolo riuscendo a far riflettere su pregiudizi e retoriche che caratterizzano il tema e che, a ben vedere, si possono in molti casi identificare nei modelli evidenziati da Gardou.

Attraverso la metafora, la letteratura per l'infanzia contemporanea riesce a rendere visibile l'indicibile affidandosi alla dimensione "protetta" del fantastico pur gettando luce sulla realtà che ci circonda. L'incanto letterario ed estetico che la narrativa produce consente all'infanzia di perlustrare oltre le barriere e i muri: le illustrazioni dalla forte carica simbolica, inoltre, si prestano a continue riletture rivelando ogni volta dettagli nuovi che aprono zone di esplorazione e conoscenza (Trisciuzzi, 2020).

3. Oltre le barriere: note conclusive

Il confronto con un'opera letteraria è sempre un'attività intersoggettiva nel corso della quale il lettore instaura un dialogo con il testo inteso nel suo significato di *textum*, tessitura, intreccio di segni (grafici e iconografici) da decifrare e interpretare in vista della costruzione di un senso.

Leggere richiedere una postura interrogante ma anche un'apertura, una disposizione ad essere a nostra volta interrogati. Significa cercare risposte tra le trame del libro e rispondere, in una qualche misura, alle sollecitazioni che da esso ci giungono, entrando all'interno di una dimensione di relazionalità, di rapporto/scambio, di reciprocità (Lepri & Baldini, 2022). Ciò avviene in misura maggiore in presenza del linguaggio metaforico, la cui interpretazione necessita di un tempo sospeso *in interiore*

homine: il lettore è inizialmente spaesato, quindi opera un'estensione di significati, i concetti e le categorie semantiche vengono riorganizzati, la comprensione testuale giunge per mezzo di elementi integrati che sono dinamici, innovatori, trasformativi. Nel rapporto con la metafora, il lettore amplia il proprio orizzonte esperienziale, è invitato a guardare oltre il dato già noto e a soppesare nuove prospettive di analisi della realtà.

La complessità di significati che oggi origina dalle rappresentazioni della disabilità negli albi illustrati, come sopra indicato, muove sempre all'assunzione di una prospettiva inedita, sfidante: se, come osserva William Grandi, la versatilità comunicativa dell'albo illustrato è una nuova frontiera narrativa da esplorare nelle sue possibili connessioni educative in ottica inclusiva (2012), la generatività dei linguaggi metaforici introduce il lettore nella dimensione inquieta della riflessione e nel percorso partecipativo e conoscitivo che precede ogni cambiamento.

Riferimenti bibliografici

Letteratura critica

- BERNARDI M., *Letteratura per l'infanzia e alterità. Incanti, disincanti, ambiguità, tracce*, FrancoAngeli, Milano 2016.
- BETTELHEIM B., *The empty fortress*, Free press, New York 1967.
- BLACK M., *More about Metaphor*, in Ortony A. (ed.), *Metaphor & Thought*, Cambridge University Press, Cambridge 1979.
- BOCCI F., GUERINI I., *Noi e l'Altro. Riflessioni teoriche nella prospettiva dei Disability Studies*, in Bocci F., Cantatore L., Lepri C., QUAGLIATA A. (a cura di), *Le epistemologie nascoste. La costruzione del soggetto vulnerabile nell'immaginario educativo italiano. Un approccio grounded*, Roma TrE-Pres, Roma 2022.
- CAMPAGNARO M., *La pluridimensionalità della visual literacy. Albi illustrati e itinerari educativi*, in Barsotti S., Cantatore L. (a cura di), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Carocci, Roma 2019.
- CAMPAGNARO M., *Sulle soglie della Grande Guerra. Visioni rappresentazioni nella letteratura per l'infanzia*, in Ead. (a cura di), *La grande guerra raccontata ai ragazzi*, Donzelli, Roma 2015.
- CARROLL N., *Visual metaphor*, in Hintikka J. (ed.), *Aspects of metaphor*, Kluwer, Dordrecht 1994.

- CONTINI A., *Metafore visive*, in Cardarello R., Contini A. (a cura di), *Parole immagini metafore: per una didattica della comprensione*, Junior, Parma 2012.
- CURATOLA A., *Barriere*, in D'Alonzo L. (a cura di), *Dizionario di pedagogia speciale*, Scholé, Brescia 2019.
- DALLARI M., *Raccontare come pratica di cura*, in Campagnaro M., DALLARI M., *Incanto e racconto nel labirinto delle figure. Albi illustrati e relazione educativa*, Erickson, Trento 2013.
- DETREZ C., *La costruzione sociale de corps*, Seuil, Paris 2002.
- FARNÉ R., *Diletto e giovamento: le immagini e l'educazione*, UTET, Torino 2006.
- FONZI A., NEGRO SANCIPRIANO E., *La magia delle parole: alla riscoperta della metafora*, Einaudi, Torino 1975.
- GARDOU C., *Life as a Theater. Some Notes on the Dramaturgic Approach to Social Reality, Handicap, corps blessé et cultures*, «Recherches en psychanalyse», 2 (6) 2006, pp. 29-40.
- GINZURG C., *Miti emblemici spie. Morfologia e storia*, Adelphi, Milano 2023 (prima versione 1986, prima edizione 1963).
- GIULIANI A., *Conoscenza e creatività della metafora: le radici di una questione filosofica*, in Giuliani A., Manera L., *Conoscere per metafore. Aspetti estetici della metafora conoscitiva*, Mimesis, Milano 2022.
- GOFFMAN E., *Stigma. L'identità negata*, Ombre corte, Verona 2003 (prima edizione 1963).
- GRANDI W., *Fuori dal margine. Metafore di disabilità e di integrazione nella recente letteratura per l'infanzia*. «Ricerche di pedagogia e didattica», 7 (1) 2012, pp. 1-12.
- HAMELIN (a cura di), *Ad occhi aperti: leggere l'albo illustrato*, Donzelli, Roma 2012.
- LAPLANTINE F., *Anthropologie de la maladie. Etude ethnologique des systèmes de représentations étiologiques et thérapeutiques dans la société occidentale contemporaine*, Payot, Paris 1986.
- LE BRETON D., *Anthropologie du corps et modernité*, Puf, Paris 2003.
- LEPRI C., *Aedi per l'infanzia. Poeti e illustratori di oggi*, Pacini, Pisa 2015.
- LEPRI C., BALDINI M., *Inclusione e letteratura. Percorsi formativi attraverso l'albo illustrato*, in Quagliata A., Bocci F., Cantatore L., Lepri C. (a cura di), *Le epistemologie nascoste. La costruzione del soggetto vulnerabile nell'immaginario educativo italiano. Un approccio grounded*, TrE-Press, Roma 2022.

- MACCORMAC E.R., *Metaphor and Literature*, «The Journal of Aesthetic Education», 6, 3, University of Illinois 1972, pp. 57-70.
- MESSINGER S.L., SAMPSON H., TOWNE R.D., *Life as a Theater. Some Notes on the Dramaturgic Approach to Social Reality*, «Sociometry», XXV 1972, pp. 98-110.
- PACELLI S., *Figure della diversità. La rappresentazione della disabilità nella letteratura per l'infanzia italiana dal Risorgimento a oggi*, Franco Angeli, Milano 2025.
- RICOEUR P., *La métaphore vive*, Éditions du Seuil, Paris 1975.
- STRANIERO A.M., *Dal deforme al supercrip. La costruzione/rappresentazione sociale dei corpi con disabilità*, in Bocci F., Straniero A.M. (a cura di), *Altri corpi. Visioni e rappresentazioni della (e incursioni sulla) disabilità e diversità*, Roma TrE-Press, Roma 2020.
- TERRUSI M., *Albi illustrati: leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*, Carocci, Roma 2012.
- TRISCIUZZI M.T., *Sguardi altri sulla diversità. Leggere fuori dal margine*, in Emili E.A., Macchia V. (a cura di), *Leggere l'inclusione Albi illustrati e libri per tutti e per ciascuno*, Edizioni ETS, Pisa 2020.
- VALENTI A., *Disabilità*, in D'Alonzo L. (a cura di), *Dizionario di pedagogia speciale*, Scholé, Brescia 2019.

Opere letterarie

- BALPE A.G., CSIL, *Un trascurabile dettaglio*, Terre di Mezzo, Milano 2016.
- BERRETTONI CARRARA M., CARRER C., *È non è*, Kalandraka, Firenze 2010.
- CARRIER I., *Il pentolino di Antonino*, Kite, Padova 2011.
- COLANERI G., *Dove sei, piccolo Giulio?*, Uovonero, Crema 2023.
- DRAPER S.M., *Melody*, Feltrinelli, Milano 2016.
- HADDON M., *Lo strano caso del cane ucciso a mezzanotte*, Einaudi, Torino 2003.
- PALACIO R.J., *Siamo tutti Wonder*, Giunti, Firenze 2018.

Il potere trasformativo della narrazione

Inclusione e cittadinanza attiva a scuola
con la lettura ad alta voce

The transformative power of storytelling

Inclusion and active citizenship at school
through read-aloud sessions

GIANLUCA AMATORI, FRANCESCA MARIA CORSI*

RIASSUNTO: Il contributo analizza il potenziale educativo della lettura ad alta voce come pratica inclusiva e trasformativa. A partire da evidenze scientifiche e modelli teorici, si esplorano benefici cognitivi, emotivi e sociali, con particolare attenzione al progetto “Libri immaginati”, svolto in una scuola primaria, evidenziando come la narrazione favorisca cittadinanza attiva, equità educativa e appartenenza culturale.

PAROLE-CHIAVE: lettura ad alta voce, inclusione scolastica, cittadinanza attiva, pedagogia trasformativa, narrazione.

ABSTRACT: The paper examines the educational potential of read-aloud practices as inclusive and transformative pedagogy. Drawing on scientific evidence and theoretical frameworks, it explores cognitive, emotional, and social benefits, with a focus on the “Libri immaginati” project carried out in a primary school, highlighting how storytelling fosters active citizenship, educational equity, and cultural belonging.

KEY-WORDS: read-aloud; school inclusion; active citizenship; transformative pedagogy; storytelling.

* Università Europea di Roma (RM); I.C. Via Santi Savarino (RM).

1. Introduzione

La lettura ad alta voce in ambito scolastico è riconosciuta come una pratica pedagogica di grande valore, capace di intrecciare dimensioni cognitive, emotive e sociali nello sviluppo del bambino. Numerose evidenze scientifiche (Batini, 2022; 2023; Buccolo, 2017; De Carlo *et al.*, 2023) indicano che leggere racconti ad alta voce ai bambini, in famiglia o a scuola, produca effetti positivi che coinvolgono molteplici piani: il potenziamento delle abilità linguistiche e di comprensione, l'arricchimento del pensiero immaginativo e critico, lo sviluppo dell'intelligenza emotiva ed empatica, oltre che favorire la socialità e l'inclusione. Di conseguenza, programmi educativi e iniziative di promozione della lettura, come il noto progetto italiano Nati per Leggere¹, attivo dal 1999, incoraggiano la lettura quotidiana condivisa sin dalla prima infanzia, considerandola una forma di "nutrimento" cognitivo e affettivo per i più piccoli. Nell'ambito delle *Medical Humanities* e della Medicina Narrativa, tali pratiche assumono ulteriore rilevanza: la narrazione e l'ascolto di storie sono infatti strumenti potenti per coltivare competenze relazionali (come l'ascolto attivo e l'empatia) e per promuovere il benessere psicologico. Nel presente contributo, esamineremo dapprima i benefici cognitivi, affettivi e sociali della lettura ad alta voce nei bambini, alla luce di studi e modelli teorici rilevanti; successivamente, analizzeremo un'esperienza educativa concreta – il progetto *Libri immaginati: parole e illustrazioni per l'accessibilità e l'inclusione* – finanziato dal bando *Per Chi Crea* (promosso dalla SIAE) realizzato in una scuola primaria della periferia di Roma, evidenziando le metodologie adottate: dall'approccio *Tell Me* di Aidan Chambers (Chambers, 2015) sino alla realizzazione di podcast e di un libro scritto con la CAA (Comunicazione Aumentativa Alternativa). L'obiettivo è mostrare, in ottica critica e documentata, come la lettura ad alta voce possa costituire una pratica pedagogica inclusiva e una forma di "cura" educativa, in grado di incidere positivamente sulle traiettorie di crescita dei bambini e della comunità scolastica.

1. *Nati per Leggere* è un programma nazionale di promozione della lettura rivolto alle famiglie con bambini in età prescolare, promosso dall'Associazione Culturale Pediatri, dall'Associazione Italiana Biblioteche e dal CSB Centro per la Salute del Bambino Onlus.

2. I benefici della lettura ad alta voce

La stretta connessione tra l'accesso alla lettura di storie e il miglioramento della qualità della vita e del benessere individuale e collettivo è oggi una realtà ampiamente riconosciuta, ben oltre la semplice ipotesi.

Leggere ad alta voce è un approccio narrativo nel quale una persona presta la propria voce per dare vita a una storia, offrendo così un'esperienza condivisa. In particolare, la lettura ad alta voce condivisa rappresenta un approccio specifico, centrato sul valore della partecipazione reciproca, dello scambio e dell'interazione che solo il gruppo può facilitare, attraverso associazioni libere e negoziazioni di significato. Chi conduce un gruppo con tale modalità aderisce a un'idea di educazione inclusiva e trasformativa, fondata sulla convinzione che tutti e tutte possano intraprendere percorsi di maggiore consapevolezza di sé, padronanza della propria storia e crescita personale, grazie ai benefici che la lettura offre. E farlo attraverso le storie è, insieme, efficace e significativo.

Per lungo tempo, studi e riflessioni sulla lettura ad alta voce (Batini, 2023; De Carlo *et al.*, 2023) si sono concentrati quasi esclusivamente sulla fascia d'età prescolare, privilegiando il contesto familiare e, solo in parte, la scuola dell'infanzia.

Questo ha portato a fraintendimenti, come l'idea che i vantaggi della lettura si limitino ai primi anni di vita, in particolare se limitati al solo contesto domestico. Una confusione che ha riguardato soprattutto la sovrapposizione tra apprendimento della lettura e comprensione del testo. È importante chiarire che imparare a leggere è un processo complesso e impegnativo, che richiede lo sviluppo coordinato di abilità motorie, percettive, mnemoniche e spazio-temporali (Batini, 2023).

Tuttavia, le ricerche più recenti, sia descrittive sia sperimentali, condotte nell'ultimo decennio, hanno dimostrato che la lettura ad alta voce è efficace a tutte le età e in vari contesti. È emersa l'importanza di introdurre tale strumento in modo sistematico nell'intero sistema educativo, suscitando crescente interesse per metodi, approcci e risultati (Borgi *et al.*, 2023).

In questo scenario, la lettura ad alta voce condivisa si configura come una proposta educativa potente, soprattutto in un Paese come il nostro, in cui la dispersione scolastica, nelle sue modalità più manifeste o sommerse, rappresenta una sfida urgente. Essa agisce sulle competenze di base, sulla

costruzione dell'identità personale, sulle capacità di immaginare il proprio futuro e di orientarsi nel mondo, contribuendo così alla realizzazione di una vera democrazia cognitiva.

L'ascolto sistematico di storie non è solo un piacere o un'abitudine "colta": è uno spazio privilegiato in cui abilità e competenze possono svilupparsi in modo armonico, continuo e duraturo.

Introdurre la lettura ad alta voce condivisa nei contesti scolastici e educativi significa scegliere un'opzione di giustizia e inclusione, capace di ridurre le disuguaglianze che altri approcci rischiano invece di ampliare. Essa, al contrario, favorisce la costruzione di un senso di appartenenza, attraverso la creazione di una comunità che condivide narrazioni, immaginari e significati, costruendo insieme una visione del mondo.

La comprensione della realtà, in ultima analisi, passa attraverso il racconto: la lettura ad alta voce è uno strumento straordinario per promuovere tale comprensione. Attraverso le storie, i bambini e le bambine imparano a collegare esperienze, anticipare conseguenze, fare inferenze, riconoscere i propri fraintendimenti e accettare che ogni nuova scoperta possa mettere in discussione ciò che già si sa.

Questo processo è profondamente sostenuto dalla mediazione degli adulti di riferimento, che stimolano domande e accompagnano la costruzione condivisa delle risposte, così come dal confronto tra pari, che permette di esplorare una pluralità di interpretazioni e prospettive per leggere, e rileggere, sé stessi e il mondo.

3. Educare alla lettura oggi: verso una pedagogia trasformativa

In un tempo in cui la soglia dell'attenzione si frammenta e l'informazione scorre più velocemente delle capacità di elaborarla, educare alla lettura diventa una sfida culturale e educativa di primaria importanza. Non basta che un individuo sappia decodificare un testo scritto: è necessario che sviluppi un rapporto profondo e personale con la lettura, tale da renderla una pratica continuativa e significativa nel corso dell'intera vita. Le indagini internazionali hanno sottolineato che il semplice apprendimento strumentale della lettura non garantisce la formazione di un lettore competente e motivato (OCSE, 2019). Per evitare il rischio dell'analfabetismo di ritorno, una condizione per cui la capacità di leggere non si accompagna

più all'abitudine di farlo, è necessario che i lettori sperimentino il piacere autentico e personale della lettura narrativa, intesa come spazio di costruzione di significato, identificazione, esplorazione del sé e del mondo (Pennac, 1992; Chambers, 2011).

Nonostante le numerose iniziative di promozione della lettura promosse a livello scolastico e istituzionale (settimane della lettura, incontri con l'autore, fiere del libro, laboratori e letture animate), i risultati continuano a mostrare una disaffezione diffusa tra i giovani. I dati OCSE-PISA 2018 parlano chiaro: in Italia, circa il 23% dei quindicenni non raggiunge il livello minimo di competenza in lettura, e un numero crescente di studenti si dichiara "non lettore".

Lo scenario fin qui descritto induce a una riflessione critica sull'efficacia dei modelli di intervento finora adottati. Molte pratiche, seppur animate dalle migliori intenzioni, finiscono per generare lettori occasionali, più inclini all'ascolto passivo che alla lettura autonoma. Si assiste troppo spesso a un approccio normativo e prescrittivo, in cui la lettura viene proposta come dovere, valutata con test di comprensione e sintetizzata in schede-libro, perdendo così il suo potenziale trasformativo.

È indispensabile, allora, superare un'idea di lettura funzionale o utilitaristica per adottare un paradigma più ampio, che concepisca primariamente la lettura come pratica culturale e relazionale, intrecciata ai processi di costruzione dell'identità, della cittadinanza e della consapevolezza critica. In questo senso, la lettura ad alta voce condivisa (*shared reading*) e la lettura dialogica si impongono come pratiche potenti per attivare partecipazione, riflessione e pensiero critico (Rosenblatt, 1978).

Tre principali approcci caratterizzano oggi il panorama educativo rispetto alla lettura:

1. L'approccio centrato sulla tradizione, che privilegia testi canonici e interpretazioni codificate, ma rischia di escludere chi non possiede strumenti o riferimenti culturali per accedervi.
2. L'approccio centrato sul testo, focalizzato sull'analisi tecnica e strutturale, che può risultare distante e astratto per molti studenti.
3. L'approccio centrato sul lettore, che mette al centro l'esperienza soggettiva, l'emozione, la riflessione personale e collettiva. È quest'ultimo, supportato dalle teorie della *reader-response criticism* (Rosenblatt, 1978), a risultare più promettente in termini di motivazione e coinvolgimento.

La centralità del lettore implica il riconoscimento del diritto di scegliere cosa leggere, di interrompere una lettura, di interpretare liberamente, di condividere riflessioni e di far parte di una comunità interpretativa. Il docente, in questo contesto, non è più solo un trasmettitore di contenuti: diventa mediatore culturale e facilitatore di senso, capace di generare ponti tra i testi e la vita degli studenti (Bocci, Castellana, De Angelis, 2023).

L'educazione alla lettura deve quindi essere inserita in una visione sistemica e multilivello, che coinvolga scuola, famiglia, biblioteca e territorio in un'alleanza educativa integrata. Un progetto di lettura efficace si costruisce su una *bibliodiversità* (Batini, 2023) attenta ai bisogni, alle esperienze e ai linguaggi degli studenti, attraverso percorsi progressivi e significativi, capaci di valorizzare la pluralità delle voci e dei vissuti.

Infine, non si può trascurare il potenziale inclusivo della lettura. La lettura ad alta voce condivisa si è dimostrata utile nel favorire il senso di appartenenza, la co-costruzione del significato e la partecipazione attiva anche di studenti con bisogni educativi speciali, come evidenziato da numerosi studi in ambito pedagogico e neuroscientifico (Mascia, 2023; Emili, Macchia, 2020).

In un'epoca in cui la polarizzazione sociale e culturale è sempre più marcata, la lettura può rappresentare uno strumento di equità, di costruzione di cittadinanza attiva e di democrazia cognitiva (Bruner, 1996). Ma perché ciò avvenga, è necessario che la scuola rinunci alla logica della valutazione meccanica e recuperi l'essenza esperienziale, affettiva e trasformativa della lettura.

L'educazione alla lettura deve orientarsi verso la formazione di lettori autonomi e consapevoli, capaci di vivere la lettura non come dovere scolastico, ma come spazio di scoperta, negoziazione di senso e sviluppo personale.

In questa direzione, la lettura va intesa come esperienza estetica ed esistenziale, non subordinata alla verifica scolastica, ma parte integrante di una "pedagogia del piacere" (Pennac, 1992; Mascia, 2023) e della costruzione di una cittadinanza attiva e democratica (Bruner, 1996; Nussbaum, 2010). Il richiamo alla democrazia cognitiva, già presente in Bruner (1996), trova nella lettura condivisa uno dei dispositivi privilegiati per contrastare la povertà educativa e le disuguaglianze culturali.

È importante operare una distinzione tra educare alla lettura e promuovere la lettura, due dimensioni complementari ma profondamente

distinte per finalità, metodi e impatto. L'educazione alla lettura si configura come processo intenzionale, sistematico e continuativo, strettamente intrecciato con la didattica quotidiana e fondato su basi teoriche ed epistemologiche solide.

Essa mira a formare lettori consapevoli, capaci non solo di decodificare il testo, ma soprattutto di attribuirgli senso, di metterlo in relazione con la propria esperienza e di elaborare interpretazioni plurime, in un'ottica dialogica e personale (Rosenblatt, 1978). In tale contesto, l'attenzione si sposta dal libro, in quanto oggetto culturale, al lettore in quanto soggetto ermeneutico, riconoscendone il ruolo attivo e creativo nel processo di costruzione del significato. Tale approccio implica il riconoscimento dei bisogni, degli interessi, dei vissuti e dei repertori culturali di ciascun lettore, configurando l'atto di leggere come un'esperienza formativa e trasformativa al contempo.

La promozione della lettura, per contro, nasce spesso da istanze culturali e sociali e si esprime attraverso azioni di carattere episodico, quali festival, campagne pubblicitarie, incontri con autori, mostre o laboratori tematici. Iniziative di questo tipo hanno il merito di accendere la curiosità, generare un coinvolgimento emotivo e rendere il libro visibile e desiderabile, soprattutto in contesti in cui l'accesso alla lettura non è garantito. Tuttavia, se non inserite in un progetto educativo più ampio e coerente, rischiano di produrre effetti effimeri, non riuscendo a trasformarsi in abitudini stabili e in una pratica di lettura interiorizzata e significativa. Solo un'educazione alla lettura metodologicamente solida può sostenere, nel tempo, la motivazione e l'interesse, fornendo agli studenti – ma anche alle famiglie – strumenti cognitivi ed emotivi per fare della lettura una parte integrante del proprio percorso di crescita.

La sinergia tra educazione e promozione si rivela pertanto strategica. Quando le due dimensioni si integrano – nella progettazione didattica, nella cooperazione tra scuola e territorio, nella costruzione di ambienti culturali inclusivi – si creano le condizioni per la nascita di vere e proprie comunità di lettori. Tali comunità, se guidate da un approccio dialogico e partecipativo, diventano luoghi di co-costruzione di significati, nei quali ogni lettore può sentirsi parte attivo di un processo condiviso (Chambers, 2011).

L'azione educativa può così articolarsi su due piani interdipendenti: da un lato, la costruzione di una competenza testuale e interpretativa pro-

gressiva; dall'altro, la valorizzazione dell'esperienza personale del lettore e della lettura come pratica identitaria e sociale. In quest'ottica, il docente assume il ruolo di mediatore culturale, capace di creare ponti tra il testo e la vita degli studenti, favorendo l'accesso a un immaginario plurale e democratico (Amatori, 2020).

La letteratura internazionale sottolinea inoltre l'importanza di promuovere una *continuità verticale* e *orizzontale* dell'educazione alla lettura.

La prima fa riferimento alla coerenza e progressività dell'educazione alla lettura lungo l'intero arco scolastico, dalla scuola dell'infanzia alla secondaria; la seconda all'integrazione tra scuola, famiglia e territorio. Biblioteche, librerie, centri culturali, associazioni e amministrazioni locali possono costituire nodi strategici di una rete educativa diffusa, in grado di sostenere e amplificare le pratiche di lettura già presenti nella scuola (Barsotti et al., 2023; Roncaglia et al., 2020; Cremin, 2020; Public Library Association, 2022).

Una scuola realmente impegnata nell'educazione alla lettura è una scuola aperta, che stringe alleanze formative con il contesto in cui è inserita, superando la logica della prestazione e della valutazione standardizzata per abbracciare quella dell'esperienza, del coinvolgimento, della crescita personale. In questo modo, l'aula si trasforma in una comunità ermeneutica, dove la pluralità delle interpretazioni si traduce in un esercizio concreto di cittadinanza e di convivenza democratica (Nussbaum, 2010).

Educazione e promozione della lettura, dunque, non devono essere pensate come azioni distinte, bensì come dimensioni complementari di un unico processo formativo. Solo in questo modo è possibile risignificare il ruolo della lettura nella scuola e nella società, sottraendola alla marginalità e restituendole la sua piena funzione trasformativa.

4. Educare alla lettura come pratica inclusiva: il progetto “Libri immaginati” tra co-progettazione, bibliodiversità e cittadinanza culturale

Il progetto *Libri immaginati. Parole e illustrazioni per l'accessibilità e l'inclusione*, realizzato in co-progettazione con le docenti della scuola primaria “Rosalba Carriera” dell'Istituto Comprensivo Via Santi Savarino di Roma e finanziato dalla Società Italiana Autori ed Editori (SIAE) attraverso il progetto “Per Chi Crea” (Bando 2 – Formazione e promozione culturale

nelle scuole, 2023), rappresenta un esempio virtuoso di educazione alla lettura orientata all'inclusione, all'accessibilità e alla valorizzazione del contesto territoriale.

L'intervento si è proposto di rafforzare le competenze di lettura e comprensione attraverso un percorso che integra pratiche scolastiche e fruizione culturale, ponendo particolare attenzione alle dinamiche socio-culturali tipiche delle periferie urbane. In linea con quanto evidenziato dalla letteratura scientifica (OECD, 2019), il progetto si è posto l'obiettivo di contrastare i divari educativi, promuovendo l'accesso equo alla lettura come diritto e strumento di cittadinanza attiva. In tal senso, la lettura viene intesa non solo come competenza tecnica, ma come dispositivo narrativo ed epistemico in grado di attivare percorsi di senso, identità e appartenenza (Rosenblatt, 1978; Nussbaum, 2011).

Il progetto si fonda su un'idea di lettura come pratica relazionale e trasformativa, particolarmente significativa nei processi di crescita dei bambini e delle bambine. Le storie, infatti, non solo ampliano il lessico e potenziano lo sviluppo cognitivo, ma contribuiscono in modo decisivo alla costruzione del pensiero narrativo, ovvero alla capacità di interpretare la realtà attraverso strutture simboliche e sequenze di significato (Bruner, 1990).

Tuttavia, affinché il diritto alla lettura sia effettivamente garantito, è necessario agire in direzione dell'accessibilità. Come dimostrano numerosi studi (OECD, 2019; ISTAT, 2022), non solo le abilità di lettura e comprensione risultano critiche in una parte significativa della popolazione giovanile, ma anche le pratiche di lettura registrano forti disuguaglianze legate a fattori economici, sociali e territoriali. La scarsa esposizione ai libri, unita a una ridotta disponibilità di materiali di qualità e alla difficoltà di accesso ai luoghi della cultura, contribuisce a consolidare un ciclo di svantaggio culturale che è necessario interrompere con politiche educative mirate.

L'approccio metodologico adottato nel progetto è centrato sul lettore e sull'ascoltatore. In particolare, si valorizza la *bibliovarietà*, offrendo una selezione ampia e variegata di testi, con attenzione alla rappresentanza, all'intersezionalità e alla molteplicità dei generi. Inoltre, si privilegia il racconto dell'esperienza di lettura rispetto all'analisi formale del testo, promuovendo una didattica narrativa e dialogica.

Il progetto ha coinvolto le classi prime, seconde e quinte, per un totale di circa 80 alunni, strutturandosi intorno a un percorso di lettura condivi-

sa basato sul modello del *Reading Circle* per la durata di un anno scolastico.

Ciascun gruppo classe ha selezionato, tra una rosa di tre titoli proposti, il libro su cui sviluppare il proprio itinerario dialogico. L'esperienza si è articolata secondo un processo intenzionale e partecipativo che ha previsto le fasi della selezione, della lettura e della risposta interpretativa, in linea con il modello teorico elaborato da Aidan Chambers (2020). In tale prospettiva, la lettura non è concepita come attività individuale e silenziosa, bensì come pratica sociale e dialogica, fondata sulla relazione educativa e sull'oralità condivisa.

Il contributo di Chambers nella progettazione è stato particolarmente rilevante perché ha sottolineato la funzione dell'educatore come facilitatore del processo: l'insegnante è, infatti, chiamato a predisporre un contesto accogliente e significativo per la lettura, a guidare la selezione dei testi e a favorire uno spazio di conversazione autentica, in cui le risposte dei lettori emergano come espressione di un confronto interpretativo plurale.

La lettura ad alta voce, seguita da momenti strutturati di riflessione collettiva, ha favorito nei bambini e nelle bambine la costruzione condivisa del significato, rendendo visibile quel processo di negoziazione ermeneutica che si attiva nel confronto tra prospettive differenti.

L'efficacia dell'intervento si è manifestata, in particolare, nella motivazione intrinseca che i partecipanti hanno sviluppato nel tempo: il desiderio di leggere e di parlare dei libri non era più sollecitato da un mandato esterno, ma alimentato dal piacere di esplorare pensieri, emozioni e visioni del mondo in dialogo con gli altri. È emerso chiaramente come la conversazione letteraria favorisca l'accesso a significati più ricchi e stratificati rispetto a quelli che ciascun lettore riuscirebbe a elaborare individualmente.

Inoltre, il confronto dialogico ha stimolato nei bambini la capacità metacognitiva di riflettere sul proprio processo di comprensione, aprendo spazi per intuizioni nuove e inattese. L'esito pedagogico più rilevante di questa esperienza è rappresentato dalla consapevolezza – acquisita attraverso la pratica – del valore sociale e trasformativo della lettura. L'adesione al *Reading Circle* ha permesso agli alunni di scoprire come l'esperienza narrativa vada ben oltre la dimensione ludica o funzionale, configurandosi come occasione per costruire rappresentazioni simboliche della realtà e strumenti per l'elaborazione del senso personale e collettivo dell'esistenza.

In tale prospettiva, un approccio pedagogico consapevole non può prescindere da una dimensione inclusiva che riconosca e valorizzi la plu-

ralità dei profili di apprendimento presenti nella scuola primaria. Coerentemente con i principi della pedagogia speciale e dell'universal design for learning, le attività con i bambini hanno previsto l'impiego della Comunicazione Aumentativa e Alternativa (CAA) come strumento di accessibilità comunicativa e cognitiva. Gli alunni delle classi prime e seconde sono stati coinvolti nella lettura condivisa di albi illustrati adattati con simboli CAA e nella successiva riscrittura collettiva della storia di Pinocchio, utilizzando lo stesso codice simbolico. Questa esperienza si radica in una concezione socio-costruttivista dell'apprendimento (Vygotskij, 1992; Bruner, 1990), secondo cui il linguaggio – in tutte le sue forme – costituisce un mediatore fondamentale per l'accesso alla conoscenza. L'utilizzo della CAA ha permesso non solo di sostenere la comprensione testuale nei bambini con difficoltà linguistiche o comunicative, ma anche di attivare processi di cooperazione, narrazione condivisa e costruzione del significato, in un contesto di partecipazione autentica. In tal senso, l'ambiente di apprendimento si configura come spazio dialogico, in cui la diversità non è ostacolo, ma risorsa generativa di esperienze educative inclusive e trasformative.

5. Conclusioni

La lettura ad alta voce rappresenta, nella scuola primaria, una delle pratiche più significative per la promozione del benessere educativo, dello sviluppo cognitivo e della costruzione dell'identità personale e sociale dei bambini. Essa non è soltanto un'attività di supporto all'apprendimento linguistico, ma un vero e proprio dispositivo pedagogico, capace di generare relazioni, sviluppare empatia e favorire la partecipazione attiva degli alunni alla vita della comunità scolastica.

Numerose evidenze scientifiche confermano i benefici della lettura ad alta voce sul piano linguistico, affettivo e sociale. Studi neuroscientifici recenti (Dehghani *et al.*, 2017) mostrano che l'ascolto di storie stimola le aree cerebrali coinvolte nella comprensione del linguaggio, nell'elaborazione delle emozioni e nella capacità di immaginare situazioni alternative. Sul piano pedagogico, la funzione narrativa della lettura come strumento attraverso cui i bambini apprendono a interpretare la realtà, costruire senso e attribuire significato alla propria esperienza.

Inoltre, la lettura ad alta voce si configura come pratica fortemente inclusiva: consente di superare barriere linguistiche, cognitive e culturali, offrendo a tutti gli alunni – indipendentemente dalle loro condizioni di partenza – un accesso equo alla parola scritta e all’immaginario condiviso. La dimensione comunitaria dell’ascolto, in particolare, permette di costruire spazi di appartenenza e confronto, rafforzando l’identità del gruppo classe come “comunità ermeneutica”.

Da una prospettiva didattica, è fondamentale che la lettura ad alta voce non sia relegata a momento accessorio o introduttivo, ma divenga parte strutturale del curriculum, con continuità, bibliodiversità e centralità del lettore. Essa deve essere progettata con cura, tenendo conto dei bisogni dei bambini, dei loro interessi, delle tappe evolutive e delle finalità educative più ampie: non per “addestrare alla lettura”, ma per educare alla libertà di pensiero e alla capacità di immaginare, comprendere, scegliere.

In una scuola primaria che si proponga come spazio di cittadinanza e crescita integrale, la lettura ad alta voce costituisce dunque una pratica irrinunciabile: non solo per insegnare a leggere, ma per insegnare a vivere nella pluralità delle storie, degli sguardi, delle possibilità.

Riferimenti bibliografici

- AMATORI G., *Il maestro nella costruzione di contesti inclusivi: la didattica speciale tra coerenza e flessibilità*, «Nuova Secondaria Ricerca», 3, 2020, pp. 259–266.
- BARSOTTI S., DE SERIO B., LEPRI C., MATTIONI I., MERLO G., *Le biblioteche scolastiche in Italia: un’ipotesi di ricerca sul patrimonio storico-educativo*, «Cabás. Revista Internacional Sobre Patrimonio Histórico-Educativo», 29, 2023, pp. 33–54.
- BATINI F., *La lettura ad alta voce condivisa. Un metodo in direzione dell’equità*, Il Mulino, Bologna 2023.
- *Lettura ad alta voce. Ricerche e strumenti per educatori, insegnanti e genitori*, Carocci, Roma 2022.
- BOCCI, F. CASTELLANA, G., DE ANGELIS, B., *Pedagogia della narrazione e formazione insegnanti. Un’esperienza formativa e di ricerca con specializzandi/e per il sostegno didattico*, «Annali online della didattica e della formazione docente», 15(25), 2023, pp. 436–460.

- BRUNER, J.S., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 1996.
- BUCCOLO M., La lettura ad alta voce come strumento di alfabetizzazione emotiva nella prima infanzia, «LLL», 13(29), 2017, pp. 91-100.
- CASTELLANA G., *La pedagogia della narrazione nella progettualità inclusiva. Osservazioni ed esiti di un percorso di formazione alla didattica sperimentale in ambito universitario*, «LLL», 17(39), 2019, pp. 34-56.
- CHAMBERS A., *Tell Me: Children, Reading, and Talk*, Stenhouse Publishers, Portland 1994.
- *Il lettore infinito. Educare alla lettura tra ragioni ed emozioni*, Equilibri editrice, Modena 2015.
- *Siamo quello che leggiamo*, Equilibri Editrice, Modella 2020.
- CREMIN, T., *Reading communities: Why, what and how?*, «OpenLearn – The Open University», 2020 <https://www.open.edu/openlearn/education-development/reading-communities-why-what-and-how>
- DE CARLO E., CIURNELLI B., RUTIGLIANO M.A., *La lettura ad alta voce condita nella scuola primaria: il metodo. Analisi delle percezioni dei docenti nei diari di bordo del progetto Leggere: Fortel!*, «Mizar. Costellazione di pensieri» 18, 2023, pp. 261-288.
- DEGHANI M., BOGHRATI R., MAN K., HOOVER J., GIMBEL S.I., VASWANI A., ZEVIN J.Z., IMMORDINO-YANG M.H., GORDON A.S., DAMASIO A., KAPLAN J.T., *Decoding the neural representation of story meanings across languages*, «Human Brain Mapping», 38(12), 2017, pp. 6096-6106.
- DEL BIANCO, N., D'ANGELO, I., CAPELLINI, S.A., GIACONI, C., *Lo sguardo della Pedagogia Speciale ai processi di letto-scrittura. Nuove tecnologie e prevenzione pedagogica*, «Medical Humanities & Medicina Narrativa»; 9(2); 2024, pp. 89-100.
- DETTI E., *Il piacere di leggere. Come apprendere il gusto della lettura*, ilpepeverde.it, Roma 2013.
- EMILI E.A., MACCHIA V. (Eds.), *Leggere per includere. Albi illustrati e libri per tutti e per ciascuno*, ETS, Pisa 2020.
- GASPARI P., *Narrazione e diversità. L'approccio narrativo in Pedagogia e didattica speciale*, Anicia, Roma 2008.
- LUMBELLI L., *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*, Laterza, Roma-Bari 2009.
- MIUR, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, 2012.
- PIERI M.P., POZZO G., *Educare alla lettura. Processi, strategie, pratiche in L1 e L2/LS*, Carocci, Roma 2008.

- PUBLIC LIBRARY ASSOCIATION, 2022 *Public Library Services for Strong Communities Report*, American Library Association, 2023. <https://www.ala.org/pla/sites/ala.org.pla/files/content/data/PLA-2022-Public-Library-Services-Report.pdf>
- NUSSBAUM, M.C., *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Il Mulino, Bologna 2011.
- PENNAC D., *Come un romanzo*, Feltrinelli, Roma 1992.
- RONCAGLIA G., BENIGNO V., CARUSO G., CHIFARI A., FERLINO L., FULANTELLI, G., GENTILE, M., ALLEGRA, M., CIANFRIGLIA, L., CAPOGNA S., & DE ANGELIS M.C., *L'educazione e la distanza: le risposte della scuola e il ruolo delle biblioteche scolastiche*, «Biblioteche Oggi Trends», 7(2), 2020, pp. 20–28.
- ROSENBLATT L.M., *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*, Southern Illinois University Press, Carbondale 1978.
- VYGOTSKIJ L.S., *Pensiero e linguaggio*, Laterza, Roma-Bari 1992.

Come fiori al vento

Anzianità, malattia e memoria nel romanzo grafico

Non mi dimenticare

Like flowers in the wind

Old age, illness and memory in the graphic novel

Non mi dimenticare

DALILA FORNI*

RIASSUNTO: Il contributo analizza il romanzo grafico *Non mi dimenticare* di Alix Garin (2024) attraverso la lente della Pedagogia della vecchiaia per mostrare come l'opera costruisca una rappresentazione efficace e sensibile dell'anzianità e della malattia. Attraverso il viaggio *on the road* di una nonna malata di Alzheimer e di sua nipote, il *graphic novel* racconta la formazione, la presa di coscienza e la costruzione di un legame affettivo e di cura tra i due personaggi grazie alla trasmissione della memoria familiare.

PAROLE-CHIAVE: romanzo grafico, anzianità, malattia, memoria.

ABSTRACT: This paper analyses the graphic novel *Non mi dimenticare* by Alix Garin (2024) through the lens of the Pedagogy of aging to show how the work constructs an effective and sensitive representation of old age and illness. Through the journey of a grandmother suffering from Alzheimer's and her granddaughter, the graphic novel recounts the formation, confrontation, and construction of an emotional and caring bond between the two characters through the transmission of family memory.

KEY-WORDS: graphic novel, old age, illness, memory.

* Università degli Studi dell'Aquila.

1. Nonni e anziani nella Letteratura per l'infanzia e l'adolescenza

Le figure dei nonni o degli anziani vantano una lunga presenza nella Letteratura per ragazzi: dalla fiaba agli albi illustrati, dai romanzi fino ai fumetti, i nonni sono stati – e sono tutt'ora – una parte integrante delle storie per l'infanzia e sull'infanzia (Trisciuzzi 2018; Barsotti, Cantatore, 2019; Acone, 2022). In queste narrazioni, l'anzianità diviene una complessa metafora, un collante tra passato e futuro, una figura-staffetta in grado di rappresentare tempi, epoche, modelli diversi, ma anche di prendersi cura e 'dare forma' ai bambini e ragazzi, agli adulti di domani (Beseghi, 2012; Trisciuzzi, 2015; De Serio, 2016).

Nonostante la varietà e complessità dei temi trattati tramite queste figure, la tradizione letteraria ha plasmato la nostra percezione di ciò che significa essere anziani attraverso personaggi immediatamente riconoscibili da alcune precise caratteristiche: archetipi che trovano le proprie radici nella tradizione orale e nel fiabesco, per inserirsi senza grandi revisioni nell'immaginario contemporaneo, dove i personaggi anziani sono spesso egualmente fondati su preconetti che li rendono facilmente identificabili e interpretabili (Henneberg, 2010; Crawford e Bhattacharya, 2014).

Si trovano quindi forti discrepanze tra le figure anziane reali e quelle immaginifiche. Diversi studi concordano nell'affermare che i nonni nelle storie per l'infanzia sono spesso ritratti come *estremamente* anziani e costruiti graficamente su alcuni marcatori culturali associati alla vecchiaia: per esempio, elementi come capelli grigi o calvizie, vestiti o pettinature molto tradizionali, come le bretelle per gli uomini o lo scialle, la cuffietta e il grembiule per le donne, oppure occhiali e strumenti di aiuto alla deambulazione come bastoni o carrozzine. Un altro elemento significativo è il pigiama, spesso nella forma di una camicia da notte o di una vestaglia: un simbolo di anzianità ricorrente, che spesso richiama la malattia, l'affaticamento, il bisogno di riposo (Ansello, 1977; Janelli, Sorge, 2002).

Non solo l'aspetto fisico ed estetico, ma anche le attività svolte dai personaggi anziani risultano tendenzialmente poco rappresentative: i nonni 'letterari' sono spesso privi di professione, di un hobby o di una vera e propria vita sociale, e hanno di conseguenza interessi sedentari, legati alla casa e molto ripetitivi, con alcune eccezioni su altre attività, per esempio il momento del racconto o del gioco con i nipoti (Crawford, Bhattacharya, 2014).

Secondo uno studio su diversi albi illustrati pubblicati a livello internazionale tra gli anni Sessanta e Novanta, una prima svolta nella rappresentazione degli anziani nella Letteratura per l'infanzia emerge dalla metà degli anni Ottanta: se molti elementi stereotipati rimangono ben presenti, alcuni personaggi lasciano un'estetica legata all'immagine stereotipica della vecchiaia per delinearsi secondo nuovi criteri, che tuttavia non si affermano ancora del tutto (Janelli, Sorge, 2002). In modo simile, Crawford e Bhattacharya (2014) esplorano alcune pubblicazioni a cavallo tra il Novecento e il Duemila. Si nota in questo caso un ulteriore passo avanti verso rappresentazioni prive di stereotipi e limitazioni: sono presenti nuovi *background* culturali, in grado di dare spazio a diverse etnie, nuovi modi di vestire, agire, pensare, ma rimane ben strutturato un forte legame con la sfera della cura, della nonnità, che non lascia spazio ad altre attività in grado di caratterizzare gli anziani come personaggi a se stanti.

Da qui il binomio anziano – nonno: se è vero che, parlando di letteratura per l'infanzia, e quindi di storie di giovani protagonisti, è probabile che gli anziani di riferimento siano appunto nonni, e che questi siano percepiti esclusivamente come tali proprio per la focalizzazione bambina su cui è costruita la storia, è anche vero, dall'altro lato, che una costruzione del personaggio anziano come persona, ancor prima che come agente educativo e di cura, potrebbe portare a un maggior approfondimento e a un più nitido e realistico legame tra immaginario e realtà.

Del resto, il cambiamento letterario segue le trasformazioni sociali: se per Ellen Key il Novecento può essere definito il secolo dell'infanzia, per le sociologhe francesi Attias-Donfut e Segalen (2005) il Novecento è il secolo dei nonni, il cui ruolo educativo e sociale è diventato fondamentale e innovativo rispetto alle epoche precedenti (Sarsini, 2013 p. 64). Anche in letteratura troviamo oggi sfaccettature identitarie e sociali sempre più articolate e concrete, sia negli aspetti più positivi e dinamici, sia per quanto riguarda risvolti più complessi come la malattia, che va però a caratterizzare figure a tutto tondo, non delineate soltanto attraverso la loro infermità, superando così il cliché della 'vecchia nonnina malata' (Bacchetti, 2012 p.761).

La letteratura per ragazzi può così diventare un prezioso strumento per promuovere la cura, il benessere e la salute in diverse età della vita tramite il suo potenziale narrativo e terapeutico, può dare forma a una nuova e più complessa concezione e comprensione dell'anzianità, può sottolineare il valore intrinseco di ogni età della vita e costruire scambi intergenerazionali proficui (Moretti, Scavarda, 2021; Bernardi, 2022).

2. *Non mi dimenticare*: la vitalità della memoria

Attraverso l'analisi di uno specifico caso di studio, l'articolo vuole sottolineare il potenziale tras-formativo dei racconti dell'anzianità.

Come brevemente mostrato nel paragrafo precedente, i cambiamenti culturali del secolo scorso hanno portato con sé anche un mutamento nelle figure letterarie dei nonni e degli anziani. Si analizzerà quindi il romanzo grafico *Non mi dimenticare* di Alix Garin (2021 in originale, 2024 in italiano) attraverso la lente della Pedagogia della vecchiaia, così da mostrare come quest'opera costruisca una rappresentazione efficace dell'anzianità e della malattia, rielaborando archetipi e superando stereotipi che rischiano di banalizzare la nostra concezione della persona anziana.

Il romanzo a fumetti *Non mi dimenticare* – adatto per un pubblico di preadolescenti, adolescenti e giovani adulti – affronta un tema di grande complessità: l'esperienza di una donna anziana che soffre di Alzheimer, raccontata dal punto di vista della nipote. Attraverso la cooperazione di parole e immagini e tramite il potenziale evocativo e interpretativo degli 'spazi bianchi', degli interstizi tra le vignette, il *graphic novel* incoraggia diverse riflessioni sulla percezione sociale della malattia e dell'anzianità (Varrà, 2019; McCloud, 2018). Franca Pinto Minerva delinea tre elementi che definiscono l'anzianità in contrapposizione all'adulthood: se l'età adulta è veloce e produttiva, quella anziana è lenta, puntigliosa e antica (2012, pp. 42-43). Elementi che, come vedremo, vengono ripresi e rielaborati nel romanzo a fumetti in modo particolarmente efficace per dare voce a una figura anziana realistica e capace di generare riflessioni sui nostri preconcetti culturali.

La perdita della memoria è un tema comune nelle narrazioni con protagonisti anziani, si pensi per esempio, rimanendo nell'ambito del fumetto internazionale, alle opere del fumettista spagnolo Paco Roca, e in particolare al romanzo grafico *Rughe* (2007). Perdere la memoria e il relativo arricchimento intergenerazionale che ne deriva significa "precludere la via ad un futuro di equità e all'istanza utopica di prospettive solidaristiche" (2012, p. 47). In questo caso, il fumetto ci spinge verso una possibilità opposta, ovvero verso la condivisione e il mutuo supporto non solo nel ricordare e nel conservare la memoria familiare, ma anche nel trovare nuovi modi di vivere le diverse età della vita.

L'opera si apre con il racconto della tentata fuga della nonna, Marie Luise, dalla casa di riposo. Saputa la notizia, sua nipote Clémence viene

ritratta davanti a una finestra, mentre osserva pensierosa uno stormo di uccelli volare liberi nel cielo, un'immagine opposta visivamente a quella della nonna, ritratta mentre guarda fuori da una finestra bianca, seduta in una stanza completamente vuota: una scelta stilistica che simboleggia sia l'impossibilità della donna di mantenere le sue abitudini, i suoi interessi, i suoi affetti, ciò che 'riempiva' la sua vita, sia il vuoto di una mente che, a causa della malattia, viene pian piano svuotata di ogni ricordo.

A queste due immagini molto evocative segue uno scontro tra Clémence e la madre: la ragazza vorrebbe riportare la nonna a casa per garantirle dignità e libertà, mentre la mamma, per proteggere Marie Luise, di cui non potrebbe concretamente 'farsi carico', vorrebbe affidarla alle cure di specialisti, che sarebbero però costretti a sedarla per evitare nuove fughe.

Le due prospettive sono diametralmente opposte, inconciliabili, tanto che l'incomunicabilità tra madre e figlia viene resa visivamente in modo molto efficace: le due sono fisicamente divise da un fiume di parole che passano alla radio, che sottoforma di grandi *blablabla* allontanano mamma e figlia (Figura 1).



Figura 1. FONTE: Garin A., *Non mi dimenticare*, BaoPublishing, Milano 2024 p. 20.

In questo dialogo inter-generazionale non manca un confronto con la diretta interessata, la nonna: Clémence si mette di fronte a lei, si abbassa per poterle parlare guardandola negli occhi, e le chiede perché sia scappata, cercando così di instaurare una comunicazione che si rivela però complessa per la mancata lucidità della donna, che risponde: “Non posso restare qui, mamma e papà mi stanno aspettando. Saranno preoccupati a morte! Perché mi tengono prigioniera? Non mi piace, e poi non ho fatto niente di male...” (Garin, 2024, p. 15). La risposta della nonna evidenzia la sua difficoltà nel collocarsi nel tempo presente – tanto che la donna crede

di avere vent'anni e di vivere con i suoi genitori –ma sottolinea anche la sua voglia di libertà, la sua incomprensione di quella condizione di semi-prigionia.

Quando Clémence e la madre tornano a casa della nonna per prendere alcuni vestiti, la ragazza si immerge in una serie di ricordi. In delle tavole completamente silenziose, Clémence esplora gli spazi, rivede con la memoria abitudini e gesti di affetto che diversi oggetti nella casa dei nonni le riportano alla mente. La tavola è ancora apparecchiata per la colazione, anche se la nonna non tornerà mai più in quella cucina, non siederà mai più su quella sedia. La ragazza si accomoda nella malinconia, rivede il ricordo di lei bambina, caratterizzato dal colore grigio, che rende lei e i nonni come dei fantasmi che ridanno vita a una casa vuota.

La visita alla casa dei nonni crea un primo forte contatto empatico tra nonna e nipote: la ragazza si chiede se, una volta invecchiata, esprimerà il desiderio di tornare lì, tra quelle mura, immaginandosi quindi nei panni di un'anziana e adottando così una nuova prospettiva. Proprio abbracciando il punto di vista della nonna, Clémence si rende conto dell'importanza di accogliere il desiderio di libertà di Marie Louise e la sua necessità di tornare alla casa dei suoi genitori, della sua infanzia. Per questo decide, di nascosto dalla madre, di architettare una fuga dalla casa di riposo e intraprendere un lungo viaggio che la riporterà nella casa dove la nonna è cresciuta e da cui sembra essere ormai ossessionata. Il viaggio di nonna e nipote è un'occasione di cura reciproca: la nipote la sfama, la lava, la accompagna nel ricostruire quei ricordi sempre meno nitidi, mentre la nonna ridà forza vitale alla nipote, la aiuta a elaborare il loro legame familiare, a scoprirsi come donna e come persona tramite il racconto di sé (Ulivieri, 2019).

In alcuni momenti, Marie Louise non riconosce la nipote, pensa di essere stata rapita e di dover tornare dai suoi genitori: questi attimi di vuoto rompono la speranza di Clémence, che si augura, con il viaggio, di ridare forma alla memoria della nonna. In una vignetta particolarmente evocativa, la frase "Tu chi sei?" pronunciata dalla donna guardando la nipote, inginocchiata di fronte a lei, rimbomba su uno sfondo rosso (Figura 2) che ben rende l'idea dello spaesamento della ragazza di fronte a una figura chiave della sua vita – la nonna – che non la riconosce più o, in altri casi, la scambia per altre persone, come sua sorella.



Figura 2. FONTE: Garin A., *Non mi dimenticare*, BaoPublishing, Milano 2024 p. 47.

“Signorina, le voglio confidare un segreto... –dice la nonna in una scena in cui la memoria è particolarmente offuscata – a volte, mi sembra di aver perso la testa” (Garin, 2024, p. 117). La consapevolezza di Marie Louise della sua perdita ‘della testa’ corrisponde a una altrettanto forte perdita di certezze di Clémence, che nella nonna identifica un punto di riferimento fondamentale. Poco dopo, la vignetta mostra solo le loro sagome nel buio: la perdita di memoria diventa perdita di identità tanto per la nonna, quanto per la nipote. Per ovviare ai momenti di spaesamento, Clémence decide di raccontare alla nonna i ricordi quotidiani di infanzia: il brodo di pollo – te lo ricordi, nonna? – il borotalco nelle scarpe, le fiabe di Andersen prima di dormire. I ricordi, piano piano, riprendono forma e ridanno speranza alla nipote, ridanno identità alla nonna, ridanno senso a quel viaggio.

Se la prima parte della narrazione si focalizza soprattutto sui ricordi di Clémence in relazione alla nonna, strada facendo il romanzo indaga anche i ricordi più intimi e personali della ragazza: le sue insicurezze durante l’adolescenza, la difficoltà nello stare in un’identità di genere fluida, fuori dai canoni binari del maschile e del femminile, il suo interesse per le ragazze, la sua relazione tossica con un ragazzo. Se Clémence si prende cura di Marie Louise, lo stesso fa, inconsapevolmente, la nonna con la nipote: la nonna del presente, seduta accanto a lei sul posto passeggero dell’auto, la aiuta a elaborare i punti cardine della sua crescita, mentre la nonna del passato, resa graficamente tramite flashback e ricordi, le cura le ferite fisiche e psicologiche, frutti della violenza diretta e indiretta subita dalla nipote.

Una scena particolarmente iconica si ha quando nonna e nipote si fermano in un hotel e Clémence deve convincere la nonna a farsi un bagno, lottando con i suoi capricci. Il cambio di prospettiva è forte ed evocativo: è la nipote ora a dover prendersi cura fisicamente della nonna, a spogliarla ed adagiarla

nella vasca da bagno, così come la nonna, anni prima, faceva con la Clémence bambina. Mentre la nipote aiuta la nonna ad entrare nella vasca, le vignette si soffermano tramite il punto di vista della ragazza sul corpo della donna anziana: un corpo fragile, invecchiato, uguale eppure diverso, che la nipote osserva con spaesamento, consapevole del passare del tempo, del veloce mutare della nonna a livello tanto fisico quanto mentale. Il momento doloroso della presa di coscienza del tempo che scorre viene rotto dalla giocosità e spensieratezza della nonna: Marie Louise schizza con l'acqua della vasca la nipote, gioca, ride, la invita a farle compagnia. Sedute una di fronte all'altra nella vasca da bagno senza vestiti e senza difese – una vignetta che occupa un'intera tavola, ad avvalorare il simbolismo del momento (Figura 3) – le due donne si guardano, si rispecchiano, si ritrovano: la vignetta rende tramite una potente metafora visiva il confronto tra due generazioni, il passato e il futuro, che parlano senza freni dei tempi che cambiano, dell'amore, delle loro vite, riportando alla luce storie di vita familiare e personale in modo estremamente intimo, tramite l'incontro di due prospettive diverse eppure così vicine. È qui ben visibile uno degli elementi delineati da Pinto Minerva: l'antichità degli anziani, che si costruisce sullo stratificarsi di esperienze, memorie, riflessioni che la rendono un "archivio di storia e di storie" (2012, p. 46), un "patrimonio di esperienza esistenziale, di memoria e di cultura" (Iori, 2012, p. 80).



Figura 3. FONTE: Garin A., *Non mi dimenticare*, BaoPublishing, Milano 2024 p. 84.

Il viaggio *on the road* delle due donne si snoda nella campagna e diventa viaggio di formazione, occasione di approfondimento del proprio vissuto familiare (Ulivieri, Pace, 2016). Quella di Marie Louise e Clémence è una storia di donne in cui la specificità di genere – e la decostruzione degli stereotipi di genere – è centrale per la narrazione.

Come ricorda Iori: “Anche tra le generazioni anziane sussistono differenze rilevanti nei ruoli di genere. Quelli tradizionali erano più differenziati: lui usciva, frequentava un bar, un centro sociale, la bocciofila, andava alla banca, a pagare le bollette, lei cucinava, accudiva, si prendeva cura dei nipoti” (Iori, 2012, p. 81). Così facendo la ‘percezione di utilità sociale’ rimaneva legata alla maternità come unica possibilità di lasciare una traccia di sé. In *Non mi dimenticare* il messaggio è però differente, più sfaccettato: la nonna dà e riceve cure, ma è prima di tutto una persona, con il suo bagaglio di emozioni, desideri, esperienze, ricordi. Inoltre, il viaggio è basato su uno degli elementi focali dell’anzianità definiti da Pinto Minerva, ovvero la lentezza: l’anzianità è lenta in quanto inattiva, non produttiva, e quindi incapace (per stereotipo) di stare al passo con i tempi. Quando Clémence ‘rapisce’ la nonna, i ritmi sociali mutano: non più un mondo frenetico e rigido – quello del lavoro o della casa di riposo, con i suoi orari e limitazioni – ma un tempo dilatato e a misura di anziana, un tempo della lentezza anche se, paradossalmente, in fuga.

Vale la pena poi soffermarsi sulla rappresentazione della nonna che, anche se malata e confusa, viene più volte ritratta durante il viaggio come estremamente vivace e gioiosa. Per esempio, in una scena le due donne si fermano in mezzo a un prato per fare un picnic e la nonna propone di raccogliere fiori con cui addobbare la macchina, un’azione che si conclude con una ‘lotta’ al lancio dei fiori tra nonna e nipote. I fiori si disperdono nell’aria come i ricordi della donna, eppure questo caos genera libertà, spensieratezza, rafforza l’unione tra le due generazioni. Il fumetto costruisce una controfigura della persona malata di Alzheimer: la donna è senza ricordi ma gioca, scherza, vuole divertirsi e vivere, affermarsi, esserci. La storia mostra così il “potenziale creativo, divergente e partecipativo delle persone anziane” (Di Sandro, 2018, p. 97) e reinserisce la figura dell’anziana malata in una rete relazionale e affettiva, in un mondo sociale e familiare capace di ridarle voce, gioia, benessere.

Allo stesso modo, una scena di particolare spensieratezza si ha quando le due donne, ormai al verde, decidono di scommettere in un bar per po-

ter racimolare qualche soldo. Clémence finisce però in una rissa con un uomo e, seguendo l'idea della nonna, decide di bucarli le gomme della moto per vendetta, per poi scappare senza lasciare traccia. La nonna non è qui una persona fragile, gentile, ingenua: viene ritratta come una signora esaltata dal rischio che ha appena corso con la nipote, desiderosa di giustizia tramite la vendetta, affascinata dall'essere diventata, in qualche modo, una 'fuorilegge'. Una donna, quindi, che vuole sperimentare panni nuovi, e che facendolo dona una prospettiva innovativa al ritratto dell'anziana malata, qui in grado di "riscoprire la propria forza morale e la volontà di partecipazione attiva alla comunità" (Iori, 2012).

La nonna è poi costruita su un altro dei tre elementi delineati da Pinto Minerva, ovvero la puntigliosità, che si lega ai racconti ripetitivi, ricorrenti degli anziani, spesso percepiti come pensanti in chi li ascolta. Non fa eccezione Marie Louise: la ricerca continua della sua borsa, che teme le sia stata rubata, così come il ricordo dei genitori e di alcune dinamiche familiari quotidiane, tornano ripetitive in più momenti dell'opera. Ma, seguendo il pensiero di Franca Pinto, questi 'difetti stereotipici' possono diventare risorse pedagogiche "in quanto rappresentano l'essenza più intima del pensiero, che è per natura complesso, ricorsivo e stratificato e si oppongono al dogmatismo costitutivo della modernità produttiva, che penalizza invece qualsiasi tentativo di trasformazione riflessiva" (2012, p. 49).

Lungo il viaggio, l'incontro con un cerbiatto rifugiato sul corpo di una cerbiatta morta, investita in mezzo alla strada, scuote particolarmente le due protagoniste e genera in Clémence riflessioni ancor più sentite sul suo rapporto con la nonna e con la propria mamma, Valérie: questo terzo personaggio femminile, anello di congiunzione tra nonna e nipote, viene raccontato da una duplice prospettiva, ovvero il ricordo di Clémence e di Marie Louise, le cui prospettive, intrecciate, danno vita a un ritratto familiare complesso. La dimensione dell'inter-generazionalità è centrale tanto nel fumetto, quanto nella pedagogia dell'invecchiamento: l'incontro tra giovani e anziani può costituire un'opportunità formativa per entrambi, promuovendo il rispetto per la diversità e la consapevolezza delle vulnerabilità e delle risorse di ogni età (Gasperi, 2022). I nonni, in particolare, svolgono un ruolo importante come 'storici di famiglia', ma il rapporto nonni-nipoti è reciprocamente benefico: i nipoti acquisiscono conoscenze sul passato e strutturano la propria identità, mentre i nonni riscoprono emozioni e progettualità future (Di Sandro, 2018; Dozza, Frabboni, 2013).

A questo proposito, un momento particolarmente toccante è quello in cui le due protagoniste raggiungono il mare poco distante dalla casa d'infanzia di Marie Louise. Sulla spiaggia, la nonna ricorda l'ultima frase che le ha detto sua mamma: "*Marie-Louise, abbraccia il mare da parte mia. Penso a questa frase ogni volta che vedo il mare*". Arrivate alla spiaggia, Marie Louise e Clémence si tengono per mano e si bagnano i piedi, abbracciano davvero il mare, e facendolo ridanno un senso alla loro genealogia, la rafforzano, la portano avanti. Il mare diventa il collante delle memorie familiari, qui declinate di generazione in generazione, tanto che la nonna esclama, guardando la nipote: "Clémence, non mi sono mai sentita così viva!" (Garin, 2024, p. 161). L'opera ritrae nuove forme di realizzazione di sé, nuove forme di essere, esistere, sperimentare l'affetto e la felicità in ogni sua piccola forma, al di là dell'età, della malattia, delle difficoltà comunicative tra generazioni diverse (Ladogana, 2014).

Sempre più vicine alla meta, alla casa familiare della nonna, Marie Louise è convinta che, arrivate a destinazione, potrà presentare sua madre a sua nipote. È solo guardandosi per caso nello specchietto retrovisore che la donna realizza che è passato tanto tempo, che è anziana, che non ci sarà nessuna mamma ad aspettarla. La presa di coscienza dell'anziana, la sua 'caduta nella realtà', viene resa per sottrazione visiva: sparisce la macchina, sparisce il panorama, la nonna è seduta in uno spazio bianco, priva di memorie, decontestualizzata. "Ho perso la memoria, eppure la cosa peggiore è quando la ritrovo" (Garin, 2024, p. 171), dice, dando voce alla paura generata dalla consapevolezza della propria malattia, resa più dolce dalla presenza amorevole della nipote (Gasperi, Cesaro, 2012).

Nel finale dell'opera, Clémence porta la nonna in spalla fino alla sua vecchia casa: se ne fa carico fisicamente e mentalmente, la sostiene nel corpo e nello spirito, la guida fino alla meta finale, dove potrà rievocare e riordinare i suoi ricordi, dove potrà essere per l'ultima volta libera, per poi cedere il testimone alla nipote, arricchitasi durante il viaggio dal prezioso confronto con la nonna. Come scrive Iori, "Il valore della memoria è una ricchezza che chi invecchia lascia in eredità alle generazioni successive, quando queste consentono ai vecchi di mantenere i ricordi [...] La vecchiaia destinataria di cura e di assistenza, è anche fonte di cura e di assistenza, spesso invisibile, silenziosa, gratuita, una grande risorsa affettiva, relazionale ed anche economica" (2012, p. 81).

In *Non mi dimenticare*, la memoria – così come la sua assenza – è centrale e diventa eredità da tramandare: Clémence attinge a piene mani dalle traballanti ma preziose memorie della nonna e con queste si forma, plasma la sua identità, ricalibra il legame con la propria madre, trova un suo tempo e spazio nella linea familiare. Dall'altro lato, la nonna malata non viene mostrata come una figura fragile e 'inutile', ma come una fonte di arricchimento e di emozioni, come generatrice di gioia e vitalità (Di Sandro, 2018, p. 98). Ampliando l'interpretazione di questa singola storia familiare, potremmo riprendere il pensiero di Rosita Deluigi (2015), secondo cui l'educazione intergenerazionale può contribuire allo sviluppo della comunità, della collettività, e quindi della cittadinanza e della cooperazione, oltre che decostruire gli stereotipi legati all'anzianità e alla malattia.

3. Conclusioni

L'invecchiamento è un fenomeno sempre più complesso, costruito su trasformazioni fisiche, psicologiche, biologiche, culturali; una complessità spesso inascoltata dato che, in un mondo dettato dai ritmi del consumismo e della produttività, unici valori in grado di dare dignità al soggetto, "la senilità non può che rappresentare una condizione negativa, perché il 'disimpegno', associato al pensionamento, allontana dal mondo produttivo e tende a coincidere con una percezione di inutilità" (Di Sandro, 2018, p. 96). L'anzianità viene quindi percepita socialmente come una "stagione residuale" (Tramma, 2017) caratterizzata dalla malattia, dall'inoperatività, dal decadimento e da un minor valore sociale.

Le storie possono aiutarci a concepire l'anzianità sotto una nuova luce: il cambio di prospettiva generato dal romanzo grafico *Non mi dimenticare* illumina le potenzialità della vecchiaia – anche quando malata – come risorsa e non come peso: la risorsa della memoria sociale e familiare, la risorsa del confronto generazionale, la risorsa di una cura ambivalente e reciproca (Baldacci, Frabboni, Pinto Minerva, 2012). Se la rappresentazione della vecchiaia e della malattia è spesso oscurata da stereotipi negativi e limitanti, questo romanzo grafico dà voce a persone reali e supera categorie limitanti per raccontare una storia sfaccettata e veritiera, comune e al tempo stesso eccezionale, narrata nell'ottica di una cura narrativa efficace, che diventa vera e propria 'medicina narrativa' (Cambi, 2010; Siri-

gnano, Maddalena, 2012; Moretti, Scavarda, 2021). L'opera dona un senso costruttivo e vitale alla vecchiaia e alla malattia tramite una rappresentazione realistica e toccante, in grado di sottolineare gli elementi di ricchezza e le nuove forme di realizzazione di sé tramite una ri-categorizzazione dell'anzianità che mette in luce ciò che si conserva e conquista, e non solo ciò che si perde e dimentica (Pinto Minerva, 2015; Ladogana, 2016).

Riferimenti bibliografici

- ACONE L., *Fiabe di corpi narranti. La poetica pedagogica della differenza*, «Metis», vol. 12, 2, 2022, pp. 49-66.
- ANSELLO E., *Age and ageism in Children's first literature*, «Educational Gerontology: An International Quarterly», 2, 1977.
- ATTIAS-DONFUT C., SEGALIN M., *Il secolo dei nonni*, Armando, Roma, 2005.
- BACCHETTI F., *Bambini e nonni nella letteratura per l'infanzia di oggi. Progetto generazioni: bambini e anziani: due stagioni della vita a confronto*. In Corsi M., Olivieri S. (a cura di), *Progetto generazioni: bambini e anziani: due stagioni della vita a confronto*, ETS, Pisa 2012, pp. 757-765.
- BALDACCINI M., FRABONI F., PINTO MINERVA F. (a cura di), *Continuare a crescere. L'anziano e l'educazione permanente*, FrancoAngeli, Milano 2012.
- BARSOTTI S., CANTATORE L. (a cura di), *Letteratura per l'infanzia: forme, temi e simboli del contemporaneo*, Carocci, Roma 2019.
- BERNARDI M., *Formazione in letteratura per l'infanzia e "temi difficili". La parola metaforica e la complessità letteraria*, «Studi sulla Formazione», vol. 25, 1, 2022, pp. 163-170.
- BESEGGI E., *Bambini, anziani e l'immaginario come spazio condiviso: la forza della storia*. In Corsi M., Olivieri S. (a cura di), *Progetto generazioni: bambini e anziani: due stagioni della vita a confronto*, ETS, Pisa 2012, pp. 743-745.
- CAMBI F., *La cura di sé come processo formativo*, Laterza, Roma-Bari, 2010.
- CRAWFORD P.A., BHATTACHARYA S., *Grand Images: Exploring Images of Grandparents in Picture Books*, «Journal of Research in Childhood Education», vol. 28, 1, 2014, pp. 128-144.
- DE SERIO B., *Bambini testature, adolescenti extraterrestri e nonni ciliegi. Un viaggio metaforico tra le infanzie di alcuni scrittori italiani contemporanei di letteratura per l'infanzia*, «Italica Wratislaviensis», 7, 2016, pp. 49-68.

- DELUIGI R., *Costellazioni intergenerazionali: accompagnare forme di partecipazione sociale*. In TOMARCHIO M., ULIVIERI S. (a cura di), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, ETS, Pisa 2014.
- DI SANDRO E., *Bambini e Anziani: tra continuità storiche e inedite prospettive educative*, «Studi sulla formazione», vol. 21, 1, 2018.
- DOZZA L., FRABRONI F., *Lo sguardo dei nonni. Ritratti generazionali* FrancoAngeli, Milano 2013.
- GARIN A., *Non mi dimenticare*, BaoPublishing, Milano 2024.
- GASPERI E., CESARO A., *La relazione nonni-nipoti nell'incontro con la malattia di Alzheimer*. In Corsi M., Ulivieri S. (a cura di), *Progetto generazioni: bambini e anziani: due stagioni della vita a confronto*, ETS, Pisa 2012, pp. 669-678.
- GASPERI E., *Pedagogia dell'invecchiamento*, «Studium Educationis», vol. 2, 2022, pp. 171-175.
- HENNEBERG S., *Moms do badly, but grandmas do worse: The nexus of sexism and ageism in children's classics*, «Journal of Aging Studies», vol. 24, 2, 2010, pp. 125-134.
- IORI V., *Pedagogia dell'invecchiamento e identità di genere*. In Corsi M., Ulivieri S. (a cura di), *Progetto generazioni: bambini e anziani: due stagioni della vita a confronto*, ETS, Pisa 2012, pp. 75-86.
- JANELLI L.M., SORGE L., *Portrayal of grandparents in children's storybooks: A recent review*, «Gerontology & Geriatrics Education», vol. 22, 2, 2002, pp. 69-88.
- LADOGANA M., *Nonni e nipoti. Un'alleanza educativa possibile*. In Loiodice I. (a cura di), *Formazione di genere. Racconti, immagini, relazioni di persone e famiglie*, FrancoAngeli, Milano 2014.
- LADOGANA M., *Progettare la vecchiaia*, Progedit, Bari 2016.
- MCCLOUD S., *Capire, Fare e Reinventare il Fumetto*, Bao Publishing, Milano 2018.
- MORETTI V., SCAVARDA A., *Graphic Medicine. Una disciplina in cerca di autore*, «Rassegna Italiana di Sociologia», vol. 62, 3, 2021, pp. 733-754.
- PINTO MINERVA F., *Vecchiaia: un'età ancora in divenire*. In Corsi M., Ulivieri S. (a cura di), *Progetto generazioni: bambini e anziani: due stagioni della vita a confronto*, ETS, Pisa 2012, pp. 41-52.
- PINTO MINERVA F. (a cura di), *Sguardi incrociati sulla vecchiaia*, Pensa Multi-Media, Lecce, 2015.
- SARSINI D., *Essere nonni oggi: uno sguardo pedagogico*, «RIEF. Rivista italiana di educazione familiare», vol. 2, 2013, pp. 63-67.

- SIRIGNANO F.M., MADDALENA S., *La pedagogia autobiografica. Riflessioni e percorsi formativi*, Pensa Multimedia, Lecce 2012.
- TRAMMA S., *Pedagogia dell'invecchiare. Vivere (bene) la tarda età*, FrancoAngeli, Milano 2017.
- TRISCIUZZI M.T., *Little Old Ladies. La figura della nonna nella letteratura per l'infanzia*. In Pinto Minerva F. (a cura di), *Sguardi incrociati sulla vecchiaia*, Pensa MultiMedia, Lecce, 2015, pp. 87-106.
- TRISCIUZZI M.T., *Ritratti di famiglia: immagini e rappresentazioni nella storia della letteratura per l'infanzia*, ETS, Pisa 2018.
- ULIVIERI S. (a cura di), *Le donne si raccontano. Autobiografia, genere e formazione del sé*, ETS, Pisa, 2019.
- ULIVIERI S., PACE R. (a cura di), *Il viaggio al femminile come itinerario di formazione identitaria*, FrancoAngeli, Milano 2012.
- VARRÀ E., *Le nuove frontiere del fumetto, dai classici al graphic novel*. In Barsotti S., Cantatore L. (a cura di), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Carocci, Roma 2019.

“Sbagliato dalla testa ai piedi”

Narrare l’alterità ne *I cinque malfatti* di Beatrice Alemagna

“Wrong from head to toe”

Narrating otherness in Beatrice Alemagna’s *The Five Misfits*

MICHELA BALDINI*

RIASSUNTO: Esaminando il potenziale dell’albo illustrato nel plasmare la percezione della differenza oltre gli stereotipi sulla disabilità, questo saggio si addentra nella poetica di Beatrice Alemagna. Attraverso l’analisi de *I cinque malfatti* (2014), emerge come l’autrice privilegi la metafora per celebrare l’unicità e l’imperfezione, sfidando le norme sociali e promuovendo un approccio inclusivo all’alterità, intrinseco alla letteratura per l’infanzia.

PAROLE—CHIAVE: albo illustrato, Beatrice Alemagna, *I cinque Malfatti*, diversità.

ABSTRACT: Examining the potential of the illustrated book in shaping perceptions of difference beyond disability stereotypes, this essay delves into the poetics of Beatrice Alemagna. Through the analysis of *The Five Misfits* (2014), it becomes clear how the author privileges metaphor to celebrate uniqueness and imperfection, challenging social norms and promoting an inclusive approach to otherness, intrinsic to children’s literature.

KEY—WORDS: picturebook, Beatrice Alemagna, *The five Misfits*, diversity.

* Ateneo Telematico Pegaso.

1. L'Albo illustrato come specchio e finestra: plasmare le percezioni della differenza

Il picture book, o albo illustrato, si configura quale medium distintivo nel panorama della letteratura per l'infanzia, caratterizzato dalla peculiare interazione sinergica tra segno grafico e segno linguistico (Barsotti, 2015). Questa coalescenza genera una "terza voce narrante", un significato emergente che trascende la mera somma delle componenti e si realizza pienamente nell'interpretazione del lettore (Tontardini, 2020). La valenza formativa intrinseca dell'albo illustrato nello sviluppo infantile è multisfaccettata e cruciale poiché sul piano cognitivo, la sua fruizione, specie nella fascia 0-3 anni ad elevata plasticità neurale, potenzia significativamente l'esposizione a lessico e concetti nuovi, sostenendo l'acquisizione linguistica e le competenze di emergent literacy (Sannipoli, 2012), quella familiarizzazione con la lingua scritta che precede l'apprendimento formale. La lettura dialogica, in particolare, incoraggia l'adulto a impiegare un linguaggio più ricco e decontestualizzato, facilitando l'espansione del vocabolario infantile. Al contempo, vengono sollecitate l'attenzione sostenuta e selettiva, la capacità di concentrarsi sui dettagli, e l'attenzione congiunta diadica – elementi propedeutici all'apprendimento – assieme alle funzioni esecutive superiori quali la memoria di lavoro e la flessibilità cognitiva.

Nella sfera emotiva, l'albo offre uno spazio protetto per l'esplorazione del complesso universo affettivo poiché, attraverso la lettura dialogica, focalizzata sulle reazioni del bambino, si facilita il riconoscimento e la decodifica delle emozioni proprie e altrui (Bacchetti *et al.*, 2009). Il linguaggio acquisito tramite le narrazioni supporta la denominazione e la progressiva regolazione degli stati emotivi, competenza cardine per lo sviluppo sociale e il successo formativo futuro. La narrazione si dimostra inoltre spazio privilegiato che consente di affrontare temi emotivamente carichi in un ambiente sicuro, promuovendo la maturazione dell'intelligenza emotiva. Dal punto di vista socio-relazionale, inoltre, la lettura ad alta voce si configura come un potente atto di connessione e *nurturing* (Tognolini e Merletti, 2006). Il clima interazionale che si instaura consolida il legame di attaccamento tra infante e caregiver, favorendo un attaccamento sicuro e contribuendo alla costruzione identitaria incentivando, al contempo il contatto fisico e visivo, essenziali per la relazione. Discutere gli stati men-

tali dei personaggi nel corso della lettura condivisa rappresenta, inoltre, un contesto privilegiato per lo sviluppo della Teoria della Mente. Queste competenze cognitive ed emotive così coltivate, inclusa la ToM e la comprensione affettiva, trascendono i meri benefici educativi, costituendo il substrato fondamentale per l'accoglienza e la comprensione della diversità, ivi inclusa la disabilità. I libri superano così la mera “mostrazione” della differenza, edificando la capacità di interazione significativa con essa anche se l'efficacia formativa in tal senso dipende crucialmente dal contesto ermeneutico e dal ruolo del mediatore adulto. L'interazione durante la lettura si configura, infatti, quale spazio in cui le norme sociali sulla differenza possono essere rinforzate o decostruite, rendendo imperativa la consapevolezza e la sensibilità interpretativa dell'adulto (Cambi, 2013; Cardarello, 2010).

Gli albi illustrati svolgono altresì una funzione speculare e ancipite: da un lato, riflettono le esperienze e le identità dei bambini, agendo come “specchi”; dall'altro, offrono sguardi su mondi, vite e prospettive diverse, operando invece come “finestre”; una duplice funzione che risulta essenziale per edificare una comprensione della complessità del reale nella sua eterogeneità. Le narrazioni e le immagini presentate negli albi contribuiscono a plasmare la percezione infantile della realtà e dell' “altro da sé”, potendo sfidare visioni univoche e stereotipate del mondo; la peculiare sinergia tra segno grafico e segno linguistico, inoltre, crea uno spazio unico per rappresentazioni metaforiche di concetti complessi, quali la disabilità, consentendo letture stratificate e personali, distanti da approcci meramente didascalici (Tontardini, 2020, Barsotti, 2015).

In questo quadro, la rappresentazione della disabilità fin dalla prima infanzia si configura quale imperativo etico-pedagogico. Offrire narrazioni che includano personaggi con disabilità in modo autentico e positivo è fondamentale per la normalizzazione della differenza, la decostruzione dei costrutti pregiudiziali e la promozione di una cultura genuinamente inclusiva fin dai primissimi anni. L'obiettivo è tendere verso una visione universalistica ed equa, in cui le differenze siano riconosciute quale norma e ricchezza, una biodiversità che arricchisce l'ecosistema sociale e relazionale (Lepri, 2019). Tuttavia, la rappresentazione della disabilità nella letteratura per l'infanzia è storicamente costellata di sfide e insidie. È cruciale, in tal senso, eludere approcci deleteri quali il pietismo, che riduce la persona con disabilità a oggetto di compassione (Beseghi, Grilli, 2010); il

sensazionalismo; l'invisibilizzazione, ovvero l'assenza totale di rappresentazione; o la retorica del "Supercrip" (Pacelli, 2022), l'eroe che "supera" la propria disabilità tramite sforzi eccezionali. Quest'ultima narrazione, spesso irrealistica, maschera infatti le barriere sistemiche ponendo l'intero onere sull'individuo e, assieme agli altri stereotipi elencati lungi dal promuovere l'inclusione, consolida dinamiche escludenti. Affrontare il tema della disabilità genera infatti frequentemente disagio, radicato in stigmi sociali e nel timore di stigmatizzazione (Grandi, 2012), occorre quindi andare oltre la stereotipizzazione e le facili retoriche accentuando la necessità di disporre di strumenti narrativi e visivi di elevata sensibilità ed efficacia.

2. Rappresentare la disabilità nella Letteratura per l'Infanzia: dagli stereotipi alle narrazioni inclusive

La storia della rappresentazione della disabilità nella letteratura per l'infanzia, sia in ambito italiano che internazionale, è stata a lungo segnata da una fase di oscuramento o marcata marginalizzazione, seguita dall'emergere di figurazioni spesso cariche di stereotipi (Bacchetti, 1994). Un'attenzione iniziale, concentrata primariamente nel corso del XIX secolo su menomazioni sensoriali e fisiche, attingeva frequentemente a contesti segreganti quali gli istituti speciali, sviluppando un tono narrativo marcatamente pietistico e paternalistico. Le opere di quell'epoca presentavano gli individui con disabilità quali oggetti di compassione, la cui realtà esperienziale era talvolta ritenuta indecifrabile o "troppo forte" per essere pienamente accessibile al lettore comune. Questo approccio rifletteva in modo palese il modello medico-assistenziale allora dominante, focalizzato sul deficit individuale e sulla conseguente separazione spaziale e sociale.

Un mutamento significativo di prospettiva ha cominciato a delinearsi parallelamente all'affermazione del modello sociale della disabilità, promosso in particolare dai *Disability Studies* a partire dagli anni Ottanta del Novecento (Beseghi e Grilli, 2010; Vadalà, 2013).

Questo paradigma opera uno spostamento focale dall'*impairment* alle barriere sistemiche – sociali, culturali, ambientali – considerate quali cause primarie della *disability*. Questa ridefinizione della disabilità quale costruzione sociale, strettamente correlata a forme di oppressione legate alla diversità ha portato ad una profonda riconcettualizzazione che ha pro-

gressivamente permeato anche l’ambito della letteratura per l’infanzia, orientando la produzione editoriale verso rappresentazioni più articolate, complesse e consapevoli.

Tuttavia, nonostante l’evoluzione concettuale e le crescenti istanze inclusive, permangono nella produzione narrativa stereotipi che richiedono una costante decostruzione critica. Tra questi, spicca il “Supercrip” precedentemente citato, un tropo retorico che ritrae individui con disabilità i quali, esibendo una straordinaria forza di volontà, conseguono risultati eccezionali, divenendo così fonti di ammirazione acritica. Anche nell’editoria contemporanea, segnatamente nelle sinossi di molti libri per ragazzi, si riscontra l’enfaticizzazione di coraggio, resilienza e capacità di “superamento” individuale della condizione (Pacelli, 2022; Pacelli, 2025), spesso mediate da metafore eroiche o sportive, una diluizione dello stereotipo che, anche quando non viene presentato nella sua interezza, arriva a permeare diversi aspetti dei personaggi descritti. Sebbene l’intento possa apparire benevolo, tale narrazione risulta spesso inautentica, poiché misconosce le barriere strutturali e alimenta aspettative irrealistiche, ascrivendo il successo esclusivamente all’impegno individuale; la sua ricorrenza può, inoltre, essere letta quale sintomo di un disagio collettivo nei confronti della vulnerabilità e dell’interdipendenza, camuffato da un’enfasi individualistica che oscura la responsabilità sociale nella creazione di contesti effettivamente inclusivi.

Accanto al “Supercrip”, parimenti dannosa si rivela la figurazione improntata al Pietismo, che riduce la persona con disabilità a mero oggetto di compassione, tristezza o beneficenza. Questo approccio, lungamente prevalente, specie nelle rappresentazioni legate all’istituzionalizzazione ottocentesca, è intrinsecamente de-umanizzante e depotenziante, concentrandosi sul deficit e la sofferenza anziché sull’integralità e la potenziale *agency* della persona. Il nesso storico tra rappresentazione letteraria, contesti segreganti e retorica caritatevole (Bacchetti, 1994) palesa come la letteratura abbia non solo rispecchiato tali dinamiche sociali, ma le abbia anche legittimate e consolidate. Decostruire tali figurazioni implica, dunque, una fondamentale sfida alle sottostanti strutture sociali che generano esclusione. Oltre a questi tropi prevalenti, si annoverano altresì altre figurazioni nocive ampiamente criticate: archetipi quali la figura mostruosa o malvagia (presente in certa fiabistica o in percezioni iniziali di personaggi), la riduzione a personaggi marginali esistenti unicamente in funzione del

protagonista “normale”, o, ancora, la totale definizione dell’identità dalla sola condizione di disabilità, priva di profondità e sfaccettature personali.

In contrasto con tali approcci limitanti e in linea con le istanze inclusive derivanti dal modello sociale, emerge progressivamente un nuovo paradigma narrativo, proteso verso rappresentazioni autentiche e rispettose della complessità umana. Questo si concretizza innanzitutto, ponendo al centro la Persona: la narrazione verte sull’individuo nella sua integralità esistenziale – desideri, affetti, aspirazioni, relazioni – trascendendo la mera condizione di disabilità, la quale viene presentata quale attributo tra gli altri, non quale unica cifra definitoria dell’identità. Parallelamente, si assiste a una crescente valorizzazione dell’esperienza vissuta: si ambisce a dare voce all’esperienza soggettiva della persona con disabilità, talvolta ricorrendo alla narrazione in prima persona, esplorando con profondità sia le sfide quotidiane che le gioie e le relazioni. Inoltre, si enfatizza la partecipazione attiva: i personaggi con disabilità sono ritratti quali attori pienamente partecipi della vita sociale, educativa e comunitaria, superando la raffigurazione come soggetti passivi di cura o assistenza; si pongono in luce i loro diritti, le opportunità e l’inderogabile necessità di superare le barriere sia ambientali che sociali. Non meno rilevante è il superamento del didatticismo eccessivo: si evade dalla narrazione manifestamente moraleggiante o eccessivamente esplicativa, privilegiando storie che favoriscano l’empatia e la riflessione nel lettore in maniera più organica e meno prescrittiva, cercando di evitare l’ “addomesticamento” di temi complessi e preservando la ricchezza intrinseca dell’alterità (Cappa e Negri, 2012; Paccelli, 2022). Questa evoluzione si manifesta in una crescente varietà di albi illustrati: da quelli che affrontano la diversità in modo diretto e affermativo a opere che esplorano condizioni specifiche con notevole sensibilità narrativa e visiva. L’affiancamento di approcci focalizzati su condizioni specifiche a quelli più metaforici, insiti nella natura stessa del picture book (Trisciuzzi, 2020), palesa una benefica diversificazione nel panorama editoriale inclusivo.

Tale pluralità narrativa sottolinea come non sussista un’unica “via maestra” rappresentativa, bensì la necessità di un ampio spettro di storie, capaci di intercettare molteplici istanze pedagogiche e di riflettere l’eterogeneità dell’esperienza umana nella sua pienezza; tra coloro che hanno raccolto tale sfida educativa, oltre che editoriale, emerge per sensibilità e impegno l’autrice Beatrice Alemagna.

3. Beatrice Alemagna: una poetica dell'imperfezione

Beatrice Alemagna, figura di spicco quale autrice e illustratrice nel panorama internazionale della letteratura per l'infanzia contemporanea, si distingue immediatamente per il suo stile visivo, caratterizzato da originalità intrinseca e potente carica espressiva (Rundell, 2020). Rifuggendo la ripetizione – fedele al motto “*il n'y a pas d'invention sans rupture*” – l'artista sperimenta incessantemente con tecniche e materiali eterogenei: pittura, pastelli, matite, collage, sovrapposizioni cartacee, segni incisi. Ne deriva un'estetica definita “imperfetta”, profondamente materica e tattile, contraddistinta da un uso audace e spesso contrastato del colore e da un'attenzione viscerale per le texture (Tontardini, 2020; Terrusi, 2012). Le sue figure, pur presentando talvolta deformazioni espressive o linee non convenzionali, possiedono una sorprendente vitalità e una profonda riconoscibilità emotiva, scaturita da un'attenta osservazione del linguaggio non verbale. La sua formazione in grafica si amalgama con la libertà creativa dell'illustratrice autodidatta, generando un equilibrio peculiare tra un forte senso compositivo e una spontaneità segnica distintiva. Alemagna si definisce “Illustr-Autrice” o “narratrice”, evidenziando l'indissolubile simbiosi tra linguaggio verbale e visivo nel suo iter creativo: per l'artista, le parole costituiscono uno strumento essenziale quanto il segno grafico o pittorico, e l'immagine trova piena espressione solo una volta che il testo ha raggiunto la sua forma definitiva e precisa (Trisciuzzi, 2020; Tontardini, 2020; Terrusi, 2012).

L'intera opera di Alemagna è pervasa da preoccupazioni tematiche ricorrenti, esplorate con notevole sensibilità e originalità. Al centro della sua poetica vi è una visione complessa dell'Infanzia – non idealizzata, bensì concepita quale “l'era di tutte le possibilità”, un mondo intriso di meraviglia, ma anche popolato da emozioni intense, paure e scoperte significative – strettamente connessa al tema cardine dell'imperfezione e dell'unicità. I suoi personaggi si presentano spesso come figure “malfatte”, incompiute, intrinsecamente fragili e diverse. Alemagna celebra la bellezza insita nell'imperfezione, ponendosi in sfida con l'ossessione adulta per la definizione univoca, la normalità normativa e una perfezione astratta.

Questa tematica trova potente eco nella sua stessa pratica artistica, fondata sulla “rottura” degli schemi consolidati e sull'accettazione dell'imperfezione formale creando così una coerenza viscerale tra forma e contenuto (Lepri, 2019). Le sue narrazioni non rifuggono dall'esplorare l'intera

gamma delle emozioni umane, incluse quelle tradizionalmente considerate “difficili” – quali paura, tristezza, rabbia, noia – trattandole quali componenti organiche e necessarie dell’esperienza infantile.

Parimenti centrale è il fascino per il cambiamento e la “mouvance”: l’artista contempla il flusso costante delle cose, il divenire, la ciclicità del finire e ricominciare. La narrazione stessa è concepita quale movimento e spostamento, e le sue immagini mirano a “spostare lo sguardo altrove”, arricchendone la percezione. L’identità, in particolare quella infantile, è presentata quale entità fluida, in perenne costruzione, spesso indefinita e resistente a facili categorizzazioni. La dialettica spaziale tra l’interno protetto (la casa, l’ambiente intimo) e il mondo esterno (spesso urbano) costituisce un frequente motore narrativo, con l’uscita verso l’esterno intesa quale passaggio necessario per la crescita, l’auto-scoperta e la ridefinizione del proprio posto nel consorzio umano. A completare questo universo tematico, figure animali, sovente antropomorfizzate, popolano i suoi albi, fungendo da veicolo privilegiato per esplorare temi universali dell’animo umano e le dinamiche intime proprie dell’infanzia.

Nel contesto della letteratura contemporanea per l’infanzia che affronta la diversità e l’inclusione, l’opera di Beatrice Alemagna si distingue per il suo approccio prevalentemente metaforico e la sua potente carica visiva. Aniché optare per una rappresentazione realistica o esplicitamente didascalica di specifiche condizioni di disabilità, Alemagna predilige esplorare l’esperienza universale dell’alterità, il sentimento di essere “diverso” o “sbagliato”, attraverso l’impiego di personaggi e situazioni fantastiche o simboliche. La sua predilezione per immagini evocative che “non raccontano tutto”, lasciando deliberatamente “buchi” e spazi all’interpretazione soggettiva del lettore, si configura quale scelta pedagogicamente significativa. Richiedendo un’interpretazione attiva e partecipativa, il suo lavoro invita a un coinvolgimento emotivo e cognitivo più profondo e personale con i personaggi e le tematiche affrontate, favorendo così lo sviluppo dell’empatia e del pensiero critico in maniera più organica e meno precettiva rispetto a narrazioni esplicitamente didattiche (Manghi, 2013).

3.1. *“I cinque malfatti”: metafora di alterità e di accettazione*

L’albo *I cinque malfatti*, pubblicato in Italia da Topipittori nel 2014, si configura quale esempio emblematico della poetica di Beatrice Alemagna,

offrendo una potente metafora per esplorare i temi della diversità, dell'accettazione di sé e della critica alle norme sociali. La narrazione introduce cinque protagonisti collettivamente definiti “malfatti”: quello Bucato, con vistosi fori nel corpo attraverso cui, si scoprirà, lascia fluire la rabbia; quello Piegato, simile a carta piegheggiata capace di custodire ricordi preziosi; quello Molle, costantemente stanco, ma impassibile e pacifico; quello Capovolto, la cui postura invertita offre una prospettiva unica sul mondo; e quello Sbagliato, un ammasso di stranezze, una “catastrofe” dalla forma indefinita. Questi cinque personaggi coabitano in una casa sbilenca, visivamente specchio della loro natura non convenzionale. Inizialmente, paiono vivere in una quiete quasi pre-sociale, lieti nella loro esistenza oziosa e trovando divertimento nel confrontare le proprie “malformazioni”, presentate dal testo senza giudizio alcuno.

L'equilibrio viene tuttavia infranto dall'arrivo improvviso del “Tipo Straordinario” o “Perfetto”, un personaggio dalla levigata impeccabilità estetica e dalla manifesta vanità, che incarna le norme sociali di bellezza, efficienza e utilità. È la sua presenza a introdurre il giudizio esterno, espressa nella domanda “a cosa servono?” e nella sentenza “vere nullità” quando i Malfatti non sanno fornire una risposta utilitaristica. Alemagna rende visivamente la “malformazione” di ciascuno con espressività unica, utilizzando linee irregolari e graffiate, forme audaci e texture che definiscono carattere ed emotività (Tontardini, 2020). La tavolozza cromatica, descritta variamente come “colori accesi e grigi” (Sola e Terrusi, 2009) o “colori nitidi e compatti” (Terrusi, 2012), contribuisce a differenziare i personaggi e a sottolineare i passaggi emotivi, con talune immagini percepite come cupe, forse riflettendo la tristezza indotta dal giudizio. L'ambiente stesso, la “casa sbilenca”, estende visivamente la loro condizione, contrapponendosi alla rigidità incarnata dal Perfetto, la cui introduzione visiva lungo una strada a zig-zag genera tensione narrativa e compositiva. La sua postura eretta e altezzosa contrasta nettamente con le forme più organiche e “scomposte” dei Malfatti. Sul piano testuale, l'albo si distingue per un linguaggio semplice, diretto, talvolta ripetitivo, che conferisce un ritmo quasi di filastrocca. La scelta del termine “malfatti” è emblematica: una parola potenzialmente stigmatizzante che i personaggi adottano, trasformandone progressivamente il significato. Il contrasto linguistico tra la laconica accettazione di sé dei Malfatti (“Boh. Niente.”) e le sentenze giudicanti del Perfetto (“Dunque non servite a niente!”) evidenzia il netto

scontro tra differenti visioni del mondo. Una sottile ironia pervade il testo, evidente nella descrizione della vanità del Perfetto e nelle reazioni quasi surreali dei Malfatti alle sue pretese di “trovare loro un’idea”.

L’albo *I cinque malfatti* si configura, pertanto, non come un’opera sulla disabilità in senso stretto, ma come una potente metafora dell’esperienza dell’alterità e del sentirsi diversi rispetto a una norma sociale. Evitando la rappresentazione di menomazioni specifiche, Alemagna pone l’accento sul vissuto emotivo derivante dall’essere percepiti come “sbagliati” o “inutili” dal giudizio esterno. Questa scelta narrativa amplia le possibilità di identificazione per il lettore, sia esso bambino o adulto, consentendo il riconoscimento delle proprie esperienze di non conformità, inadeguatezza o esclusione. L’ambiguità intrinseca alle forme dei Malfatti, inoltre, – non riconducibili a chiare categorie – rafforza ulteriormente questa lettura metaforica, spostando il focus dalla specificità di una condizione all’universalità dell’esperienza della differenza umana; tale approccio consente di aggirare le trappole della rappresentazione letterale (quali la medicalizzazione o la riduzione a una mera etichetta), affrontando al contempo questioni centrali quali il giudizio sociale, l’accettazione e il valore intrinseco di ogni individuo, indipendentemente dalla conformità a standard normativi (Cambi, 2013; Beseghi, Grilli, 2010; Vadalà, 2013).

Il percorso narrativo compiuto dai Malfatti configura un arco di trasformazione prevalentemente interiore. Da un’iniziale inconsapevolezza, essi attraversano il doloroso confronto con il giudizio del Perfetto, che li induce a interiorizzare un senso di inutilità e tristezza. Questo momento di crisi si rivela, tuttavia, catalizzatore di una profonda riflessione sul sé. Il punto di svolta si situa nella scoperta individuale da parte di ciascun Malfatto che la propria presunta “malformazione” cela in sé una qualità unica e inaspettata: la capacità di gestire la rabbia, di custodire i ricordi, di trovare la pace, di offrire una visione originale, di celebrare le piccole conquiste.

Questa presa di coscienza non mira a una “correzione” dei presunti difetti, bensì al riconoscimento del loro valore intrinseco, operando un ribaltamento radicale della prospettiva imposta dal Perfetto. L’accettazione di sé non deriva, dunque, dal conformarsi alla norma, ma dall’abbracciare pienamente la propria unicità. Il finale vede i Malfatti abbandonare la loro dimora, allontanandosi dal Perfetto (che rimane isolato, “come un vero, perfetto stupido”), non più tristi bensì “più contenti che mai”, uniti nella loro diversità.

Questa partenza suggerisce la ricerca o la creazione di uno spazio – sia esso fisico o metaforico – dove la loro specificità non venga percepita come un limite, ma come una risorsa, un luogo dove possano trovare piena appartenenza così come sono, riecheggiando implicitamente i principi per cui è l’ambiente a doversi adattare all’individuo.

La narrazione sottolinea, infine, il valore insostituibile della comunità e del supporto reciproco tra coloro che condividono l’esperienza della differenza, contrapponendo la gioiosa collettività dei Malfatti alla solitudine del Perfetto, suggerendo che l’appartenenza e la connessione interpersonale siano valori esistenziali ben più vitali della perfezione omologata.

4. Conclusioni

Considerando il potere formativo intrinseco dell’albo illustrato, capace di plasmare l’immaginario e supportare lo sviluppo cognitivo, emotivo e sociale del bambino (Bacchetti et al., 2009), e data la sua natura unica, che sincretizza linguaggio verbale e visivo per veicolare la complessità del reale, esso si configura quale strumento privilegiato non solo per riflettere il mondo, ma per agire attivamente sulla percezione della diversità, gettando le basi per un immaginario pienamente inclusivo.

Sebbene il percorso storico della rappresentazione della disabilità nella letteratura per l’infanzia sia stato segnato da assenze e stereotipi dannosi, un paradigma emergente orientato all’autenticità e al rispetto, in linea con il modello sociale, palesa le potenzialità del medium nell’affrontare l’alterità (Lepri, Baldini, 2022). Opere che, attraverso l’impiego magistrale della metafora visiva e testuale, esplorano l’esperienza della differenza in modo profondo e non didascalico, offrono un contributo significativo nel promuovere l’accettazione di sé e degli altri e nello sfidare norme sociali rigide.

Il potenziale pedagogico di tali narrazioni è immenso, fornendo a educatori, genitori e mediatori culturali strumenti preziosi per avviare dialoghi significativi, coltivare l’empatia e decostruire pregiudizi fin dalla più tenera età (Manghi, 2013; Sola, Terrusi, 2009).

Tuttavia, la strada verso un immaginario infantile autenticamente inclusivo presenta ancora sfide significative. Permane cruciale la necessità di un impegno costante e concertato nella produzione e diffusione di albi

illustrati di alta qualità che rappresentino la diversità umana in modo sfaccettato e rispettoso, rifuggendo gli stereotipi dannosi e celebrando la partecipazione attiva di ogni individuo nella vita sociale. È fondamentale promuovere narrazioni che integrino la quotidianità delle esperienze diverse nel tessuto narrativo, riconoscendone la ricchezza e la “normalità” esistenziale, superando la mera focalizzazione sulla condizione. L’obiettivo ultimo trascende, pertanto, la semplice rappresentazione; mira piuttosto a una trasformazione attiva degli atteggiamenti sociali.

In quest’ottica, la letteratura per l’infanzia inclusiva non si limita a fungere da specchio del mondo, ma diviene un autentico agente di cambiamento, operando alla base per plasmare le convinzioni e i valori fondamentali delle future generazioni.

Il successo di tale progetto pedagogico e sociale richiede un impegno corale e sinergico: autori, illustratori, editori, educatori, bibliotecari, famiglie e decisori politici sono chiamati a collaborare attivamente per garantire che ogni bambino e bambina possa accedere a narrazioni capaci di riflettere l’ampia gamma della diversità umana e di fornire gli strumenti empatici e critici necessari per edificare un mondo più equo, accogliente e inclusivo per tutti e tutte.

Riferimenti bibliografici

- ALEMAGNA B., *I cinque malfatti*. Topipittori, Milano 2014.
- BACCHETTI F., CAMBI F., NOBILE A., TREQUADRINI F., *La letteratura per l’infanzia oggi*, Clueb, Bologna 2009.
- BACCHETTI F., *Handicap: un silenzio storico e sociale*, in S. Olivieri, F. Cambi (a cura di), *I silenzi dell’educazione, studi storico-pedagogici in onore di Tina Tomasi*, La Nuova Italia, Firenze 1994.
- BARSOTTI S., *L’albo illustrato un crocevia di linguaggi*, «Form@re - Open Journal per la formazione in rete», [S.l.], vol. 15, n. 2, 2015, pp. 207-217.
- BESEGGI E., GRILLI G., (a cura di), *La letteratura invisibile*, Carocci, Roma 2010.
- CAMBI F., *Letteratura per l’infanzia: per una lettura complessa della sua testualità (e della critica)*, In F. Bacchetti (a cura di), *Percorsi della letteratura per l’infanzia. Tra leggere e interpretare*, Clueb Bologna 2013, pp. 3-13.

- CAPPA F. e NEGRI M. (a cura di), *Libri per l'infanzia vecchi e dimenticati*, in *Figure dell'infanzia. Educazione, letteratura, immaginario*, Raffaello Cortina, Milano 2012.
- CARDARELLO R., *Libri e pratiche di lettura: la comprensione nell'infanzia*, In F. Bacchetti (a cura di), *Attraversare boschi narrativi. Tra didattica e formazione*, Liguori, Napoli 2010, pp. 57-87.
- GRANDI W., *Fuori dal margine. Metafore di disabilità e di integrazione nella recente letteratura per l'infanzia*, in *Journal of Theories and Research in Education*, n.7, 2012, pp. 1-12.
- HAMELIN (a cura di), *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*, Donzelli Editore, Roma 2012.
- LEPRI C., BALDINI M., *Inclusione e letteratura. Percorsi formativi attraverso l'albo illustrato*, Romatre Press, Roma 2022.
- LEPRI C., *Education on Diversity. The Contribution of Early Childhood's Literature*, «Studi sulla formazione», 2, (2019) pp. 325-336.
- *Leggere diversamente. Libri, lettura e disabilità*, in «Vega Journal», n°3, 2012-2013.
- MANGHI S., *Giocare con le differenze*, In M. Parodi (a cura di), *Gli adulti sono bambini andati a male*, Sonda, Casale Monferrato 2013, pp.112-122.
- NUSSBAUM M.C., *Le nuove frontiere della giustizia: disabilità, nazionalità, appartenenza di specie*, Il Mulino, Bologna 2007.
- PACELLI S., *Rappresentazione della disabilità e letteratura per l'infanzia: la retorica del supercrip*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», X (1), 2022, pp. 283-290.
- PACELLI S., *Figure della diversità. La rappresentazione della disabilità nella letteratura per l'infanzia italiana dal Risorgimento a oggi*. FrancoAngeli, Milano 2025.
- RUNDELL K., *Perché dovresti leggere libri per ragazzi anche se sei vecchio e saggio*, Rizzoli, Milano 2020.
- SANNIPOLI M., *Emergent literacy and shared reading. Read without knowing how to read*, «Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete», 17(2), 2012, pp.52-62.
- SCHIANCHI M., *Due studi, ancora pionieristici, sulla disabilità nella cultura popolare e nella letteratura per l'infanzia*. «Rivista di Storia dell'educazione», 7(1), 2017, pp. 19-29.
- SOLA S., TERRUSI M., *La differenza non è una sottrazione. Libri per ragazzi e disabilità*, Lapis, Roma 2009.

- TERRUSI M., *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*, Carocci, Roma 2012.
- TOGNOLINI B., MERLETTI R.V., *Leggimi forte. Accompagnare i bambini nel grande universo della lettura*, Salani, Milano 2006.
- TONTARDINI I., *Asimmetrie: albo illustrato, immagine e parola*, in Cantatore L., Laforest N.G., Grilli G., Negri M., Piccinini G., Tontardini I., Varrà E. (a cura di), *In cerca di guai. Studiare la letteratura per l'infanzia*, Junior-Spaggiari, Parma 2020, pp. 214-230.
- TRISCIUZZI M.T., *Sguardi altri sulla diversità. Leggere fuori dai margini*, in E.A. Emili, V. Macchia (a cura di), *Leggere l'inclusione. Albi illustrati e libri per tutti e per ciascuno*, Edizioni ETS, Pisa 2020, pp. 51-64.
- VADALÀ G., *La rappresentazione della disabilità tra conformismo e agire politico*, in R. Medeghini, S. D'Alessio, A. Marra, G. Vadalà E. Valtellina, *Disability studies. Emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*, Erickson, Trento 2013, pp. 125-148.

Identità e relazione: crescere tra parole e immagini

Identity and Relationship: growing Between Words and Images

MARIA FILOMIA*

RIASSUNTO: Il presente contributo si pone l'obiettivo di analizzare il rapporto esistente tra costruzione dell'identità e alterità per la costruzione del benessere personale e sociale. In particolare esplora il potenziale dell'albo illustrato come compagno, in quel processo di autoriconoscimento e autocoscienza che, solo, può garantire alla persona la libertà di realizzare pienamente se stesso, inteso come elemento essenziale di un benessere autenticamente inclusivo.

PAROLE-CHIAVE: identità, alterità, albo illustrato, benessere

ABSTRACT: This paper investigates the relationship between identity construction and the encounter with alterity as a generative axis of personal and social well-being. It focuses on the epistemological and pedagogical potential of the picturebook as a symbolic mediator that fosters self-recognition and reflexive awareness—crucial conditions for individual fulfilment and for pursuing an inclusive and emancipatory sense of well-being.

KEY-WORDS: identity otherness, picturbook, well-being.

* Link Campus University.

1. Introduzione

La povertà educativa, secondo la definizione proposta da Save the Children, consiste nella «privazione, per i bambini e gli adolescenti, dell'opportunità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni» (Morabito et al., 2014). Essa non coincide necessariamente con la povertà economica, ma si radica più profondamente nel contesto sociale, culturale e relazionale che il bambino vive fin dalla prima infanzia, influenzando salute, relazioni, capacità cognitive e valori trasmessi (Buccolo, Ferro Allodola, Buccolo, 2020; Lo Piccolo, Pasqualetto, 2023).

Tale prospettiva impone una riflessione sulla responsabilità educativa di costruire contesti intenzionalmente formativi – formali e non formali – che amplino le possibilità di apprendimento e di sviluppo integrale. L'Agenda 2030 sottolinea, al tal proposito, la necessità di garantire «un accesso equo e universale a un'educazione di qualità» (ONU, 2015), ponendo così le basi per un benessere autenticamente sostenibile. L'invito è a puntare lo sguardo non tanto sulla mancanza quanto piuttosto sulla responsabilità, di chi ha ruolo nel sistema di educazione-formazione, di fissare quei tasselli in grado di offrire un ambiente formativo che consenta ai bambini e alle bambine di sviluppare le proprie potenzialità di sviluppo, di far sorgere e valorizzare i talenti, di coltivare la creatività.

Considerando la prima infanzia come una fase cruciale per lo sviluppo integrale della persona, è pertanto fondamentale individuare strategie educative capaci di offrire esperienze significative.

Nel 2018 la Commissione Europea ha aggiornato il quadro concettuale delle competenze chiave per l'apprendimento permanente, Lifecomp, ridefinendo la competenza "Imparare a imparare" come "Personale, Sociale e Imparare a Imparare". Tale competenza comprende la capacità di riflettere su di sé, gestire efficacemente tempo e informazioni, lavorare in modo costruttivo con gli altri, restare resilienti, gestire il proprio apprendimento. Essa include inoltre la capacità di affrontare l'incertezza e la complessità, sostenere il benessere fisico ed emotivo, mantenere la salute mentale e condurre una vita orientata al futuro, empatica e inclusiva (Sala et al., 2020, p. 11). Particolare attenzione è posta, nel Documento, all'interconnessione tra benessere personale e contesto sociale e ambientale (Pulimeno et al., 2020).

Partendo da questi presupposti individuiamo nella promozione della lettura rappresenta una delle strategie più efficaci – e potenzialmente imprescindibili – per il contrasto alla povertà educativa e per la mitigazione dei suoi esiti. I bambini e le bambine hanno diritto ad accedere a libri e narrazioni in grado di coinvolgerli, emozionarli e stimolarli, offrendo al contempo uno spazio personale e condiviso, utile allo sviluppo del linguaggio, dell'attenzione, della creatività.

Leggere ad alta voce fin dalla primissima infanzia, anche prima dell'acquisizione della lettura autonoma, costituisce un gesto educativo e relazionale di cura (Filomia, 2004; Batini, 2022; Batini, 2020; Batini, 2021). La lettura, infatti, non è soltanto veicolo di alfabetizzazione: è un atto fondativo della relazione educativa, che accompagna il bambino nella costruzione di sé e del proprio sguardo sul mondo. Leggere come potente gesto di cura, cura per l'infanzia, cura per la relazione affettiva, prima ancora che strumento per l'avvio dei linguaggi del sapere; l'esperienza della lettura è la scelta di prendere per mano il bambino per consentirgli di essere pronto per la vita. La letteratura per l'infanzia si configura, quindi, come un dispositivo potente in grado di permettere al giovane lettore di confrontarsi con l'incertezza e la complessità.

Come scrive Papa Francesco, la letteratura «ci prepara a comprendere e quindi ad affrontare le varie situazioni che possono presentarsi nella vita. Nella lettura ci tuffiamo nei personaggi, nelle preoccupazioni, nei drammi, nei pericoli, nelle paure delle persone che hanno superato alla fine le sfide della vita, o forse durante la lettura diamo consigli ai personaggi che in seguito serviranno a noi stessi» (Papa Francesco, 2024, p. 5). Nello stesso testo, citando Proust, afferma che «i romanzi scatenano «in noi nello spazio di un'ora tutte le possibili gioie e sventure che, nella vita, impiegheremmo anni interi a conoscere in minima parte, e di cui le più intense non ci verrebbero mai rivelate giacché la lentezza con la quale si producono ce ne impedisce la percezione» (Papa Francesco, 2024, p. 5).

2. Identità e alterità: il ruolo della narrazione

Bruner (1987; 1992; 2002) ci mostra come le storie concorrano alla costruzione della realtà e alla configurazione dell'esperienza che ne deriva, in modo rapido e spesso al di fuori della nostra piena consapevolezza. La

narrazione, ed in particolare quella di fantasia, possiede la straordinaria capacità di modellare l'esperienza reale, infatti «essa offre mondi alternativi che gettano una nuova luce sul mondo reale» (Bruner, 2002, p.10) e lo fa attraverso il linguaggio e l'immaginazione.

La letteratura ed in particolare quella per l'infanzia, si presenta quindi, come rito iniziatico che offre la possibilità ai bambini e ai ragazzi di assumere una postura diversa e guardare la realtà attraverso la molteplicità di angolazioni che questa ci offre. La lettura, quindi, sia autonoma che condivisa, riveste un'importanza strategica nel contribuire alla costruzione del bambino come persona, della sua indennità personale e sociale, capace di nutrire culture inclusive e plurali (Filomia, 2023).

Tipico dell'adolescenza, ma presente fin dalla prima infanzia, il forte desiderio di avventura, di esplorazione, il desiderio di varcare le sicurezze, di provare il piacere del pericolo e della paura, l'imparare dalle cadute, l'osservare e trasgredire i divieti, il rischio e l'inquietudine trasformativa (Beseghi, 1980; Bernardi, 2019; Bernardi, 2016). In risposta a questi insopprimibili bisogni, l'adulto, in postura educativa, la pedagogia e anche la letteratura, non possono che rispondere facendosi strada per la libertà, riconoscendo il diritto/dovere di accompagnare negli attraversamenti di soglia (Campagnaro, 2016; Filomia, 2023) necessari per crescere uomini e donne libere, persone autonome. Inquietudini e trasformazioni aiutano nel processo di crescita, permettono di conoscere i limiti e le possibilità, proprie e del mondo che ci circonda. L'esperienza del rischio, del timore, dell'ambiguità – se narrata e vissuta simbolicamente – diviene così terreno fecondo di crescita e conoscenza dei limiti, propri e altrui.

La letteratura per l'infanzia quindi, se vuole essere “onesta”, non può eludere la complessità del reale: è chiamata a restituire la molteplicità e la contraddizione, l'armonia e il disordine. Un'opera per l'infanzia di qualità è tale perché contribuisce «alla crescita del lettore proponendo un itinerario di formazione che non offra, tuttavia, chiavi di lettura univoche, unilaterali, ma rispetti il pluralismo valoriale e la molteplicità dei punti di vista sul mondo, la possibilità di scelta e la libertà di adesione del lettore, senza infingimenti e senza preclusioni aprioristiche» (Filograsso & Viola, 2012 p. 68)

La letteratura, scrive Filomia, «ci permette di conoscere non in maniera intellettuale ma esperienziale e metaforica la complessità della vita» (2023, p. 36), elaborando simbolicamente anche le esperienze più comples-

se e dolorose – il buio, la paura, la morte, la malattia – le quali, lungi dall’essere espunte, reclamano dignità letteraria. Censurare tali dimensioni, edulcorare il dolore, occultare il perturbante, significa privare i bambini di un potente antidoto formativo. Come ammonisce Campagnaro (2013), negare ai lettori l’accesso alla sfera dell’insondabile e dell’indicibile non è un atto di protezione, bensì un gesto di deprivazione, inammissibile per chi si assume la responsabilità dell’azione educativa.

Papa Francesco ci offre una definizione intensa e poetica di letteratura come «ascolto della voce di qualcuno» (2024, p. 5). È proprio in questa ottica che l’albo illustrato si configura come una forma letteraria dalla natura composita, una sintesi raffinata di linguaggi eterogenei – visivo, verbale, grafico – che interagiscono tra loro in una dinamica di interanimazione semantica che ci apre alla conoscenza dell’altro.

2.1. L’albo illustrato: narrazioni incarnate

Un albo illustrato è un’opera in cui testo, illustrazione e progetto grafico si fondono in un insieme unitario (Terrusi, 2012); è al contempo un prodotto editoriale e commerciale, nonché un documento di valore sociale, culturale e storico (Ascenzi, 2002; Bernardi, 2019). Soprattutto, però, rappresenta un’esperienza per il bambino. In quanto forma d’arte, si basa sull’interdipendenza tra immagini e parole, sulla compresenza visiva di due pagine affiancate e sulla dimensione narrativa insita nell’atto di voltare pagina, come potete rituale incarnato. Nella sua specificità, le sue potenzialità risultano illimitate.

L’interdipendenza tra testo e illustrazione genera una narrazione stratificata e aperta, in cui l’immagine non accompagna linearmente il testo, ma lo interroga, lo contraddice, lo amplia, offrendo indizi, spazi interpretativi, margini di senso. L’albo illustrato si offre a noi con tutte le potenzialità delle grammatiche che utilizza, in un dialogo che disvela la narrazione, attraverso un cuore di poesia e di arte. L’alternanza delle grammatiche del doppio codice di parole e immagini è l’esperienza di ampliamento dello sguardo che offre al lettore. L’esperienza di narrazione che viviamo attraverso un albo illustrato è quasi come un “urto”, che lascia il segno, possiamo parlare di collisione tra parole e immagini riferendoci al momento in cui le due dimensioni (visiva e verbale) si “urtano” o si “scontrano” in modo tale da creare una tensione, un contrasto o una

fusione che arricchisce la narrazione. In questo caso, abbiamo un'interazione dinamica e reciproca tra testo e immagini, che non sono semplicemente giustapposte, ma che si influenzano a vicenda, generando nuove sfumature di significato.

Tontardini (2020) definisce l'immagine dell'albo illustrato *bildaktiv*, attribuendole una natura figurativa attiva e generativa. Essa non persuade né impone, ma costruisce mondi e li mette a disposizione del lettore, rendendoli esperibili nel momento stesso della visione. Le immagini, dunque, non decorano né semplificano: si pongono come veri e propri luoghi di senso, capaci di provocare, insinuare, suggerire, stimolare immaginazione e riflessione. La forza dell'albo illustrato risiede precisamente nella sua intrinseca tensione dialogica tra linguaggi, nella sua potenzialità di creare ambienti narrativi inclusivi, capaci di accogliere lettori diversi per età, esperienze, capacità. È proprio in questo senso che l'albo può contribuire significativamente alla costruzione di un immaginario plurale, all'educazione al riconoscimento dell'altro e alla valorizzazione delle differenze.

Le immagini non accompagnano la narrazione in maniera lineare, le immagini sfuggono volontariamente dal testo per seminare indizi, dubbi, regalare altri elementi che, attraverso una intersezione semantica produttiva, permettono al lettore di attraversare la narrazione, di inoltrarsi nel racconto, di incontrare le vite. Immagini e parole suscitano il desiderio di conoscere la storia, di addentrarsi nei personaggi, di essere liberi di scegliere gli elementi di narrazione da seguire (Bernardi, 2019; Bernardi, 2016). Parole e immagini sono fili, un intreccio di trama e ordito, "architettati" in maniera tale da restituire tessuti meravigliosi e sempre diversi. Parole e immagini si danno reciprocamente il ritmo fatto di voci e silenzi, figure e spazi bianchi, pagine abitate e tempo di svelamento che il lettore sperimenta (Lepri, Pacelli, Vallecchi, 2021) nel gesto del voltare la pagina.

L'albo illustrato, per quanto fin qui detto, possiede una naturale postura inclusiva, per chi si immedesima e per chi si rispecchia nelle storie. Proprio per questo il presente contributo vuole richiamare l'importanza di una letteratura che si sottragga a stereotipi riduttivi e paternalistici (Joselin, 2010; Kunze, 2013; Filomia, 2025a), offrendo anche rappresentazioni della malattia, della disabilità, come possibilità di riconoscimento e di costruzione e di relazioni positive (Negri, 2020; Vezzali *et al.*, 2012).

3. Albi illustrati: educazione allo sguardo e all'alterità come dispositivo per garantire il benessere

Alla luce delle riflessioni sviluppate in precedenza sul ruolo fondativo della lettura nella promozione del benessere personale e sociale, è possibile riconoscere nell'albo illustrato uno strumento privilegiato per garantire, anche ai bambini con disabilità, il diritto alla narrazione, alla rappresentazione di sé, all'incontro con l'altro (Sannipoli, Filomia, 2017; Filomia, 2023; Filomia, 2025b). La lettura condivisa e l'accesso ad albi illustrati di qualità, capaci di restituire la complessità dell'esperienza umana, attivano dinamiche di rispecchiamento, immedesimazione e riconoscimento simbolico, essenziali per lo sviluppo dell'identità e della consapevolezza di sé (Lepri, 2023).

In questa prospettiva, l'albo illustrato diviene dispositivo educativo e culturale capace di contrastare le disuguaglianze narrative e favorire una cittadinanza inclusiva, in linea con quanto indicato dalle competenze trasversali del quadro europeo LifeComp. Di seguito, si propone l'analisi di tre albi che, attraverso linguaggi visivi e verbali di alta densità poetica, offrono immagini significative della disabilità nell'infanzia, restituendone la ricchezza, le contraddizioni e la piena dignità narrativa. Come sottolinea Canevaro (2009), il libro può configurarsi, per i bambini e le bambine con disabilità, come mediatore simbolico «per la conoscenza della propria condizione» (p.10), come strumenti per rielaborare la propria sofferenza «rispecchiandosi nelle parole degli altri» (*ibidem*). La narrazione si assume la responsabilità etica di presentare l'incontro con l'altro nel suo essere unico e irripetibile.

Nel presente contributo propongo la riflessione attraverso tre albi illustrati che ritengo particolarmente significativi in quanto propongono immagini di infanzia impegnative e sfidanti. Il primo *È non è* albo illustrato scritto da Marco Berrettoni e illustrato da Chiara Carrer, pubblicato dalla casa editrice Kalandraka nel 2010; il secondo è *Noi* scritto da Elisa Mazzoli e illustrato da Sonia Maria Luce Possentini pubblicato da Bachilera editore nel 2014; il terzo è *Fabir e l'aria che si vede* scritto da Federica Ortolan e illustrato da Marco Brancato, pubblicato da Carthusia nel 2025.

L'albo *È non è* definito dalla stessa casa editrice «un'approssimazione poetica e vicina al fenomeno dell'autismo dal punto di vista di un bambino», ci presenta Sara, bambina autistica, raccontata dal fratello, che ne

mette in evidenza i suoi molteplici e complessi punti di vista, il suo sentire tra le improvvise manifestazioni di affetto della sorella e gli altrettanti improvvisi silenzi e assenze. Il suo racconto è pieno di stupore e poesia, presenta il mondo di Sara senza pregiudizi, offre a tanti fratelli la possibilità di immedesimarsi e riconoscere la complessità, densa di sfumature emotive e apparentemente contraddittoria, del proprio sentire.

Nel 2013 l'albo viene menzionato nel catalogo *Ibby Outstanding books for young people with disabilities*. Il Catalogo, pubblicato con cadenza biennale, presenta opere selezionate da esperti internazionali per la loro capacità di rappresentare, con qualità letteraria ed estetica, l'esperienza della disabilità. Come osserva Filomia, uno dei principali obiettivi di questa iniziativa è «aumentare la consapevolezza presso educatori, insegnanti, autori, illustratori dell'importanza di rappresentare ragazzi e bambini con disabilità in tutte le parti del mondo» (Filomia, 2023, p. 106).

Nelle motivazioni della selezione si sottolinea la presenza di un equilibrato rapporto tra parole, immagini e ombre che sono poeticamente sovrapposte alla carta da parati, potente simbolo che accompagna tutta la narrazione. Un albo che contiene al suo interno, paure e tenerezza, affetto e lontananza, mistero e concretezza condensate nel rapporto fraterno che si fa ponte e mediatore di comprensione e di conoscenza. L'albo si fa rivelatore di una modalità di entrare nella relazione con Sara che non nega le paure. Il contesto delle relazioni domestiche si mostra come protettivo, ma anche escludente, se non fosse per la presenza del fratello che consente alla sorella di uscire dalla simbolica "carta da parati". In *È non è* il lettore viene accompagnato nella conoscenza della verità di Sara che è fatta di silenzi e stereotipie, che a volte scoraggiano, ma anche di talenti come la capacità di disegnare, arrivando ad una sintesi sublime di ciò che nella diversità rende tutti unici:

Sara non somiglia a nessuno. Credi che esistano due pietre, due cani, due foglie o due persone uguali?.

Anche *Noi* nel 2015 ha ricevuto una menzione sul Catalogo *Ibby Outstanding books for young people with disabilities* e affronta il tema del pregiudizio attraverso la voce di un narratore-bambino, Filippo che racconta la presenza di un compagno di scuola descritto come diverso dal quel "noi" che, all'inizio della storia, rappresenta il suo gruppo. Il processo narrativo si articola intorno al pronome "noi", inizialmente utilizzato in senso escludente: una prima persona plurale che definisce un'identità collettiva contrapposta

all'alterità del bambino considerato diverso. Un gruppo che nega un'appartenenza ad un bambino per via della sua anomalia fisica. L'elemento fisico prende il sopravvento sulla rappresentazione di tutto il bambino:

Noi lo chiamiamo Occhione. Ha un occhio gigante, così gigante che l'altro occhio, quello normale, non si nota nemmeno.

I pari, i compagni di scuola, i bambini si dimostrano a volte spietati, non capiscono e quindi isolano, allontanano. Un giorno, però, Filippo si trova da solo vicino ad Occhione, senza il condizionamento del gruppo, anche se con paura si avvicina al bambino, questo genera la possibilità di un incontro autentico. Questa occasione diventa il ponte per costruire un nuovo Noi, che è relazionalità condivisa. Il noi, svolge la funzione di soggetto, co-protagonista della storia, in un cammino di evoluzione, di cambiamento. Un noi in formazione che nell'incontro trova la pienezza di sé. Da un noi escludente, ad un noi che si costruisce sulla conoscenza reciproca nutrita da un dialogo poetico e intenso:

Ho guardato intorno. Nessuno ci poteva vedere. Eravamo soli. Io e lui. Mi sono avvicinato, ma non troppo il cuore mi batteva forte. Poteva spararmi bava da un momento all'altro. Occhione mostra a Filippo il suo tesoro fatto di pietre, una conchiglia, un mezzo riccio, una piuma grigia: Quel tesoro era bellissimo e io avuto il coraggio di alzare lo sguardo. Con l'occhio piccolo lui mi vedeva. L'occhio grande invece era puntato verso il cielo. E ha detto "io mi chiamo Filippo. E tu?" "Anch'io" ho risposto, "anch'io mi chiamo Filippo". Noi abbiamo parlato piano piano di tutto, del mondo, del cielo, del mare, di noi, degli altri, della lumaca che ci guardava con le antenne curiose. Noi ridevamo, e avevamo le mani sporche. Filippo conosce un sacco di cose anche i nomi delle stelle e me l'ha insegnati un po' ma io non li ho capiti subito. Credo che ci vorrà tempo. Tempo per noi.

L'ultimo albo che voglio presentare è *Fabir e l'aria che si vede*, pubblicato nella Collana Trovati e ritrovati, l'opera nasce dall'incontro e collaborazione con i volontari della *nonsolo15* associazione *Sindrome Dup15q*, malattia genetica rara che può determinare ritardo nello sviluppo, disturbi del linguaggio, ipotonia, caratteristiche dello spettro autistico e, in molti casi, epilessia. Questo impone alle famiglie una continua riprogettazione della propria vita per garantire ai propri figli la possibilità di sviluppare appieno le proprie potenzialità. Attraverso il protagonista, la scimmietta Fabir, il lettore può, immergendosi nel linguaggio metaforico scelto per la narrazione, conoscere il suo mondo in cui la percezione si fa plurale e sinestetica: *Lui era così, vedeva le cose. Vedeva le cose che sentiva. Le vedeva con le orecchi,*

con le mani, con la pancia e a volte con gli occhi. Guardava i suoni e sentiva tutte-le-cose-addosso. Per questo non riusciva a stare troppo in una-sola-cosa.

Questo libro si inserisce in quei progetti speciali che caratterizzano la produzione della casa editrice Carthusia, opere nate dal confronto con testimoni, famiglie, bambine e bambini, calibrate sulle peculiarità di ogni singolo progetto. Nell'albo, quindi, sono confluite le voci e le esperienze di amici, genitori e volontari, trasfigurate nel racconto. Un giorno, Fabir, intraprende un viaggio con la sua famiglia alla ricerca dell'*aria che si vede*.

Non conoscono la sua esatta destinazione, ma sentono che, una volta lì, Fabir potrà finalmente sentirsi a casa, in un luogo dove tutti sono in grado di "sentire" il mondo così come fa lui, *Fabir aveva bisogno di andare, la sua famiglia lo sapeva e lo avrebbe accompagnato*. Il cammino attraverso la foresta è ricco di incontri e nuove amicizie, Fabir conoscerà la paura, la tenerezza, la musica del sorriso. Il viaggio è segnato anche da un terremoto che è intorno e dentro, un *terremoto-addosso* che lascia Fabir in un profondo silenzio. Saranno i suoni familiari e il ritmo del proprio cuore, *ump, ump, ump*, a guidarlo di nuovo verso sé stesso e verso quell'*aria che si vede* dove le cose si vedono *come sono davvero*. L'aria che si vede è il luogo rivelativo dove, accogliendo ciò che il viaggio di conoscenza ha permesso di ascoltare e trovare, ci è permesso di vedere ogni cosa, *anche l'aria*.

4. Considerazioni conclusive

La lettura non è solo una pratica culturale o educativa, ma può essere considerata come vera e propria risorsa di salute, strumento per promuovere benessere, parte integrante di un approccio olistico allo sviluppo del bambino, capace di incidere positivamente sulle traiettorie di crescita dei più piccoli (Pulimeno *et al.*, 2020). Nei libri analizzati viene posta l'attenzione sulla rappresentazione dell'infanzia che rischia di essere messa ai margini. Emerge forte dalla lettura come, nel cammino di conoscenza di sé, la dimensione sociale sia dirimente. La lettura permette a chi legge di incontrare i piccoli protagonisti e "poter sperimentare un cambio di sguardo, che consente anche un cambio del tono emotivo e del proprio comportamento" (Filomia, 2023, p.147).

Le storie narrate ci offrono una chiave di lettura delle relazioni fondante su una progressiva e graduale comprensione del protagonista, della sua

storia, dei suoi vissuti, dei suoi sentimenti. Una possibilità immedesimazioni che è fortemente empatica ed inclusiva, e allo stesso tempo poetica, perché non nega la complessità, ma riesce ad andare oltre. I libri propongono una visione positiva della disabilità, della sofferenza, della relazione, pur non nascondendo il dolore e la fatica dell'accettazione, le storie ci dicono che le difficoltà, se conosciute, possono essere affrontate. Sottolinea Negri: «entrare in relazione con una lontananza, con qualcosa che in quanto distante, non solo nel tempo e nello spazio, diventa teatro possibile per un'esperienza goduta dell'alterità: dove la questione della distanza è centrale, perché è proprio da essa che nasce il fascino di un racconto, la sua capacità di sedurre conducendo al cospetto dell'ignoto, curioso o inaudito che sia, ma comunque altro-altrove-rispetto all'ordinario e dunque portatore di meraviglia, anche quando possibile fonte di riconoscimento» (Negri, 2020, p. 247).

Vorrei concludere quest'articolo riproponendo le parole di Papa Francesco che ci aiutano a comprendere il ruolo che la letteratura può assumere per promuovere un mondo più giusto, dove a tutti e a tutte, sia consentito di realizzare pienamente se stessi e quindi accompagnare bambini e bambine a vivere pienamente il proprio diritto al benessere: «Lo sguardo della letteratura forma il lettore al decentramento, al senso del limite, alla rinuncia al dominio, cognitivo e critico, sull'esperienza, insegnandogli una povertà che è fonte di straordinaria ricchezza. Nel riconoscere l'inutilità e forse pure l'impossibilità di ridurre il mistero del mondo e dell'essere umano ad una antinomica polarità di vero/falso o giusto/ingiusto, il lettore accoglie il dovere del giudizio non come strumento di dominio ma come spinta verso un ascolto incessante e come disponibilità a mettersi in gioco in quella straordinaria ricchezza della storia dovuta alla presenza dello Spirito, che si dà anche come Grazia: ovvero come evento imprevedibile e incomprensibile che non dipende dall'azione umana, ma ridefinisce l'umano come speranza di salvezza» (Papa Francesco 2024, p.10).

Riferimenti bibliografici

ASCENZI A. (Ed.), *La letteratura per l'infanzia oggi: questioni epistemologiche, metodologie d'indagine e prospettive di ricerca*, Vita e pensiero, Milano 2002.

- BATINI F. *Lettura ad alta voce. Ricerche e strumenti per educatori, insegnanti e genitori*. Carocci, Roma 2022.
- BATINI F., D'AUTILIA, B., PERA, E., LUCCHETTI, L., & TOTI, G., *Reading Aloud and First Language Development: A Systematic Review*. «Journal of Education and Training Studies», 8(12), 2020, pp. 49-68.
- BATINI F., LUPERINI, V., CEI, E., IZZO, D., & TOTI, G., *The Association Between Reading and Emotional Development: A Systematic Review*. «Journal of Education and Training Studies», 9, 1, 2021, pp. 12-48.
- BARSOTTI S., CANTATORE L., *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Carocci, Roma 2019.
- BERNARDI M., *La libertà del romanzo: letteratura per l'infanzia e inquietudine del raccontare*, in Barsotti S., Cantatore L., *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Carocci, Roma 2019.
- *Letteratura per l'infanzia e alterità. Incanti, disincanti, ambiguità, tracce*, FrancoAngeli, Milano 2016.
- BESEGGI E. *Condizione giovanile e problematica educativa*. Firenze, La nuova Italia, 1980.
- BUCCOLO M., FERRO ALLODOLA V., MONGILI S., *Percezioni e vissuti emotivi ai tempi del COVID-19: una ricerca esplorativa*, Lifelong, «Lifewide Learning - LLL», 16/35, 2020, pp. 372-398.
- BRUNER J.S., *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, Armando Editore, Roma 1968.
- BRUNER J.S., *La fabbrica delle storie*, Laterza, Bari 2002.
- BRUNER J.S., *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*. Bollati Boringhieri, Torino 1992.
- BRUNER J.S., *Life as Narrative*, «Social Research», 54(1), 11-32, 1987. <http://www.jstor.org/stable/40970444>
- CAMPAGNARO M., *La grande guerra raccontata ai ragazzi*, Roma, Donzelli Editore, 2016.
- CANEVARO A., *Il valore dei libri in rapporto alla disabilità* in: Sola S., Terrusi M. *La differenza non è una sottrazione. Libri per ragazzi e disabilità*, Lapis, Roma 2009.
- FILOGRASSO I., VIOLA T.V., *Oltre i confini del libro. La lettura promossa per educare al futuro*, Armando Editore, Roma 2012.
- FILOMIA M. *Abitare la soglia. Sguardi inclusivi nella letteratura per l'infanzia*, Pensa MultiMedia, Lecce 2023.

- In-home Reading Aloud: An Analysis of Parental Perceptions, in Batin F (Eds), *La Lettura ad alta voce. Atti del secondo Convegno Scientifico Internazionale*. p. 583-590, Pensa MultiMedia, Lecce 2024.
- *Abitare la soglia*, «Cooperazione Educativa», 2025a, pp. 35-40.
- *Dal libro su misura tradotto in simboli al progetto editoriale "I libri per tutti": lo sviluppo dell'editoria per l'inclusione*, in Bartolini, A. et al. (a cura di), *La formazione iniziale e continua degli insegnanti. Relazioni, comunicazione, metodi*, Pensa Multimedia, Lecce 2025b, pp. 755-764.
- JOSELIN L. *Images de la famille de l'enfant déficient dans la littérature jeunesse*, «Dialogue», 188(2), 109-121, 2010.
- KUNZE P.C., *What we talk about when we talk about Helen Keller: Disabilities in children's biographies*, «Children's Literature Association Quarterly», 38(3), 304-318, 2013.
- LEPRI C., *Le parole e le immagini per dirlo. Albo illustrato e cura*, «Medical Humanities & Medicina Narrativa-MHMN», 7(1), 119-132, 2023.
- LEPRI C., PACELLI S., VALECCHI V., *Letteratura Young Adult e incontro con l'altro*, «Nuova Secondaria Ricerca», 4, 209-225, 2021.
- NEGRI M. *L'avventura del lettore: la letteratura come esperienza* in CANTATORE L. (Ed.), *In cerca di guai. Studiare la letteratura per l'infanzia*, Edizioni Junior, Bergamo 2020.
- PAPA FRANCESCO, *Lettera del Santo Padre Francesco sul ruolo della letteratura nella formazione*, Roma, Dicastero per la Comunicazione - Libreria Editrice Vaticana 2024.
- PULIMENO M., PISCITELLI P., COLAZZO S., *Children's literature to promote students' global development and wellbeing*, «Health Promotion Perspectives», 10 (1), 13, 2020.
- SALA A., PUNIE Y., GARKOV V., CABRERA GIRALDEZ M., *LifeComp: The European Framework for Personal, Social and Learning to Learn Key Competence*, EUR 30246 EN, Publications Office of the European Union, Luxembourg, 2020. ISBN 978-92-76-19418-7, doi:10.2760/302967, JRC120911.
- SANNIPOLI M., FILOMIA M., *Il diritto alla lettura dei bambini con Bisogni Educativi Speciali: l'esperienza italiana degli IN-book*, «Lifelong Lifewide Learning», 13(29), 78-90, 2017.
- SAVE THE CHILDREN ITALIA, MORABITO C., *La lampada di Aladino: l'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*, Save the Children, 2014.

- TERRUSI M., *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*, Carocci editore, Roma 2012.
- TONTARDINI I., *Asimmetrie. Albo illustrato, immagine e parola*, in CANTATORE L. (Ed.), *In cerca di guai. Studiare la letteratura per l'infanzia*, Edizioni Junior, Bergamo 2020.
- VEZZALI L., CAPOZZA D., GIOVANNINI D., STATHI S. *Improving explicit and implicit intergroup attitudes using imagined contact: An experimental intervention with elementary school children*, «Group Processes and Intergroup Relations», 15, 2012, pp. 203-212.

Tra umano e non-umano

Corpi ibridi e infanzie metamorfiche
nell'opera di Beatrice Alemagna

Between human and non-human

Hybrid bodies and metamorphic childhoods
in the work of Beatrice Alemagna

ROSSELLA CASO*

RIASSUNTO: *Chi è il bambino?* Il contributo, prendendo le mosse da questa domanda e avvalendosi della letteratura per l'infanzia come fonte per decodificare la complessità dell'oggetto-bambino, indaga, a partire dalle opere di Beatrice Alemagna, lette in chiave eco-femminista, come le condizioni di difettività e di marginalità proprie dell'infanzia -inscrisse nell'etimologia delle stesse parole con le quali è stata storicamente nominata – possano essere dei dispositivi rivelatori di una profonda interconnessione tra visibile e invisibile, umano e non-umano, raccontando di nuovi, possibili modi di abitare il cosmo.

PAROLE-CHIAVE: infanzia, marginalità, letteratura per l'infanzia.

ABSTRACT: Who is the child? Taking this question as a starting point and making use of children's literature as a source for decoding the complexity of the object-child, the contribution investigates, starting with the works of Beatrice Alemagna, read from an eco-feminist perspective, how the conditions of defectiveness and marginality peculiar to childhood -inscribed in the etymology of the very words by which it has been historically named- can be revelatory devices of a profound interconnection between visible and invisible, human and non-human, telling of new, possible ways of inhabiting the cosmos.

KEY-WORDS: childhood, marginality, children's literature.

* Università degli Studi di Foggia.

1. “Nelle parole”: essere bambino tra storia e letteratura

Chi è il bambino? Così Egle Becchi intitola uno dei capitoli iniziali del suo *I bambini nella storia*. Una domanda rilevante per il ricercatore, a patto che sia sinceramente interessato a indagare ciò che l’infanzia realmente è, al di là delle rappresentazioni che di essa la storia ci ha restituito e ci restituisce.

L’*oggetto bambino* è un oggetto complesso, che richiede, per decodificarlo, un approccio interdisciplinare e intersezionale, da applicare innanzitutto alle parole che, storicamente, sono state utilizzate per definirlo (Cambi, Olivieri, 1988).

«Parole – scrive Egle Becchi – che dicono la dipendenza del figlio dell’uomo da figure forti della collettività: genitori, in ogni caso adulti che parlano, sono intelligenti e capaci di generare. Anche altri segni mostrano la non autonomia dell’idea di bambino: la sua frequente assimilazione al regno animale e a figure umili della società, il suo legame con stagioni, parti della giornata, numeri alla cui insegna è possibile scandire la sua crescita, porre dei termini univoci alla sua età, e con elementi o stati di elementi, a partire dai quali è possibile curarlo» (Becchi, 1994, p. 37).

Pais, puer, infans, bambo – le parole che, appunto, “dicono” l’infanzia – sono, infatti, termini che rimandano, nel loro significato etimologico, all’idea della mancanza di parola, della non autonomia, della incompiutezza, della dipendenza e della difettività, e però, allo stesso tempo, anche a un ancestrale legame con la sostanza di tutte le cose e quindi con il mondo naturale e animale, più che con quello umano.

Sul corpo del bambino si incontrano ontogenesi e filogenesi, sin dallo stadio fetale, luogo di infinite metamorfosi, secondo quella che Ernest Haeckel definì teoria della “ricapitolazione della specie”: il bambino porterebbe, stratificate sulla pelle, le tracce di tutte le specie viventi e proprio per questo si troverebbe particolarmente a proprio agio con il mondo vegetale e animale, piuttosto che con quello umano; con il margine, piuttosto che con il centro; con la sostanza che scorre al di sotto della materialità delle cose, piuttosto che con il visibile e questo ne determinerebbe il singolare posizionamento nel mondo: sospeso tra umano e non-umano, tra visibile e invisibile, il bambino, grazie a un sistema nervoso particolarmente aperto e ricettivo, fungerebbe tra queste dimensioni da anello di congiunzione, così come ebbe modo di documentare Charles Darwin con le sue personali osservazioni del figlio primogenito William nell’opera *Schizzo biografico di un fanciullo* (Grilli, 2021).

Questa contiguità di specie, basata sulla comune alterità del bambino e dell'animale, trova origine, come si è scritto, proprio *nel* corpo e *dal* corpo infantile. Un corpo *ibrido*, alla maniera in cui lo si è descritto, ma anche *transeunte*, perché si trasforma rapidamente in un'altra figura, quella adulta, a propria volta oggetto di un altro discorso (Becchi, 1994) e, infine, *muto* e *silenzioso*, «perché l'infanzia – lo esprime la definizione stessa – è supposta non parlare, non comunicare, non dire di sé, non essere in grado di dare – e tantomeno di scrivere – le informazioni essenziali per una sua significazione» (Ivi., p. VII). Il *non-adulto*, dunque, si è sempre trovato, storicamente, nella condizione di doversi piegare, involontariamente e inconsapevolmente, a tutte le manovre descrittive e narrative in cui l'adulto lo ha irretito, sovente incapaci di restituirne queste dimensioni, fortemente perturbanti, se non, appunto, in termini di difettività, relegandolo a occupare una posizione costitutivamente marginale, ai bordi dell'umano esistere, creatura aliena come aliene sono le altre “soggettività” che attraversano il margine: il disabile, lo straniero, il folle, l'animale, per esempio. Eppure, secondo Donna Haraway (2020), è insita proprio nelle soggettività ibride come quella infantile un'anomalia epistemologica capace di sfidare le dicotomie classiche sulle quali si regge il pensiero occidentale: umano e *non-umano*, natura e cultura, per esempio.

Tutte queste caratteristiche permangono, invece, nella letteratura per l'infanzia, che, come avverte Anna Ascenzi (2002), può essere utilizzata, in chiave interdisciplinare, come fonte per lo studio della storia dell'infanzia e dei processi educativi e formativi.

Sono, questi, tratti caratterizzanti dello stare al mondo infantile, che si possono ritrovare, in particolare, nella letteratura scritta da chi non ha paura di narrare, attraverso le proprie storie, di questa assoluta alterità dell'infanzia e, quindi, della sua irriducibilità sostanziale a qualunque altra età della vita, e questo perché a propria volta ne è rimasto irreversibilmente irretito e ne è, perciò, testimone (Lurie, 1993). La letteratura si fa, attraverso il suo sguardo, strumento di critica radicale che, mentre denuncia la sostanziale grettezza di un mondo incapace di ascoltare autenticamente l'infanzia, ne esalta proprio queste dimensioni, ponendole al centro di un discorso critico che, mentre mette in discussione le gerarchie epistemiche, restituisce all'infanzia la sua specifica soggettività e quindi, la parola, permettendole di avere voce in capitolo, a ben guardare, nella definizione stessa dell'umano (Jenks, 2005; Zelizer, 1985; Spivak, 1998).

In questo solco si inserisce il lavoro di Beatrice Alemagna, autrice e illustratrice italiana contemporanea, la cui opera tutta può essere considerata un lungo discorso poetico e filosofico ecofemminista sull'infanzia, un articolato dispositivo discorsivo e iconotestuale volto a esplorarne la complessità semantica, antropologica ed epistemologica. Le sue opere, alcune delle quali saranno oggetto di riflessione nelle pagine seguenti, si configurano come luoghi di elaborazione poetica e concettuale in cui l'infanzia viene sottratta a rappresentazioni stereotipate e restituita nella sua irriducibile alterità. Le sue pagine, infatti, sono attraversate da personaggi storti e sbagliati come i protagonisti dei *Cinque malfatti*, ibride come la creatura rosa del *Meraviglioso Ciciapelliccia*, indefinibili come la piccola protagonista de *Il top del top*. Un'antropologia di *infanziae* ove l'errore, l'ibridazione, diventano forme legittime di *re-sistenza* e ove la voce infantile si fa sentire. Una voce autentica, affettiva, critica, che, mentre parla del margine, interpella il centro.

2. «Un bambino è una persona piccola». Corpo transeunte e soggettività infantile eccentrica nell'infanzia narrata

«Un bambino è una persona piccola. È piccolo solo per un po', poi diventa grande. [...] Piano piano e in silenzio il suo corpo si allunga», scrive Beatrice Alemagna nel tentativo di dare risposta, con un uno dei suoi albi illustrati, a una domanda analoga a quella che si pose Egle Becchi nel suo interrogare la storia dell'infanzia, ovvero *Che cos'è un bambino?* (Alemagna, 2008)¹.

L'essere bambino, nella sua sostanza ontologica, è, in letteratura per l'infanzia, evidentemente, innanzitutto una condizione consustanziale a un corpo; un corpo piccolo, minuto, - «ha piccole mani, piccoli piedi e piccole orecchie» (*Ibidem*) -; un corpo che, inevitabilmente, cambierà forma, allungandosi, fino a che, a un certo punto, piccolo non sarà più. Un corpo sul quale porta impressi i segni della propria, irriducibile differenza, della quale l'estrema piccolezza, come la definisce Milena Bernardi (2007), è solo una delle caratteristiche possibili: «[c]i sono bambini di tutti i tipi, di tutti i colori, di tutte le forme. [...] Ci sono bambini strani, bassi, tondi,

1. Il testo è un albo illustrato, dunque non presenta i numeri di pagina.

silenziosi. Bambini con gli occhiali, sulla seggiola a rotelle. Bambini con l'apparecchio per i denti che scintilla al sole» (Alemagna, 2008).

Un corpo che è anche, ancora, radicale alterità, che risiede in quella parte *cattiva* che le *pedagogie latenti* (Becchi, 2005) del mondo adulto rifiutano, ma che è e deve essere parte integrante del suo stare al mondo: «Ci sono bambini faticosi, odiosi, che non vogliono mai andare a dormire, bambini viziati che fanno solo quello che vogliono, bambini che a volte rompono i piatti, le scodelle e tutto il resto», scrive ancora Alemagna (2008).

Il corpo è, ancora, - ed è questa la questione che ci interessa, innanzitutto - il veicolo di una connessione, intima e spesso illuminante, con il cosmo, che fa piangere il bambino perché un sasso è scivolato nell'acqua e, viceversa, gli fa provare piacere nell'annusare l'erba chiudendo gli occhi, nel correre dietro ai piccioni gridando, nell'ascoltare la voce lontana delle conchiglie, o, ancora, nell'arricciare il naso davanti a uno specchio (Alemagna, 2008). L'infinitesimamente piccolo, che l'adulto vede troppo di rado, se non mai, addirittura, è frequentato abitualmente dal bambino (Bernardi, 2007).

Le infanzie "di carta", dunque, con i propri sguardi, così profondamente connessi con il tutto, ovvero con la sostanza che scorre al di sotto delle cose, ribaltano le logiche convenzionali che caratterizzano lo sguardo adulto sul mondo, con il quale e sul quale intavolano un discorso che potremmo definire "profondamente filosofico" (Grilli, 2021), di una filosofia capace di narrare proprio ciò che quello sguardo non sa più cogliere, e che ha a che fare con le questioni essenziali, quelle radicali, perturbanti, e che proprio per questo, come si è scritto, sono così rivelatrici della natura dell'essere umano. La relazione dell'individuo con il mondo naturale, sociale e animale, per esempio, ove il bambino sperimenta primariamente la propria fusione con quel "tutto" che mai più avrà modo di sperimentare, quando sarà cresciuto. Il suo sguardo si sofferma sul "minimo", sul marginale, e ciò lo pone accanto, a percorrere quella che Antonio Faeti (1998) avrebbe chiamato la stessa "zona d'ombra", a tutte quelle soggettività subalterne delle quali si è fatta menzione e il cui sapere è stato escluso dalla sfera razionale del discorso occidentale.

3. “Cosi”, corpi e metamorfosi. Ripensare l’infanzia tra eco-femminismo e letteratura

In continuità con questa riflessione, la letteratura per l’infanzia, letta a partire dal paradigma dell’eco-femminismo e dell’eco-critica letteraria, può fornire gli strumenti per decostruire quelli che rappresentano, per Greta Gaard (2019), tra gli altri, i tre stadi della *logic of domination*, che ha a che fare con le strutture di oppressione del sistema: *alienazione*, ovvero il credere in una identità separata, nell’individualismo e nella totale autonomia dell’individuo nella sua relazione con il mondo; *gerarchia*, ovvero l’elevare una caratteristica come la sola in grado di definire il proprio sé, visto come l’unico parametro per leggere la propria relazione con l’alterità fisica, naturale e antropica; la *dominazione*, ovvero il giustificare la subordinazione degli esseri sulla base di una loro presunta inferiorità e mancanza di quella sola, fondamentale caratteristica.

Secondo Greta Gaard, che ha consegnato le sue riflessioni al testo *Critical Ecofeminism* (2019), proprio la prospettiva ecofemminista ed ecocritica può aiutare a gettare luce su tutte quelle narrazioni che, tra le altre, paiono fornire un antidoto alla logica della dominazione, che affonda le proprie radici nel mito del sé separato, offrendo storie che parlano di connessione, di comunità, di interdipendenza profonda tra umani, animali e natura. Il luogo metaforico di questa connessione pare essere proprio il corpo, che si presenta spesso, nell’opera di Alemagna, anche dal punto di vista figurativo, come un corpo ibrido – un “coso”, nel nostro discorso – non facilmente incasellabile in alcuna specie poiché, a ben guardare, le “ricapitola” tutte, in ciò la sua natura radicalmente “altra”.

Così è, per esempio, in *Piccolo grande Bubo*, ove il protagonista – Bubo, appunto – appare fin dalla copertina, come un essere indefinito che sfugge a qualunque tentativo di rigida classificazione o di definizione ontologica tradizionale. Quel che sappiamo è che un cucciolo, che si chiama Bubo Bubo, e che vive il dramma che a un certo punto della crescita interroga ogni bambino/a: sono grande o sono piccolo/a? «Non sono più piccolo. So già andare in bicicletta. Sono grande. Lo si vede dagli occhi. Grandi. E dal naso. Grosso», racconta all’inizio della storia. E invece l’illustrazione non potrebbe restituirci meglio la sua piccolezza estrema (Alemagna, 2014). Il “coso” Bubo diventa, così, una metafora potente dello stare infantile al mondo, che è, sostanzialmente, alterità radicale rispetto agli schemi

culturali dominanti. Laddove l'adulto ha bisogno di classificare, perché ciò lo rassicura e lo aiuta nella sua costante opera di decodifica del mondo, Bubo rappresenta una soggettività non incasellabile in alcuna definizione, e che racconta e problematizza con il suo corpo, in continuo divenire, incerto e plurale, perché ad ogni pagina muta ed è qualcosa di diverso da quello che era nella pagina precedente, il rifiuto del binarismo umano/non umano e della gerarchia di oppressione che ne consegue. In Bubo il sé umano si ibrida con quello animale e con quello naturale, cosicché il suo corpo estremamente piccolo (Bernardi, 2007) diventa il luogo epistemico e politico a partire dal quale ripensare le relazioni umane, sociali, ambientali. L'infanzia si pone come spazio altro di resistenza, quando viene narrata dai "così".

Non molto dissimili sono le storie raccontate negli albi *Manco per sogno* (Alemagna, 2021) e *Il top del top!* (Alemagna, 2024), che hanno per protagonista la piccola pipistrella Pasqualina, un po' bambina e un po' pipistrella, perché porta impressi sulla pelle i segni di entrambe le specie, una "cosa" soggetta, peraltro, a continue metamorfosi, fino a trasformarsi, a un certo punto della narrazione, in barba a qualunque principio tassonomico, in una lumaca che una cinciallegra vorrebbe addirittura gustarsi come luto pasto, se non fosse che a quel punto arriva la mamma a far scappare l'animale e a restituirle il suo aspetto da pipistrella. Il corpo ibrido e transeunte di Pasqualina vuole probabilmente ricordare al lettore, una volta di più, che le soggettività non è detto che possano essere tutte incasellate, specialmente quando si tratta di soggettività bambine.

È quello che ci raccontano, per esempio, storie come quella de *I cinque malfatti* (Alemagna, 2014), dove il Bucato, il Molle, il Piegato in due, il Capovolto, lo Stropicciato, ovvero i "malfatti", sono l'esatta antitesi di un corpo ben fatto, funzionante e produttivo, e vivono la propria estraneità a qualunque categoria pre-costituita in una casa dalla struttura altrettanto "eccentrica", che sembra fatta apposta per ospitare proprio loro. Questo equilibrio sembrerebbe vacillare all'arrivo del Perfetto: «Un giorno, da non si sa dove, arrivò un tipo straordinario. Era bello, liscio, perfetto. Aveva un naso al posto del naso, un corpo bello dritto, nemmeno un buco in pancia e pure una bella capigliatura»². L'immagine, per contrasto, mostra un "coso" che più lontano dalla perfezione non potrebbe essere: indossa

2. Il testo è un albo illustrato, dunque non presenta i numeri di pagina.

un abito con dei pantaloncini a sbuffo rosa che scoprono due gambe dalla lunghezza abnorme e ha un treccione rosa che gli pende fino ai piedi. Vorrebbe fare da coach ai cinque malfatti, ma l'effetto che ottiene è solo quello di far prendere loro consapevolezza dei propri punti di forza: il Bucato non si arrabbia mai, il Piegato conserva tutti i ricordi tra le sue pieghe, il Molle si addormenta, appena può, e questo cambia la sua prospettiva sul mondo, il Capovolto vede le cose che gli altri non vedono, lo Sbagliato, quando gli riesce qualcosa, fa festa. Ciascuno a partire dalla propria alterità, comprendono così che quello che percepivano come un limite, ovvero il loro stesso *esser-ci* al mondo, può essere la porta di accesso a dimensioni vitali e immaginative impensabili e impensate. Per i "così" è così.

L'infanzia, così come lo sguardo di Alemagna la racconta, anche iconograficamente, ben lungi dall'essere una semplice tappa evolutiva verso l'età adulta, è spazio liminale, altro resistente.

4. Co-ire, tra umano e non-umano

Al mondo il bambino si apre a partire dal suo sistema nervoso, che gli studi neuroscientifici, recuperando le indicazioni fornite da Darwin nel citato *Schizzo biografico di un fanciullo*, hanno dimostrato essere particolarmente aperto e ricettivo nei confronti dell'ambiente naturale, animale e antropico, probabilmente per quelle caratteristiche, connaturate alla sua stessa dimensione *in-fans*, che classicamente venivano associate anche al mondo animale e che rimandavano all'idea di "non autonomia" e di "difettività" del bambino (Grilli, 2022), dalle quali derivava il tentativo di disciplinare e di conformare quel corpo per avvicinarlo all'idea di bambino "tutto vivacità e salute" (Becchi, 1994) inscritta nelle pedagogie *latenti* del mondo adulto. L'apertura che pare connotare l'esser-ci dell'infanzia, si iscrive in una condizione di marginalità strutturale che vuole il bambino alterità assoluta rispetto all'adulto e, proprio per questo, capace di elaborare forme di altre di conoscenza e di relazione con il mondo, a cominciare da questo legame speciale con il non-umano al quale R. Schérer e G. Hocquenghem (1976) hanno dato il nome di *co-ire* dell'infanzia: il corpo non-finito del bambino sarebbe, secondo questa teoria, particolarmente portato, a partire dal margine che abita, all'ibridazione con il non-umano, le piante, l'aria, l'acqua, gli animali. Una peculiarità che appare evidente nella maniera in

cui l'infanzia è portata a sostare presso la sostanza di tutte le cose, a tirare le frange alle esperienze che vive, come sosterebbe Walter Benjamin (2010), sfilacciandole e traendo da questa pratica il massimo della felicità.

Il bambino è, per sua stessa natura, evidentemente, essere "ecologico", nel senso legato al doppio significato etimologico del termine "oikos" (dal quale "ecologico", appunto, deriva), ovvero "casa", ma anche "ambiente": egli si sentirebbe, perciò, particolarmente a proprio agio nell'ecosistema, rispetto al quale si percepirebbe in perfetta continuità, il proprio corpo a metà strada tra umano e non-umano: i bambini acquatici, un po' umani e un po' pesci, che iniziarono a comparire nella letteratura illustrata tra Ottocento e Novecento, ne sono un esempio particolarmente cogente, così come lo è il "bambino-bosco" per eccellenza della nostra letteratura: Pinocchio, che ci racconta di un'infanzia che alla propria origine – la Grande Madre – ha bisogno sempre di ritornare, per poter ritrovare il senso del proprio (non)umano esistere.

Quando si addentra nella natura, alle periferie dell'umano, l'infanzia, con lo stupore e la meraviglia che contraddistingue il suo sguardo sul mondo, scopre le pluridipendenze che regolano l'ecosistema: «le interazioni che legano il sole, l'acqua, la terra, il filo d'erba» (Frabboni, Pinto, 2008, p.184) e queste al proprio corpo, ancora non-finito, ancora con essi con-fuso.

In un albo come *Un grande giorno di niente* (2016) è proprio il corpo infantile del piccolo protagonista a mettere in crisi le tassonomie adulte, interrogando i confini tra specie, identità e linguaggi.

All'avvio della narrazione il bambino pare quasi non accorgersi della natura, appena fuori dalla casa di campagna di famiglia. È disteso sul divano, con un videogioco tra le mani. Narra di una battaglia con gli alieni e per lui, mentre la madre, seduta al computer, di spalle, lavora, sembra poter essere l'unica forma di svago possibile. Tutto questo fino a che proprio la madre non decide di costringerlo ad uscire, nonostante la pioggia, nonostante il fango, nonostante lui proprio non volesse saperne. Indossa un impermeabile rosso. Rosso come quello di Cappuccetto. E in quella campagna, così simile alla foresta nella quale proprio la bambina fiabesca si mosse, finisce (felicamente) col perdersi: la consolle, accidentalmente caduta nello stagno, lo consegna alle consistenze della natura, agli odori e agli abitanti, lumache e rospi, risvegliati dalla pioggia intensa. L'impermeabile rosso, se da una parte serve al lettore per non perderlo mai di vista,

distinguendolo dalla vegetazione circostante e permettendogli di seguire il suo cammino, dall'altra rende ancora più visibili le continue metamorfosi che il suo corpo – anch'esso un corpo ibrido, un "coso" – subisce durante il suo andare: è grande, poi piccolo, poi sembra una bambina, talvolta è uno spirito della natura e si con-fonde ora con un fungo, ora con un fiore, fino alla quasi completa metamorfosi nel tronco di un albero: «le gocce mi picchiavano la schiena come sassi. Mi sentivo un albero perso nella tempesta» (*Ibidem*).

Questa "con-fusione" tra sé e il tutto, vegetale e animale, che è poi ibridazione, rimanda alla natura profonda dell'infanzia, ancestrale e amalgamata con l'ambiente naturale e vegetale, con il suo ciclo di mutamenti e di trasformazioni, di vita e di morte. Una scivolata e il mondo guardato a testa in giù improvvisamente gli offre una prospettiva altra sulle cose: sale su un albero e annusa l'aria a pieni polmoni, beve la pioggia come un animale, incontra insetti sconosciuti, parla con un uccello, salta in una pozzanghera schizzando dappertutto, raccoglie sassolini lisci e brillanti, e dentro ci vede luccicare il mondo.

Una volta vissuta questa esperienza di connessione, così intima e profonda, il bambino non sarà più lo stesso e, tornato a casa e tolto l'impermeabile bagnato, potrà guardare con occhi nuovi, davanti a una cioccolata calda, anche la propria mamma, sciogliendosi in un abbraccio che non viene mai raccontato, ma che lo sguardo che finalmente si scambiano i due evoca pienamente.

Il bambino, nella sua dimensione "marginale", "animale" e "selvatica", si fa detentore di un'infanzia "potenziata" e, perciò, "resiliente", perché mentre abita l'oscurità e guarda dritta negli occhi la paura, uscendo dal chiuso della *nursery* nella quale il mondo adulto vorrebbe confinarlo, sa, per quella sua sapienza ancestrale, che solo il suo sguardo è realmente in grado di perforarne l'invisibilità giungendo infine a una più profonda comprensione dell'umano, del quale incarna, a ben guardare, la più intima sostanza. Ed è una sostanza profondamente interconnessa con il tutto.

Scrivono Rachel Carson (2020) in *Brevi lezioni di meraviglia*: «Molti bambini, forse perché sono loro stessi piccini e più vicini di noi al suolo, notano e apprezzano ciò che è piccolo e poco appariscente. Per questa ragione, è semplice condividere con loro la bellezza che di solito ci sfugge perché guardiamo troppo di fretta e vediamo l'intero ma non le sue parti. Alcune delle opere più squisite della natura sono in miniatura, come sa

bene chiunque abbia osservato un fiocco di neve attraverso una lente di ingrandimento. Basta investire pochi soldi in una lente di ingrandimento di buona qualità per portare in vita un mondo nuovo. Insieme a vostro figlio, guardate gli oggetti che per abitudine giudicate comuni o poco interessanti. Una spolverata di granelli di sabbia può rivelare gemme scintillanti dalle sfumature rosa o cristallo, luccicanti perline nere o, ancora, un assortimento di pietre lillipuziane, spine di ricci di mare e pezzi di guscio di chiocciola. Una zolla di muschio osservata attraverso una lente si trasformerà in una fitta giungla tropicale, dove insetti grandi quanto tigri si aggirano furtivamente in mezzo a strani alberi lussureggianti» (pp. 22-23).

Un po' questo è il mondo che appare agli occhi di Edith, piccola protagonista de *Il meraviglioso Ciciapelliccia* (Alemagna, che parte alla ricerca del regalo perfetto per la sua mamma e, cercando il suo "coso", il Ciciapelliccia, appunto, si scopre "cosa" essa stessa. Il cappottino, stavolta fucsia, significativamente dello stesso colore dello strano, meraviglioso animale, permette di seguirla tra le panoramiche urbane della sua città, mentre disperatamente lo cerca nelle botteghe del panettiere, della fioraia, dell'antiquaria, del macellaio e di altri personaggi ancora, ognuno con un dono per lei che non è mai il Ciciapelliccia, ma che le servirà proprio per trovarlo, come accade in qualunque fiaba quando il piccolo o la piccola protagonista incontra sulla propria strada quelli che in letteratura vengono definiti "aiutanti magici". Mentre cerca il "coso", Edith sta in realtà cercando di dare una definizione alla propria identità, e questo percorso viene sottolineato visivamente da Alemagna attraverso le mutazioni fisiche che il corpo della piccola subisce in tutto il corso del libro, che talvolta appare più vicino al maschile che al femminile, pur essendo Edith una bambina fiera di essere tale. Lo stesso vale per il Ciciapelliccia, sin dall'inizio della narrazione nominato al maschile, ma rivelatosi poi, a un certo punto della storia, un animaletto peloso rosa fucsia. Dello stesso colore del cappottino di Edith, si è detto. L'abbraccio tra i due, alla fine della storia, è un'altra forma di ibridazione ancora, che racconta che si può vivere la propria alterità radicale senza che sia necessario normalizzarla, ma vivendola come nuova forma di soggettività: relazionale, situata, vulnerabile, ibrida (Donna Haraway, 2020), post-umana (Pinto, Gallesi, 2004; Braidotti, 2018) perché non fissabile in una sola identità.

Mentre decostruiscono i concetti fondanti la logica della dominazione, – ovvero, si è scritto – alienazione, gerarchia e dominazione, questi "così", ovvero queste infanzie narrate paiono raccontarci, tra le righe, che l'umano

avrà la possibilità di salvarsi, solo se, magari in “un grande giorno di niente”, riuscirà a trovare nuove forme di relazione con il non-umano, magari con un essere che appartiene a tutte le specie e a nessuna come il meraviglioso Ciciapellaccia, e solo se saprà dare diritto di cittadinanza allo sguardo *altro* infantile, capace, proprio grazie alla propria intrinseca alterità, di rinnovare la realtà rendendola più abitabile, perché in essa avrà saputo introdurre la cura e il rispetto di sé, dell'altro e del cosmo (Grilli, 2022). Lui, persona “piccola”...

Riferimenti bibliografici

- ALEMAGNA B., *Che cos'è un bambino?*, Topipittori, Milano 2008.
 — *Piccolo grande Bubo*, Topipittori, Milano 2014.
 — *I cinque Malfatti*, Topipittori, Milano 2014.
 — *Il Meraviglioso Ciciapellaccia*, Topipittori, Milano 2015.
 — *Un grande giorno di niente*, Topipittori, Milano 2016.
 — *Manco per sogno*, Topipittori, Milano 2021.
 — *Il top del top!*, Topipittori, Milano 2024.
 ASCENZI A., *La letteratura per l'infanzia oggi. Questioni epistemologiche, metodologie di indagine e prospettive di ricerca*, Vita e Pensiero, Brescia 2002.
 BECCHI E., *I bambini nella storia*, Laterza, Roma-Bari 1994.
 — *Pedagogie latenti: una nota. Quaderni di didattica della scrittura*, 1, 2005, 105-110.
 BERNARDI M., *Infanzia e racconto. Il libro, le figure, la voce, lo sguardo*, Bononia University Press, Bologna 2007.
 BESEGGI E., (a cura di), *Infanzia e racconto. Il libro, le figure, la voce, lo sguardo*, Bononia University Press, Bologna 2008.
 BRAIDOTTI R., *Postumano. La vita oltre l'umano e l'identità*, Laterza, Roma-Bari 2018.
 CAMBI F., ULIVIERI S., *Storia dell'infanzia nell'Italia liberale*, la Nuova Italia, Scandicci 1988.
 CARSON R., *Brevi lezioni di meraviglia. Elogio della natura per genitori e figli*, Aboca, Sansepolcro 2020.
 DE SERIO B., *L'irriducibile complessità dell'infanzia*, Pensa Multimedia, Lecce 2011.
 DE VITA A., *Ecopedagogia femminista. Prospettive di genere nella transizione eco-sociale*, FrancoAngeli, Milano 2025.

- FAETI A., *La letteratura per l'infanzia*, La Nuova Italia, Scandicci 1976.
- *La casa sull'albero. Orrore, mistero, paura, infanzie in Stephen King*, Einaudi, Torino 1998.
- FAVA S., *La letteratura per l'infanzia a partire dagli studi di Renata Lollo*, Pensa Multimendia, Lecce 2021.
- FILOGRASSO I., *Polisemia della fiaba*, Anicia, Roma 2006.
- FRABONI F., PINTO MINERVA F., *La scuola dell'infanzia*, Laterza: Roma-Bari 2008.
- GAARD G., *Critical Ecofeminism*, Lexington Books, Bloomsbury 2019.
- GRILLI G., *Il corpo bambino e la natura umana. La letteratura per l'infanzia come discorso filosofico*. In L. Cantatore, N. Galli Laforest, G. Grilli, G. Piccinnini, I. Tontardini, E. Varrà. *In cerca di guai. Studiare la letteratura per l'infanzia* (pp. 33-67), Edizioni Junior Spaggiari, Parma 2021.
- *Di cosa parlano i libri per bambini. La letteratura per l'infanzia come critica radicale*, Donzelli, Roma 2021.
- *Le voci del non umano e le ibridazioni del corpo bambino. La letteratura per l'infanzia come meditazione intorno al rapporto uomo-natura*. In *Metis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 12, 2, 2022, (pp. 164-180).
- HARAWAY D., *Manifesto cyborg. Scienza, tecnologia e femminismo socialista alla fine del XX secolo*, a cura di M. Cassano, Mimesis, Milano 2020.
- JENKS C., *Childhood*, Routledge 2005.
- LOPEZ A. G., LOIODICE I., *Il corpo come luogo di attraversamenti e ibridazioni*. In *Metis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 12, 2, 2022, pp. I-IV.
- LURIE A., *Non ditelo ai grandi*, Mondadori, Milano 1993.
- MALAVASI P., *Per abitare la Terra, un'educazione sostenibile*, ISU, Milano 2003.
- PINTO MINERVA F., CAMBI F., *Governare l'età della tecnica*, Mimesis, Milano 2023.
- PINTO MINERVA F., GALLELLI R., *Pedagogia e post-umano. Ibridazioni identitarie e frontiere del possibile*, Carocci, Roma 2004.
- SCHÈRER R., HOCQUENGHEM G., *Co-ire. Album sistematico dell'infanzia*, Feltrinelli, Milano 2006.
- SPIVAK G. C., *Can the Subaltern Speak*, Northern Arizona University 1988.
- TIMETO F., *Bestiario Haraway. Per un femminismo multispecie*, Mimesis, Milano 2020.
- ZELIZER V., *Pricing the Priceless Child*, Princeton University Press, Princeton 1985.

Narrare per includere e generare benessere

Gli albi illustrati tra Universal Design
for Learning e Life Designing[†]

Storytelling for Inclusion and Well-being

Picture Books between Universal Design
for Learning and Life Designing

ROSA SGAMBELLURI, MARIA GRAZIA DE DOMENICO,
FRANCESCA PLACANICA^{*}

RIASSUNTO: L'articolo esplora l'integrazione tra approccio narrativo, Universal Design for Learning (UDL) e Life Designing come cornice teorico-metodologica per promuovere percorsi educativo-inclusivi. In tale prospettiva, l'albo illustrato, progettato secondo i principi dello UDL e arricchito da una struttura narrativa intenzionale, si configura come uno strumento didattico efficace e trasversale. Grazie al linguaggio multimodale delle immagini e alla forza evocativa delle storie, l'albo favorisce lo sviluppo della consapevolezza emotiva, dell'empatia e del benessere, sia a livello individuale che collettivo. La sua capacità di coinvolgere tutti i bambini, indipendentemente da abilità, provenienza o stili di apprendimento, lo rende un ponte tra diversità e partecipazione. Esso promuove, inoltre, autodeterminazione, senso di appartenenza e crescita personale all'interno di contesti scolastici accoglienti, rispettosi delle specificità di ciascuno e orientati alla valorizzazione del potenziale individuale. L'albo illustrato si afferma così come veicolo di inclusione

^{*} Università degli Studi di Salerno; Università degli Studi "Mediterranea" di Reggio Calabria; Università degli Studi "Mediterranea" di Reggio Calabria e Università degli Studi di Macerata.

†. Pur essendo il contributo frutto di un lavoro condiviso, Sgambelluri è coordinatrice scientifico del lavoro e autrice del paragrafo 3. De Domenico è autrice dei paragrafi 1 e 2. Placanica è autrice del paragrafo 4. Il paragrafo 5 rappresenta il frutto di una riflessione comune tra le autrici Sgambelluri e Placanica. Tutti gli autori hanno contribuito alla revisione del contributo nella sua versione finale.

e benessere, generando esperienze educative significative che contribuiscono allo sviluppo integrale della persona.

PAROLE-CHIAVE: narrazione, benessere, universal design for learning, life designing

ABSTRACT: The article explores the integration of the narrative approach, Universal Design for Learning (UDL), and Life Designing as a theoretical and methodological framework for fostering inclusive educational pathways. From this perspective, the picturebook-designed in accordance with UDL principles and enriched with a purposeful narrative structure-emerges as an effective and versatile pedagogical tool. Through the multimodal language of images and the evocative power of storytelling, the picturebook supports the development of emotional awareness, empathy, and well-being at both individual and collective levels. Its ability to engage all children-regardless of ability, background, or learning style-positions it as a bridge between diversity and participation. Furthermore, it promotes self-determination, a sense of belonging, and personal growth within school settings that are welcoming, attentive to individual differences, and committed to nurturing each learner's potential. In this way, the picturebook becomes a powerful vehicle for inclusion and well-being, generating meaningful educational experiences that contribute to the holistic development of the person.

KEY-WORDS: narration, well-being, universal design for learning, life designing.

1. Introduzione

La narrazione costituisce un'attività fondante dell'esperienza umana, una modalità espressiva che ha accompagnato, in forma costante, l'intero percorso evolutivo dell'umanità. In particolare, la competenza narrativa riveste un ruolo centrale nello sviluppo delle facoltà cognitive, configurandosi come una dimensione decisiva nell'organizzazione e strutturazione del pensiero.

Attraverso la narrazione, infatti, l'individuo conferisce significato alla propria identità e al contesto esistenziale in cui è immerso. Tale prospet-

tiva, approfondita in modo significativo da J. Bruner, riconosce alla narrazione una duplice funzione: da un lato, essa si presenta come espressione del pensiero; dall'altro, come strumento privilegiato per l'elaborazione dell'identità personale e per la strutturazione delle relazioni intersoggettive sin dalla prima infanzia (Bruner, 2004).

La narrazione assume, inoltre, una rilevanza particolare in ambito educativo e sociale per il suo potenziale inclusivo, in quanto offre spazi simbolici e comunicativi di incontro con l'alterità e con le differenti forme della diversità. In tal senso, essa si configura come un dispositivo ermeneutico e trasformativo, in grado di valorizzare le traiettorie biografiche degli individui, con particolare attenzione a coloro che presentano bisogni educativi speciali.

L'atto narrativo, infatti, consente processi di rielaborazione e riprogettazione dei vissuti, contribuendo a un riconoscimento soggettivo che si estende a tutte le persone, senza esclusione (Gaspari, 2021).

Secondo F. Bocci, la narrazione risponde a un bisogno antropologico di attribuire senso alla propria esistenza, costituendo un dispositivo fondamentale per la costruzione dell'identità individuale e collettiva (Bocci, Franceschelli, 2014). L'impiego di pratiche e tecniche narrative si rivela, pertanto, particolarmente efficace nel facilitare l'accesso alla complessità dell'esperienza vissuta.

Come osserva L. Mortari, il narrare permette di attribuire "nuovo corpo all'esperienza" (Mortari, 2007), attivando un processo selettivo e riflessivo su contenuti ed emozioni, che consente la ristrutturazione dell'esperienza e la promozione delle risorse resilienti dell'individuo.

Nell'ambito della Pedagogia dell'inclusione, l'interesse per l'approccio narrativo è in costante espansione, alla luce della sua efficacia nelle pratiche didattiche e formative. La letteratura di settore evidenzia il contributo significativo della narrazione nei processi di apprendimento e nella promozione della consapevolezza di sé, soprattutto in riferimento a persone con disabilità. Autori come Bruner (2004), Piaget (2000) e Rollo (2007) attribuiscono grande valore al racconto come strumento di comprensione della propria condizione e di orientamento nel percorso formativo, favorendo una proiezione più consapevole e costruttiva verso il futuro (Capobianco, 2006).

In questo framework teorico, la narrazione rappresenta una risorsa pedagogica fondamentale, utile per favorire processi di orientamento e

sviluppo personale. Un'attenzione particolare merita, in questo contesto, l'albo illustrato, genere narrativo che si distingue per la sua valenza educativa e inclusiva, apprezzato trasversalmente da bambini e adulti. Grazie alla sua struttura iconografica e testuale, esso si presenta come uno strumento accessibile e idoneo a favorire percorsi conoscitivi, riflessivi e relazionali (Lepri, Baldini, 2022). Tuttavia, l'albo illustrato non è, per sua natura, uno strumento intrinsecamente inclusivo. Sebbene offra significative potenzialità educative e comunicative, la sua configurazione convenzionale non sempre risulta adeguata a soddisfare le esigenze di tutti, in particolare di soggetti con bisogni educativi speciali o appartenenti a minoranze culturali.

L'inclusività, pertanto, non può essere intesa come elemento accessorio, ma deve rappresentare un criterio progettuale fondativo, da integrare fin dalle prime fasi di ideazione, attraverso una riflessione attenta sui contenuti, sulle modalità comunicative e sulle forme di fruizione.

L'adozione dell'approccio narrativo quale paradigma inclusivo implica, di conseguenza, un cambiamento di prospettiva che si discosta radicalmente dalle logiche di standardizzazione e categorizzazione della differenza, promuovendo un'autentica valorizzazione della soggettività.

Tale approccio contribuisce al superamento degli stereotipi e al riconoscimento delle peculiarità di ciascun individuo, favorendo un processo di inclusione sostanziale, orientato al benessere personale e alla partecipazione piena alla vita sociale e culturale. Come evidenzia Gaspari, esso consente di elevare la qualità dell'esistenza e di orientare progressivamente l'individuo verso direzioni esistenziali positive (Gaspari, 2008, p. 125).

2. Albi illustrati: un linguaggio universale per il benessere inclusivo

Gli albi illustrati, o *picture book* secondo la dizione anglosassone, rappresentano una risorsa educativa preziosa nell'ambito dei contesti di condivisione e socializzazione di spazi narrativi, contribuendo a trasformare l'inclusione da un concetto astratto e distante a un processo concreto che si realizza durante il percorso formativo del bambino.

In virtù della capacità espressiva e della versatilità della narrazione, questi libri si configurano come mezzi privilegiati per promuovere un processo di conoscenza di sé, in relazione tanto al contesto ambientale quanto agli

altri individui, proponendosi come uno strumento in grado di consentire ai lettori di esperire situazioni e ambienti “altri” rispetto al proprio.

Negli ultimi anni, gli albi illustrati hanno suscitato un interesse crescente, diventando oggetto di indagine da parte della comunità scientifica e trovando un posto sempre più rilevante all'interno delle librerie e delle biblioteche, in particolare nelle sezioni dedicate all'infanzia e alla giovane età. Il loro impiego si è progressivamente esteso anche ai contesti educativi, quali asili nido, scuole dell'infanzia e scuole primarie, dove vengono frequentemente adottati dagli insegnanti come strumenti didattici per l'esplorazione di tematiche specifiche e trasversali.

Riprendendo la definizione proposta da Marcella Terrusi, l'albo illustrato può essere inteso come un dispositivo narrativo dotato di specifiche caratteristiche morfologiche e funzionali, in cui convergono linguaggi differenti dalla scrittura all'illustrazione insieme a competenze progettuali, metafore e visioni del mondo, che collaborano alla creazione di un oggetto fisico carico di significato (Terrusi, 2012). Si configura, dunque, come un'opera in cui parola e immagine instaurano un rapporto dialogico e complementare, senza che l'una prevalga sull'altra, contribuendo in modo sinergico alla costruzione del senso.

Tali risorse, attraverso un'impostazione narrativa e visiva di natura inclusiva – spesso evidente già a partire dalle scelte editoriali e formali – si rivelano particolarmente efficaci nell'introdurre i giovani lettori a tematiche talvolta complesse, lontane dalla loro esperienza diretta, facilitandone la comprensione e la rielaborazione personale.

Gli albi illustrati non rappresentano quindi solo meri testi accompagnati da immagini, bensì oggetti editoriali dotati di una peculiare specificità, caratterizzati da modalità espressive autonome. La loro fruizione implica un processo di lettura integrato e intersemiotico, che coinvolge il linguaggio verbale, quello iconico e una serie di elementi formali, quali l'apparato grafico, la veste editoriale e i materiali impiegati nella realizzazione dell'opera (Tontardini, 2012, pp. 21-48).

Si tratta di libri che, già per la loro natura, stimolano un'attiva partecipazione del lettore e si rivelano particolarmente significativi nell'ambito dei percorsi educativi orientati all'inclusione, concepita come un insieme strutturato di pratiche pedagogicamente fondate, finalizzate a generare circoli virtuosi capaci di incidere profondamente su ogni dimensione della vita sociale.

In questa prospettiva, l'inclusione richiede un impegno quotidiano e sistematico, poiché non esistono ambiti nei quali essa non rappresenti un valore, soprattutto nella misura in cui concorre alla costruzione di una società realmente pensata per tutti e per ciascuno, dove ogni individuo deve essere messo nelle condizioni di sviluppare le proprie potenzialità in modo pieno e significativo (Nussbaum, 2013). Applicata all'ambito della disabilità, questa prospettiva implica il dovere di rimuovere gli ostacoli materiali, culturali e relazionali, che limitano l'accesso effettivo a opportunità di apprendimento, partecipazione e realizzazione personale, orientando l'azione pedagogica verso la dignità e l'autonomia di ogni persona.

A supporto di questa visione, molti albi illustrati si presentano come dispositivi in grado di coinvolgere attivamente il lettore, ponendosi per loro stessa essenza all'interno della sfera dell'inclusione su più livelli. Offrono, infatti, uno spazio privilegiato per stimolare riflessioni critiche sulle differenze, che vanno riconosciute e valorizzate e non stigmatizzate o ghettizzate, e promuovere la capacità di mettere in discussione pregiudizi e schemi mentali rigidi, in un'ottica di apertura, dialogo e valorizzazione dell'altro (Lepri, Baldini, 2022).

Inoltre, per le sue caratteristiche di opera stratificata in cui si intrecciano molteplici livelli narrativi e significativi, l'albo illustrato si configura come uno strumento capace di attivare quegli adattamenti cognitivi e relazionali che si fanno mediatori di una nuova disposizione all'ascolto e all'interazione, nella quale i bisogni di tutti possono incontrarsi, dialogare e contaminarsi attraverso una pluralità di forme rappresentative.

In particolare, le immagini, per loro natura immediate e universalmente decifrabili, rendono possibile una fruizione più accessibile del contenuto narrativo, superando la barriera linguistica mediante l'uso di metafore visive capaci di risvegliare – per riprendere le parole di Edgar Morin – la visione e la percezione, attivando «una comunicazione analogica tra realtà assai lontane e differenti» e conferendo «intensità affettiva all'intelligibilità che produce» (Morin, 2000, p. 94). Tali metafore non solo possono agevolare la comprensione del testo da parte di soggetti in condizioni di fragilità, ma ne ampliano l'accessibilità, permettendo l'inclusione di una gamma più ampia di lettori. La narrazione visiva rappresenta dunque un supporto fondamentale all'accessibilità cognitiva, emotiva e culturale, in quanto le immagini, ricche di dettagli narrativi e simbolici, facilitano la comprensione del testo, stimolano l'empatia e

consentono di veicolare significati complessi anche in assenza o in presenza ridotta del codice scritto.

L'albo illustrato si configura quindi come un potente strumento educativo in grado di promuovere, attraverso un linguaggio universale, accessibile e partecipato, il benessere inclusivo, fondato sull'idea che ogni individuo debba poter vivere esperienze significative di partecipazione, apprendimento e crescita all'interno di ambienti accoglienti e rispettosi delle diversità.

La sua natura intrinsecamente multisensoriale e multimodale che integra elementi visivi, testuali, tattili e talvolta sonori consente di attivare canali comunicativi eterogenei, favorendo l'accesso al racconto anche da parte di bambini con differenti stili di apprendimento o bisogni educativi speciali, ben sapendo che l'adozione di un linguaggio inclusivo non rappresenta un accorgimento riservato esclusivamente a soggetti con bisogni specifici, bensì una scelta progettuale consapevole che contribuisce ad arricchire e ampliare l'esperienza narrativa per tutti.

In tal modo, il libro illustrato non solo sostiene i processi di apprendimento, ma può diventare anche veicolo di cura, ascolto e riconoscimento reciproco, elementi essenziali per un'autentica cultura del benessere inclusivo. Esso diviene, cioè, uno strumento di inclusione quando è in grado di promuovere, in ciascun individuo – in particolare in coloro che vivono situazioni di difficoltà – un senso di ben-essere personale e relazionale. Tale condizione favorisce un processo di riappropriazione di sé, che a sua volta consente una rinnovata apertura verso l'altro e verso il mondo circostante (Gaspari, 2021).

All'interno di contesti inclusivi, l'albo illustrato può dunque essere opportunamente impiegato attraverso strategie narrative partecipative, come la lettura ad alta voce, la drammatizzazione o la rielaborazione creativa, che coinvolgono attivamente tutti i soggetti coinvolti, promuovendo *engagement*, senso di appartenenza e costruzione condivisa di significato.

La narrazione diventa così un'esperienza collettiva e trasformativa, capace di narrare la complessità del reale rompendo gli stereotipi legati alla diversità, e di favorire un clima di ascolto e riconoscimento valorizzante delle differenze.

3. Universal Design for Learning e narrazione accessibile

Lo Universal Design for Learning (UDL) trae origine dal paradigma dello Universal Design (UD), elaborato negli Stati Uniti d'America, negli anni

Settanta, in ambito architettonico, con l'intento di progettare ambienti, prodotti e servizi accessibili al maggior numero possibile di persone, senza la necessità di adattamenti successivi. Trasposto in ambito educativo-didattico, tale principio si è evoluto, a partire dagli anni Novanta, grazie al contributo del Center for Applied Special Technology (CAST), nella formulazione di un modello pedagogico che intende rispondere alla diversità dei bisogni degli studenti attraverso pratiche didattiche flessibili e inclusive (Rose, Meyer, 2002).

Lo UDL propone un approccio sistemico alla progettazione dell'insegnamento e dell'apprendimento, finalizzato all'eliminazione delle barriere e alla promozione di ambienti educativi accessibili a tutti.

I tre principi fondanti dello Universal Design for Learning incoraggiano la diversificazione delle modalità di rappresentazione dei contenuti, delle modalità di espressione e azione, nonché delle modalità di coinvolgimento, al fine di rispondere efficacemente alla naturale variabilità di chi apprende.

In questa prospettiva, l'approccio narrativo si configura come un potente alleato: la narrazione, se opportunamente mediata, può divenire un linguaggio accessibile, partecipativo e trasformativo per tutti gli studenti. Applicare i principi dello UDL agli albi illustrati implica, pertanto, ripensare radicalmente il modo in cui tali strumenti vengono concepiti, progettati e proposti.

Come precedentemente evidenziato, l'albo illustrato, pur integrando parola e immagine in un dialogo polisemico (Terrusi, 2012), non garantisce di per sé l'accessibilità universale. Pertanto, è necessario progettare in modo intenzionale percorsi narrativi che sappiano rispondere alla pluralità delle esigenze degli utenti, in particolare di coloro che presentano bisogni educativi speciali.

Tra le strategie più significative si annovera l'integrazione dei pittogrammi della Comunicazione Aumentativa e Alternativa (CAA) all'interno dei testi. I pittogrammi supportano la comprensione semantica da parte di bambini con disabilità cognitive, linguistiche o comunicative, facilitando l'accesso al contenuto narrativo e promuovendo l'autonomia nella fruizione (Canevaro, 2009).

Un ulteriore elemento di accessibilità è rappresentato dall'inserimento di codici QR che rimandano a versioni audio della narrazione. Tale accorgimento consente di ampliare la fruibilità dell'albo a bambini con disabilità visive, difficoltà di lettura o bisogni specifici legati alla decodifica del

testo scritto, valorizzando il canale uditivo come via alternativa di accesso al racconto (Gaspari, 2021).

Analogamente, l'adozione di caratteri ad alta leggibilità, l'uso di contrasti cromatici elevati, la riduzione delle complessità visive e l'organizzazione chiara dello spazio grafico costituiscono accorgimenti imprescindibili per rendere l'albo illustrato realmente inclusivo, in linea con i criteri di accessibilità cognitiva (Lepri, Baldini, 2022).

In aggiunta, si possono prevedere accorgimenti progettuali quali:

- l'*inserimento di finestre narrative multiple*, che permettano al lettore di scegliere differenti livelli di approfondimento del testo;
- l'*integrazione di elementi tattili o olfattivi*, laddove possibile, per ampliare la dimensione multisensoriale della narrazione;
- la *creazione di versioni digitali interattive degli albi*, accessibili tramite apposite piattaforme che consentano la personalizzazione della modalità di fruizione;
- l'*accompagnamento della lettura ad alta voce* da parte di educatori con l'utilizzo di strumenti di sintesi vocale per favorire l'inclusione di studenti con disabilità comunicative o disturbi specifici dell'apprendimento.

Inoltre, la narrazione stessa può essere progettata in modo accessibile scegliendo storie che rappresentino la diversità in tutte le sue forme, promuovendo la valorizzazione delle differenze e offrendo modelli narrativi inclusivi che favoriscano il riconoscimento e l'immedesimazione di tutti i bambini (Campagnaro, 2013).

La costruzione di albi illustrati accessibili secondo i principi dello Universal Design for Learning non solo amplia le opportunità di accesso alla narrazione, ma contribuisce alla creazione di ambienti educativi autenticamente inclusivi, capaci di accogliere e valorizzare la pluralità delle esperienze umane.

Attraverso soluzioni progettuali mirate e l'integrazione di specifiche tecnologie assistive fin dalla fase ideativa, è possibile trasformare l'albo illustrato in uno strumento di cittadinanza narrativa, in grado di offrire a ciascun bambino l'opportunità di riconoscersi, raccontarsi e costruire percorsi di vita significativi.

Tale prospettiva impone un profondo ripensamento delle pratiche educative, che non può esaurirsi nell'adozione di meri accorgimenti tecnici

o nell'aggiunta di dispositivi compensativi, ma richiede una ridefinizione culturale e concettuale del paradigma di accessibilità.

In questa ottica, l'albo illustrato, reinterpretato alla luce dei principi dello Universal Design for Learning, si configura non solo come una sfida metodologica, ma anche come una significativa opportunità pedagogica per promuovere una cultura dell'inclusione basata sul riconoscimento della differenza come risorsa.

Solo attraverso un impegno progettuale sistemico e consapevole sarà possibile promuovere contesti narrativo-inclusivi, in grado di garantire a ogni bambino, con particolare attenzione a quelli con bisogni educativi speciali, il diritto di accesso al linguaggio, all'immaginario e alla costruzione del sé attraverso l'esperienza narrativa.

4. Life Designing: progettazione di sé e benessere attraverso il racconto autobiografico

Nel quadro di una pedagogia che pone al centro la persona e riconosce il valore educativo della narrazione (Bruner, 2004; Ricoeur, 1984; Dallari, 2013), il paradigma del Life Designing (Savickas et al., 2009) emerge come una prospettiva innovativa e imprescindibile. Esso promuove la costruzione di un'esistenza che non si limita alla semplice ricerca di un impiego, ma che si orienta verso la realizzazione di una vita appagante e accessibile per tutti.

In questo modo, l'obiettivo fondamentale è quello di favorire il raggiungimento di una buona qualità della vita (Schalock & Verdugo, 2002), intesa come *ben-essere* globale, capace di abbracciare tutte le dimensioni dell'esistenza: dalla dignità dello stare al mondo, al vivere in coerenza con i propri valori, desideri, abilità e competenze.

Nato dall'evoluzione delle teorie tradizionali sull'orientamento e sullo sviluppo di carriera (Savickas, 2005), il *Life Designing* si è sviluppato in risposta alle sfide di un mondo caratterizzato da incertezza, fluidità e trasformazione continua. Pertanto, in tale scenario, non è più sufficiente concepire la progettazione del futuro come un semplice "inserimento" in ruoli predefiniti, occorre piuttosto formare individui capaci di costruire narrazioni di senso, orientare la propria esistenza e adattarsi creativamente ai cambiamenti (Guichard, 2009).

In particolare, il *Life Designing* si basa sull'idea che la costruzione del percorso di vita sia un processo narrativo e dinamico, in cui la persona è chiamata a raccontarsi, a riflettere sulle proprie esperienze e a proiettarsi verso il futuro in modo consapevole e responsabile (Savickas, 2011). Attraverso la narrazione autobiografica, infatti, l'individuo organizza i propri vissuti, conferisce coerenza alla propria storia personale e sviluppa un'identità resiliente, capace di integrare continuità e cambiamento (McAdams, 1993).

Particolarmente rilevante, in questa prospettiva, è il legame tra racconto di sé, *benessere* e qualità della vita. Numerosi studi hanno evidenziato come la possibilità di narrare la propria storia, soprattutto in contesti educativo-inclusivi, contribuisca in modo significativo allo sviluppo dell'autodeterminazione (Wehmeyer, 2007), del senso di autoefficacia (Bandura, 1977) e della capacità di resilienza.

La narrazione autobiografica non si limita, infatti, a una mera descrizione degli eventi, ma consente di attribuire significato alle esperienze, elaborare vissuti complessi e sviluppare risorse cognitive ed emotive fondamentali per affrontare le sfide della vita (Mortari, 2007).

Con specifico riferimento ai bambini con disabilità, l'approccio narrativo rappresenta uno strumento essenziale per sostenere la costruzione dell'identità e la progettazione del futuro (Canevaro, 2009).

Come osservato nella letteratura pedagogica più recente (Filograsso, 2016; Gaspari, 2024), la disabilità è una storia che necessita di essere raccontata e ascoltata, affinché i soggetti possano riconoscersi, accettarsi e orientarsi nella propria esistenza.

L'autonarrazione, mediata e ispirata anche attraverso dispositivi inclusivi come gli albi illustrati (Terrusi, 2012; Lepri, Baldini, 2022), favorisce l'emergere di competenze narrative che si trasformano in risorse culturali e intellettuali, fondamentali per la costruzione del pensiero critico, dell'autoconsapevolezza e della capacità progettuale.

Considerando tali premesse, la qualità della vita viene intesa come la possibilità per ogni individuo di vivere in modo soddisfacente e autodeterminato, partecipando pienamente alla vita sociale, culturale e educativa. Seguendo il modello di Schalock e Verdugo (2002), infatti, la qualità della vita si articola in dimensioni fondamentali quali il benessere emotivo, l'autodeterminazione, lo sviluppo personale, l'inclusione sociale e il riconoscimento dei diritti.

Alla luce di queste riflessioni, il *Life Designing* propone una visione educativa centrata sulla costruzione di vite significative, nella quale la persona è vista come protagonista attivo della propria esistenza.

La narrazione, in tal senso, si configura come uno strumento di empowerment: attraverso il racconto, ogni individuo ha l'opportunità di esplorare desideri, capacità e aspirazioni, trasformando le proprie vulnerabilità in occasioni di crescita (Savickas et al., 2009). Tale approccio si dimostra particolarmente efficace in una prospettiva inclusiva, poiché riconosce e valorizza le differenze individuali, promuovendo un modello educativo che mira a sviluppare le potenzialità di ciascun individuo.

Dal punto di vista metodologico, l'integrazione del *Life Designing* nei contesti educativi richiede pratiche narrative accessibili e inclusive. In tale direzione, gli albi illustrati, per la loro natura multimodale e stratificata (Terrusi, 2012), offrono un canale privilegiato per sostenere la narrazione di sé nei bambini, anche in presenza di fragilità linguistiche o cognitive.

Attraverso immagini evocative e testi significativi, tali strumenti stimolano la riflessione personale, l'identificazione emotiva e la proiezione di sé in orizzonti di possibilità, favorendo così la costruzione di storie di vita resilienti e orientate al futuro.

In conclusione, il *Life Designing*, nella sua integrazione con l'approccio narrativo autobiografico, rappresenta un potente strumento pedagogico per promuovere il benessere, l'inclusione e la qualità della vita di tutti. Narrare e progettare il proprio percorso di vita diventa, pertanto, un atto di cura profonda verso se stessi e verso gli altri, un processo educativo capace di accendere consapevolezza, speranza e capacità di trasformazione in ogni bambino, nessuno escluso.

5. Conclusioni

L'analisi condotta evidenzia come l'approccio narrativo, lo Universal Design for Learning e il paradigma del Life Designing possano operare in sinergia per costruire percorsi educativi autenticamente inclusivi, capaci di rispondere alla complessità e alla diversità dei bisogni formativi.

La narrazione, intesa come strumento di costruzione di senso, di rielaborazione identitaria e di mediazione educativa, si integra pienamen-

te con i principi dello UDL, offrendo modalità diversificate di accesso, espressione e coinvolgimento.

Tale approccio si rivela particolarmente efficace nel rispondere alla naturale variabilità dei soggetti, promuovendo un apprendimento personalizzato e significativo. Lo Universal Design for Learning, infatti, si fonda su una progettazione intenzionale e flessibile, che mira a rimuovere le barriere all'apprendimento e a considerare la diversità non come un'eccezione, ma come un presupposto fondamentale della pratica educativa.

Accanto a questi elementi, il paradigma del Life Designing valorizza la narrazione autobiografica come leva per lo sviluppo della consapevolezza di sé, della progettualità personale e del benessere individuale. In tale prospettiva, il racconto di sé si configura come un atto generativo e trasformativo, che consente alla persona di riconoscere, riordinare e reinterpretare le proprie esperienze, sviluppando competenze narrative fondamentali per orientarsi consapevolmente nel proprio progetto di vita.

L'interazione sinergica tra approccio narrativo, UDL e Life Designing trasforma così l'albo illustrato in un dispositivo educativo di straordinaria efficacia, in grado di sostenere non solo l'accessibilità e la partecipazione, ma anche la costruzione di percorsi esistenziali significativi per ogni bambino, indipendentemente dalle sue condizioni di partenza.

Se progettato secondo i principi dello UDL e arricchito sul piano narrativo, l'albo illustrato diventa uno spazio di rappresentazione del sé, di esplorazione delle possibilità e di costruzione di visioni future. In esso, la pluralità delle identità può essere riconosciuta, accolta e valorizzata, favorendo un ambiente educativo in cui ciascuno possa sentirsi visto, ascoltato e rispettato.

In tale cornice, l'albo illustrato assume un ruolo centrale non solo come strumento di mediazione culturale e narrativa, ma anche come veicolo di benessere relazionale, emotivo e cognitivo.

La combinazione tra testo e immagine, infatti, facilita l'accesso a contenuti simbolici e affettivi, stimolando processi di identificazione, empatia e riflessione che coinvolgono la persona.

Attraverso personaggi, trame e scenari visivi, il bambino può rispecchiarsi, riconoscersi, ma anche immaginare nuove possibilità, aprendo uno spazio di cura narrativa che sostiene l'esplorazione del proprio mondo interiore.

Il valore inclusivo dell'albo illustrato risiede anche nella sua capacità di parlare a tutti, a prescindere da età, competenze linguistiche, background culturale o condizioni cognitive, grazie al linguaggio universale delle im-

magini e alla polivalenza interpretativa delle storie. Esso non solo facilita l'accessibilità ai contenuti, ma si configura come un vero e proprio ponte tra le diverse specificità, promuovendo legami significativi all'interno di un clima educativo improntato al riconoscimento reciproco.

Dal punto di vista del benessere, l'albo illustrato contribuisce alla creazione di un ambiente educativo emotivamente sicuro, in grado di nutrire il senso di appartenenza, valorizzare le emozioni e attivare risorse interiori funzionali alla crescita personale.

Questo tipo di benessere, che abbraccia le dimensioni affettiva, motivazionale e sociale, è elemento fondativo per lo sviluppo di una cittadinanza consapevole, partecipativa e inclusiva.

La lettura condivisa dell'albo, infine, stimola la co-costruzione di significati e rafforza la relazione educativa, sostenendo una dimensione comunitaria del benessere che valorizza la reciprocità e la partecipazione.

L'obiettivo ultimo diventa così quello di promuovere una qualità della vita pienamente intesa, che si realizza nella possibilità per ogni individuo di riconoscersi, autodeterminarsi e progettare attivamente il proprio futuro, all'interno di un contesto di relazioni inclusive.

In questo senso, la sinergia tra approccio narrativo, Universal Design for Learning e Life Designing rappresenta una strategia educativa necessaria per costruire percorsi significativi, basati sulla cura delle specificità, sullo sviluppo della consapevolezza di sé e sulla valorizzazione delle capacità progettuali di ciascuno.

Solo un impegno intenzionale e sistematico in questa direzione permetterà di dare vita a contesti educativi capaci di sostenere, fin dall'infanzia, percorsi di crescita orientati alla dignità, all'autodeterminazione e alla piena partecipazione sociale.

Riferimenti bibliografici

- BANDURA A., *Social learning theory*, Englewood Cliffs, NJ Prentice-Hall 1977.
 BOCCI F., FRANCESCHELLI F, *Raccontarsi nella scuola dell'infanzia. Per una pedagogia della narrazione fra testimonianza di sé e sviluppo dell'identità*
 — *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 2(1), 2014, pp. 145-163.
 BRUNER J., *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Feltrinelli, Milano 2004.

- BRUNER J., *Narrazioni di umana sorte*, Laterza, Roma-Bari 2004.
- CAMPAGNARO M., *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*, Donzelli, Roma 2013.
- CANEVARO A., *Pedagogia e disabilità. Culture, educazione e società inclusive*, Erickson, Trento 2009.
- CAPOBIANCO R., *Metodologie educative: una scuola che educa narrando*, Pellegrini, Cosenza 2006
- *Didattica e didattiche disciplinari – Quaderni per la nuova secondaria*, pp. 45-62.
- DALLARI M., *Pedagogia della narrazione. La vita come intreccio di storie*, Franco Angeli, Milano 2013.
- GASPARI P., *Narrazione e diversità. L'approccio narrativo in Pedagogia e didattica speciale*, Anicia, Roma 2008.
- *Cura educativa, relazione d'aiuto e inclusione. Le categorie fondative della Pedagogia speciale nelle professionalità educative*, Anicia, Roma 2021.
- *Il benessere possibile. Inclusione e qualità della vita nella scuola*, Pensa Multimedia, Lecce 2021.
- GUICHARD J., *Self-constructing in «Journal of Vocational Behavior»*, 75(3), 2009, pp. 251-258.
- LEPRI C., BALDINI M., *Inclusione e letteratura. Percorsi formativi attraverso l'albo illustrato*
- QUAGLIATA A., LEPRI C., BOCCI F., CANTATORE L., *Le epistemologie nascoste. La costruzione del soggetto vulnerabile nell'immaginario educativo italiano. Un approccio grounded*, RomaTre Press, Roma 2022, pp.35-51.
- MCADAMS D.P., *The stories we live by: Personal myths and the making of the self*. William Morrow, New York 1993.
- MORTARI L., *Cultura della ricerca e pedagogia: prospettive epistemologiche*, Carocci, Roma 2007
- *La pratica dell'aver cura. Educazione come ricerca DELL'UMANO*, Mondadori, Milano 2007.
- NUSSBAUM M.C., *Creating capabilities: The human development approach*, Harvard University Press Cambridge, MA 2013.
- PIAGET J., *Lo sviluppo mentale del bambino*. Einaudi, Torino 2000.
- ROLLO D., *Narrazione e sviluppo psicologico. Aspetti cognitivi, affettivi e sociali*, Carocci, Roma 2007.
- ROSE D.H., *Universal Design for Learning*
- *Journal of Special Education Technology*, 15(4), 2000, pp. 47-51.

- ROSE D.H., MEYER A., *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, VA 2002.
- SAVICKAS M.L., The theory and practice of career construction. In Brown S.D., Lent R. W, *Career development and counseling: Putting theory and research to work*, John Wiley & Sons Hoboken, NJ 2005, pp. 42–70.
- SAVICKAS M.L., NOTA L., ROSSIER J., DAUWALDER J.P., DUARTE M.E., GUICHARD J., VAN VIANEN A.E.M., *Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century*
— *Journal of Vocational Behavior*, 75(3), 2009, pp.239–250.
- SCHALOCK R.L., VERDUGO M.A., *Handbook on quality of life for human service practitioners*, American Association on Mental Retardation Washington DC 2002.
- TERRUSI M., *Albi illustrati: Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*, Carocci, Roma 2012
- TONTARDINI I., *Meccaniche celesti: come funziona un albo illustrato*. HAMELIN *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*, Donzelli Editore, Roma 2012, pp. 21-48.
- WEHMEYER M.L., *Promoting self-determination in students with developmental disabilities*, Guilford Press, New York 2007.

La lettura degli albi illustrati come pratica di promozione del ben-essere

Tra alfabetizzazione emotiva e cura di sé

Reading Picturebooks as a Practice for Promoting Well-being

Between Emotional Literacy and Self-care

MARIA BUCCOLO*

RIASSUNTO: L'articolo - partendo dai riferimenti teorici relativi all'importanza della lettura degli albi illustrati sin dalla prima infanzia - assume intenzionalmente un approccio metodologico quando esplora il tema delle emozioni per evidenziare la capacità di apprendimento e gestione delle stesse, favorendo il benessere e relazioni interpersonali di qualità. L'articolo si concentra sullo sviluppo dell'educazione emotiva attraverso la pratica della lettura degli albi illustrati come orientamento di senso alla nostra forma umana, al nostro formarsi, al nostro prendersi cura di sé per costruire insieme risposte per il futuro, a partire dalla riflessione sulle azioni da compiere per ri-progettare le esistenze in un'ottica inclusiva e trasformativa.

PAROLE-CHIAVE: lettura, albi illustrati, benessere, alfabetizzazione emotiva.

ABSTRACT: The paper - starting from theoretical references regarding the importance of reading illustrated picture books since early childhood - intentionally takes a methodological approach when exploring the theme of emotions to highlight the capacity for learning and managing them, promoting well-being and quality interpersonal relationships. The

*Università Europea di Roma.

article focuses on the development of emotional education through the practice of reading picturebooks to give a sense of direction to our human form, our education, our self-care to build together answers for the future, starting from reflecting on the actions to be taken to re-design lives in an inclusive and transformative perspective.

KEY-WORDS: reading, picturebooks, well-being, emotional literacy.

1. Introduzione

La lettura degli albi illustrati per promuovere i diritti di tutti nell'infanzia 0-6 e lo sviluppo del "ben-essere" e dell'educazione emotiva sono tematiche cruciali nell'ambito dell'Early Childhood Education and Care. In un contesto in cui le sfide contemporanee hanno ridefinito il concetto di infanzia, l'importanza di garantire a ogni bambino le migliori opportunità per sviluppare le proprie potenzialità emerge come una priorità. L'uso dei libri come strumento di inclusione, apprendimento e crescita emotiva si è dimostrato fondamentale per favorire il successo educativo e il benessere dei bambini. Questo contributo intende esplorare il ruolo cruciale della lettura espressiva e degli albi illustrati nell'alfabetizzazione emotiva e nel sostegno al processo di crescita e apprendimento dei bambini nella fascia 0-6 anni.

2. La lettura degli albi illustrati per promuovere i diritti di tutti nell'infanzia 0-6

Le sfide poste in essere dalla contemporaneità hanno profondamente trasformato il modo di intendere l'infanzia, sia sul piano culturale e pedagogico sia su quello del welfare. In tale circostanza, l'Early Childhood Education and Care (ECEC), definita dall'UNESCO come «provision for children from birth through to primary education that falls within a national regulatory framework, i.e., it has to comply with a set of rules, minimum standards and/or undergo accreditation procedures» (European Commission/EACEA/Euridyc/Eurostat 2014, p. 155), rappresenta una

questione più che mai urgente, nella misura in cui, a livello internazionale, le politiche educative promosse dalle principali organizzazioni mondiali hanno dedicato profondi sforzi all'attuazione del diritto fondamentale di ogni bambino alle migliori opportunità possibili per sviluppare le proprie potenzialità (European Commission/ EACEA / Eurydice, 2019). Negli ultimi vent'anni, organismi come l'OCSE e l'UNESCO hanno istituito al tal fine specifici dipartimenti e gruppi di ricerca, confermando l'importanza di garantire ad ogni bambino, anche con disabilità (art. 23), «le migliori opportunità possibili di sviluppare pienamente le proprie potenzialità» (art. 6), come già ampiamente riconosciuto dalla Convenzione Europea per la salvaguardia dei diritti dell'uomo e delle libertà fondamentali (Council of Europe, 1950) e dalla UNCRC (United Nations, 1989).

Riuscire a godere di esperienze positive, significative e di qualità nella fascia 0-6 può rappresentare un volano di indubbia efficacia rispetto allo sviluppo del sé, al futuro successo educativo e scolastico oltre a supportare precocemente i processi di apprendimento, di inclusione sociale e occupabilità (Bianquin, Giraldo, 2021).

Tali benefici riguardano ancora di più i bambini con disabilità, in particolare quando la chiave di lettura, in termini di sviluppo potenziale, diviene quella della Qualità della Vita (Giacconi, 2015). Peraltro, gli effetti positivi derivati dalla frequenza del nido o della scuola dell'infanzia riguardano anche il potenziamento delle capacità mnemoniche, della comprensione orale e scritta, le competenze numeriche e di calcolo, il problem solving inter- ed intrapersonale, la socialità e lo sviluppo fisico e motorio con un'evidente persistenza di tali aspetti anche durante l'adolescenza, riducendo – quindi – il rischio di abbandono precoce della scuola e la probabilità di ripetizione dell'anno scolastico (Save the Children, 2019). Le progressive conoscenze sull'educazione inclusiva per la prima infanzia, in riferimento alla disabilità, le ipotesi esplicative sull'apprendimento, sui processi cognitivi, sono accresciute dalla fecondazione proficua di contaminazioni interdisciplinari. Infatti, come indicato nei documenti internazionali (Unesco-UIL, 2017) le ipotesi esplicative e le linee guida finalizzate alla promozione della lettura e della scrittura sono state ampliate sotto la spinta delle nuove richieste imposte dai contesti sociali contemporanei e dalla crescita dei progressi in ambito scientifico.

L'International Board on Books for Young People in Norvegia ha pubblicato una selezione mondiale di picture book di qualità, al fine di pro-

muovere il diritto alla lettura di tutti i bambini. L'editoria in riferimento alla disabilità, mirata a promuovere l'educazione inclusiva, anche in Italia negli ultimi anni è considerevolmente aumentata. Si tratta di libri in cui sono presenti fra i protagonisti bambini e adulti con disabilità, in una chiave che li valorizzi e promuova la conoscenza e i diritti.

Diversa è la tipologia dei libri che viene proposta dai silent book, e-book, app, touchscreen, libri gioco, libri sonori, libri pop-up che vengono scelti dalla produzione generale dell'International Children Digital Library per determinate caratteristiche, possono essere utili e pregevoli per particolare chiarezza di illustrazione e progetto grafico, testo semplice e tipografia leggibile o perché propongono contenuti interessanti.

La promozione della lettura, da questo punto di vista, non riguarda in modo specifico l'agire intenzionale dell'educatore o dell'insegnante nel predisporre percorsi educativi mirati al singolo; si riferisce, piuttosto, all'utilizzo del libro quale mediatore di relazioni e di ambienti di apprendimento, capaci di rispondere ai bisogni educativi di tutti i bambini nella fascia d'età che va da zero a sei anni. Il libro, seguendo questa direzione, diviene uno strumento che permette di promuovere stupore, curiosità, desiderio e coraggio, perché si accede anche alla lettura per meraviglia e non solo per il "dovere di leggere" (Pennac, 1993).

Nei servizi educativi e scolastici 0-6 è importante osservare anche come i libri vengono esposti, ponendo attenzione alle tipologie, forme e colori, attraverso la guida attenta dell'adulto, che può divenire occasione per creare il personale libro del bambino o della sezione. Questo può essere costruito direttamente dai bambini, coinvolgendo anche i genitori nel raccogliere disegni, foto, storie, anche sociali e con ausili visivi, realizzate dai bambini (anche attraverso l'introduzione di sistemi di comunicazione aumentativa alternativa), dando avvio ad attività creative da condividere durante il percorso di crescita (Caliceti & Rivola, 2017).

Tali attività sviluppano la fantasia e la creatività, facilitano l'acquisizione di abilità sensomotorie, cognitive, socio-affettive; promuovono, inoltre, la costruzione di un lessico comune, insegnano ad organizzare e classificare, a conservare i ricordi, ad organizzare le sequenze, a ritualizzare i tempi e gli spazi, riconoscendone le funzioni; infine, abitua ad un uso creativo del linguaggio, creando complicità e valorizzazione delle potenzialità di ciascuno.

Nella primissima infanzia, la comunicazione iniziale include tutto il lavoro necessario a coinvolgere il bambino partendo dai suoi interessi, dai

minimi spazi d'aggancio (aspetto particolarmente importante nel bambino piccolo o che presenta problematiche), e a modificare l'ambiente affinché possa meglio sostenere lo sviluppo comunicativo e relazionale. Le facilitazioni di base, utili molto precocemente in tutte le situazioni in cui vi sia il minimo dubbio di possibili difficoltà nello sviluppo futuro della comunicazione, includono il sostegno alla partner perceived communication, l'offerta di opportunità di scelta e l'introduzione di libri "su misura" (Costantino, Marini, Bergamaschi & Lanzini, 2006). Per tale motivo, risulta fondamentale porre attenzione al processo della lettura fin dalla prima infanzia per poter preparare il bambino al successivo apprendimento formale.

Secondo Lonigan, e Shanahan, (2008) ancora prima dell'ingresso alla scuola primaria e all'ultimo anno dell'infanzia, nelle situazioni di vita quotidiane, l'ascolto della lettura, l'osservazione di figure, forme, giochi musicali e corporei, facilita l'acquisizione dei molteplici modi attraverso i quali gli esseri umani comunicano. Quando un bambino viene coinvolto, ad esempio nella lettura di un albo illustrato, nel gioco con un oggetto sonoro, con un libro tattile che può esperire anche con le mani e la bocca, inizia le sue prime attività: cognitive, sociali, emotive, acquisendo abilità di base fondamentali. Inoltre, le competenze individuali del bambino interagiscono, soprattutto nella primissima infanzia, con i contesti familiari da cui esso è circondato e l'ambiente risulta vitale per lo sviluppo della lettura.

Per un bambino piccolo, prima della lettura viene la parola e prima di essa la voce, esperite all'interno di una relazione, nei contesti ed ancora prima il suono. C'è un dialogo sonoro che inizia prima che il bambino possieda per intero le parole; Bateson le chiama "proto-conversazioni", mentre per Stern sono suoni che rappresentano l'espressione autentica di emozioni, di intenzioni che racchiudono significati e sono alla base della costruzione del senso che il bambino dà alla realtà che lo circonda.

Il bambino muove i primi passi nel mondo della lettura sin da piccolo, attraverso le esperienze sensoriali, guardando, toccando, annusando sta già sperimentando le prime forme di relazione con il libro e la lettura. Il processo della lettura vera e propria nel bambino si sviluppa più tardi e comprende una serie di attività assai diversificate e complesse. Dehaene (2009) afferma: «saper leggere significa, prima di tutto, saper decodificare. La decodifica dei grafemi in fonemi è costituita dal passaggio da un'unità visiva ad una uditiva.

Per progredire nella lettura il bambino deve saper decifrare da solo le nuove sequenze di caratteri per riconoscervi delle parole di cui conosce già la pronuncia e il significato, e automatizzare progressivamente l'insieme di questa catena di elaborazione». Inoltre, risulta fondamentale l'ambiente dove avviene la lettura (Chambers, 2015) poiché considera alcuni fattori legati al contesto sociale fondamentali allo sviluppo dell'apprendimento e delle emozioni positive.

La lettura, dunque, contempla i luoghi, le abitudini, le emozioni, le relazioni con l'adulto, il lettore e l'oggetto libro. La creazione di un ambiente di lettura favorevole è fondamentale, al fine di aiutare in modo competente bambini e ragazzi a divenire lettori appassionati e riflessivi. Inoltre, risulta necessario operare delle scelte per facilitare la scoperta delle preferenze e di proporre un libro, solo dopo averlo letto. Il concetto di "contesto sociale della lettura" come proposto da Chambers, si accosta alle evidenze emerse, in questi ultimi anni, da numerosi studi sul funzionamento del cervello nei processi di lettura.

Il diritto alla lettura può essere garantito, secondo la Convenzione Onu sui diritti delle persone con disabilità (2006), attraverso "accomodamenti ragionevoli" ovvero: «le modifiche e gli adattamenti necessari e appropriati che non impongano un carico sproporzionato o eccessivo, (...) per assicurare alle persone con disabilità il godimento e l'esercizio su base di eguaglianza con gli altri, di tutti i diritti umani e libertà fondamentali» (art. 2, «Definizioni») tra i quali rientra il diritto alla lettura e la libertà di scelta di cosa leggere tra un ventaglio più ampio possibile di proposte.

Questi accomodamenti si fanno mediatori di una nuova disposizione nella quale si incontrano, dialogano e si contaminano i bisogni di tutti attraverso molteplici forme di rappresentazione. Sono, all'atto pratico, accomodamenti che consentono di rimuovere o aggirare le barriere attualmente presenti alla comprensione di un testo da parte di soggetti fragili, garantendo l'accesso all'insieme di informazioni in esso contenuto e favorendo, al contempo, la comunicazione e il confronto con gli altri.

L'utilizzo di un linguaggio inclusivo, dunque, non è un'aggiunta posta a uso e consumo di pochi individui con bisogni specifici, ma una scelta che arricchisce la narrazione per tutti. Leggere o ascoltare un albo illustrato libera dalla condizione reale del "qui e ora" e permette al lettore di aprirsi al mondo del possibile.

Esplorare alternative e luoghi sicuri attraverso metafore, immagini e nuovi punti di vista, originali, inattesi, spiazzanti o rassicuranti. Gli albi illustrati, infatti, dimostrano di essere degli “educatori silenziosi” (Lepman, 2018) capaci di fare da mediatori non solamente fra se stessi e il proprio immaginario, ma anche con gli altri e l’immaginario altrui, promuovendo la costruzione identitaria in uno spazio privilegiato come quello della lettura condivisa.

Se la lettura, per sua natura, offre occasioni d’incontro con l’alterità, i migliori albi illustrati possono costituire gli imprescindibili strumenti del lavoro educativo nei diversi contesti formativi. Particolarmente nei luoghi di cura e salute, essi consentono di erigere “ponti” per il transito e la condivisione di storie, emozioni e speranze.

Parlando di libri rivolti ai bambini, non va dimenticato il lavoro di mediazione dell’adulto – genitore, educatore, insegnante – nella proposta di libri di qualità e adeguati ai contesti entro i quali intendiamo promuovere lettura e inclusione: all’adulto, infatti, spetta prioritariamente la responsabilità di operare per il diritto alla lettura di tutti e di ciascuno, nella direzione della costruzione di una visione della realtà colta nella sua ricchezza e complessità.

L’adulto, appassionato di lettura, non mancherà nel suo compito di far scoprire anche al bambino questo mondo di avventure, scoperte e divertimento. Portare un bambino alla passione per la lettura giova, non solo al suo divertimento, ma anche allo sviluppo di importanti aree, tra cui quella linguistica, cognitiva, emotiva e relazionale.

Molti sono gli obiettivi che la formazione e l’educazione alla lettura si pongono e per questi motivi dev’essere ampiamente valorizzata.

La lettura aiuta il bambino, in modo significativo, nell’acquisizione di nuove parole; il libro stimola la comprensione delle prime parole e in modo del tutto naturale permette al bambino di apprendere i primi vocaboli. Naturalmente, tutto ciò è raggiungibile se il testo ha un certo stile narrativo e il lettore è abile nel leggerlo in modo espressivo e coinvolgente dal punto di vista emotivo. Leggere insieme storie o raccontarle sono modalità di interazione con il bambino assai ricche di potenzialità. Diventano occasioni di scambi comunicativi e circolazione di informazioni fondamentali per lo sviluppo del linguaggio orale e la nascita del futuro lettore, nonché per la crescita conoscitiva ed emotiva del bambino.

Attraverso la lettura di albi illustrati, sin dalla prima infanzia, si vuole promuovere l’inclusione mediante la promozione del valore della diversità come ricchezza.

L'apprendimento della lettura, nella primissima e prima infanzia - avviato mediante la lente imprescindibile dell'educazione inclusiva - suggerisce, in definitiva, un approccio integrato diretto non solo ai bambini con disabilità, ma a tutti i soggetti, cercando di rispondere all'istanza umana di "abitare" il mondo; ovvero permettendo la piena espressione e la condivisione del pensiero e, prima di esso, dei vissuti emotivi. La comprensione delle intenzioni e delle emozioni consente di entrare in empatia con il personaggio di una narrazione, aiutando il bambino verso il corretto sviluppo e la decodifica del mondo reale, facilitando le relazioni e gettando le basi per una costruzione consapevole del ben-essere.

3. Sviluppare il "ben-essere" e l'educazione emotiva nell'infanzia 0-6 attraverso la lettura espressiva

Negli ultimi vent'anni, l'approccio formativo che più di altri è sembrato adeguato a sviluppare e rinforzare abilità sul piano emotivo è quello elaborato a partire dal modello delle Medical Humanities: tale approccio — che prevede la lettura di brani o parti di opere delle arti liberali come potenti evocatori di esperienze emotive sulle quali stimolare una riflessione — ha dimostrato la capacità di potenziare la familiarità degli individui con le proprie emozioni e insieme la loro capacità di riconoscere le emozioni altrui (Goleman, 2005; Gordon, 2005).

Numerosi sono gli studi che dimostrano e sostengono l'importanza del piacere del leggere (Beseghi, Grilli, 2011; Blezza, Picherle, 1996, 2004, 2013; Bruner, 2006; Cambi, Cives, 1996; Campanile, Lovo, Musella, 2001; Catarsi, 2001; Terrusi, 2012).

La lettura migliora il linguaggio, arricchendo il vocabolario e la capacità di esprimere le proprie emozioni nel bambino sin dalla prima infanzia; amplia i tempi di attenzione e della concentrazione; educa al silenzio e all'ascolto; permette di creare immagini mentali autonome; aumenta il desiderio di imparare a leggere autonomamente; permette di mettere in evidenza che il linguaggio ha un suono e un ritmo e la narrativa una sua struttura; permette di creare un territorio comune di idee, immagini ed emozioni; permette al bambino, fin da quando ha poco più di un anno di vita, di sapere com'è fatto un libro, come si tiene in mano, come si girano le pagine e qual è il verso giusto per guardare le immagini; permette al

bambino, anche se ancora non lo dice, che le storie divertono, consolano, fanno compagnia, incantano, commuovono e muovono all'azione.

Leggere è un'attività molto importante e promuovere la motivazione alla lettura porta un soggetto a diventare un "lettore per tutta la vita". La lettura, quindi, dovrebbe essere continuamente alimentata, sostenuta e sollecitata. L'esperienza di attività di lettura espressiva non consiste in un tentativo di insegnare a leggere, ma i libri per bambini permettono di arricchire i vissuti, influenzare i sentimenti, i comportamenti e gli atteggiamenti. Inoltre, i libri permettono di stimolare l'immaginazione. L'incontro con il libro, infatti, permette al "piccolo lettore" di raggiungere spazi d'immaginazione negati dalla realtà. Il racconto ha la grande capacità di inoltrarci dove il pensiero si ferma per paura dell'ignoto, consentendoci così di affrontare paure, dubbi e incomprensioni.

La lettura è frutto di un apprendimento che inizialmente è pura decodifica di segni per permettere di dar loro un significato. Tale definizione, però, risponde solo in parte a quanto stia a designare "leggere". Infatti, bisogna tenere in considerazione che l'attività del leggere richiede al soggetto di porsi in maniera attiva nei confronti del libro, in modo da costruire i significati in esso contenuti e confrontarli con le proprie esperienze e conoscenze. Si richiede, quindi, una continua interazione tra lettore e testo, poiché la costruzione di ipotesi sul significato di un testo è resa possibile dall'interconnessione tra informazioni visive (il testo nella sua forma grafica e il contesto) e non visive (colui che legge con le sue conoscenze sui contenuti, la sua competenza linguistica orale, corporea, emotiva e la disponibilità a ricevere informazioni dal mondo esterno).

Un testo vuole che qualcuno lo aiuti a far funzionare, un prodotto la cui sorte interpretativa deve far parte del proprio meccanismo generativo. Così Eco, nel suo saggio *Lector in fabula* (1986), sottolinea che la formazione di un testo letterario avviene nell'incontro tra autore e lettore. Questa unione, tra autore e lettore, porta con sé la singolarità dell'incontro.

La lettura, dunque, è un'attività complessa poiché coinvolge diverse aree della persona: l'area socio-affettiva, l'area cognitiva e l'area comunicativa. Essa sollecita a sviluppare le capacità critiche e analitiche, il gusto estetico e l'espressione emozionale. Leggere, inoltre, è acquisire conoscenze, costruire significati, soddisfare curiosità, orientarsi nei grandi temi della vita e nell'universo dei valori per apprendere il rispetto delle differenze e il senso di responsabilità.

Nella prima infanzia la lettura ha un significato complesso, poiché non denota la capacità di decodifica e comprensione del testo, ma l'attività di scoperta della realtà attraverso lo "strumento" libro. La lettura è un'attività complessa, in cui cognizione (conoscenza) ed emozione (piacere) sono strettamente collegate tra loro, e per tale complessità necessita di sostegno e motivazione (Boscolo, 2006; Dehaene, 2007, 2009; Longo, 2011; Merletti, 1996, 2006). Essendo attività spontanea, la lettura non deve essere imposta, ma motivata guardando alla lettura come fonte di piacere. Quindi per compierla bisogna avere un motivo.

Per far ciò, in primis sarà l'educatore all'interno del nido d'infanzia a dover essere convinto che leggere sia un'attività piacevole ed emozionante, presentandosi come amante della lettura e soggetto emozionalmente coinvolto nei racconti che legge (Buccolo, 2019). Solo così i bambini con cui instaurerà una relazione riceveranno i segnali emozionali comunicativi e li elaboreranno.

4. Albi illustrati per promuovere l'alfabetizzazione emotiva

È utile passare in rassegna alcuni albi illustrati che possano aiutare il bambino a esplorare il proprio mondo interiore e a provare a raccontarlo, attraverso immagini e parole. Primo tra questi - in tema di prima alfabetizzazione emotiva - troviamo l'albo illustrato *Che rabbia!* (d'Allancé, 2007) che grazie alle immagini abilmente scelte, può risultare molto utile al mondo degli adulti che vogliono rapportarsi con i bambini per parlare loro (e con loro) di emozioni e educarli a saper riconoscere anche quelle più complesse e meno gradite, come in questo caso la rabbia. Ogni bambino si immedesima facilmente nel personaggio di Roberto, un bimbo che, dopo aver avuto una brutta giornata, è davvero furioso, e al culmine della rabbia, esce fuori la rabbia sottoforma di mostro rosso, che butta tutto per aria! Questa lettura si rivela utile soprattutto per i bambini che faticano a controllarsi nei momenti di rabbia, questa storia aiuta loro a visualizzare ciò che ancora non capiscono e gli adulti che li guidano verso la scoperta di loro stessi, per imparare a conoscere e riconoscere le proprie emozioni e dare loro un nome. Un'altra lettura dedicata ai bambini piccoli è quella legata al momento in cui devono abbandonare il ciuccio, si tratta dell'albo illustrato *Il ciuccio di Nina* (Naumann-Villemin, 2003).

Una storia divertente e surreale, con belle illustrazioni, che aiuta i genitori ad affrontare il problema in modo meno drammatico, avendo fiducia nelle capacità talvolta inaspettate dei bambini che sanno fare scelte importanti senza imposizioni, ma sulla base della loro esperienza, con un po' di grinta e coraggio proprio come nella storia di Nina.

Ai bambini che iniziano l'esperienza al nido ed hanno difficoltà nel distaccarsi dalla figura genitoriale viene proposta, invece, la lettura dell'albo illustrato dal titolo *A più tardi* (Ashbè, 2019) in esso sono raffigurati due bambini piccoli durante una giornata al nido. Una lettura che racconta attraverso immagini e parole rassicuranti i baci della mattina, i giocattoli, i compagni, la pittura, la pappa, le pipì, il sonnellino, i litigi e le coccole, la stanchezza della sera e... la felicità di ritrovarsi! Tenere illustrazioni che parlano con dolcezza del distacco al momento dell'entrata al nido, dell'inserimento in un gruppo di piccoli amici, e di come affrontano tutte le novità che si ritrovano a vivere, in questa situazione, i bambini piccoli. Le emozioni negative sono legate anche al distacco dato dalla separazione dei genitori, per superare questo momento così difficile una lettura molto utile è quella dell'albo illustrato dal titolo *Mi chiamo Nina e vivo in due case* (De Smet, 2019) il cui obiettivo è quello di dare una rappresentazione a quel turbinio di sentimenti spesso contrastanti che una separazione porta con sé. Lo fa con parole dirette che non nascondono la difficoltà, la nostalgia e il risentimento (ma che non li lasciano soli) e con illustrazioni delicate e particolarmente attente alle espressioni del corpo e del viso dei personaggi che aiutano il bambino a riconoscere le emozioni che prova insieme a quelle dei genitori.

Un argomento delicato come la separazione viene trattato in modo naturale e non traumatico per il bambino che, anzi, viene rassicurato: «mamma e papà vivono in due case diverse, ma in ognuna delle due case c'è tantissimo amore per te!» Il tema della morte rientra tra le letture che sollecitano emozioni negative, specie se deve essere affrontato con un bambino, non è mai facile; tutte le emozioni che ci portiamo dentro, magari frutto di esperienze pregresse e molto intense, rappresentano molto spesso un argomento che si tende a non voler proporre ai propri bambini, avendo anche lo spontaneo desiderio di proteggerli dal concetto di morte e lutto. Bisogna innanzitutto comprendere che, prima o poi, questo confronto arriverà inesorabilmente ed è dunque molto utile farsi trovare già pronti per rispondere al meglio a domande che saranno più che mai lecite e normali. *L'isola del nonno* (Devies, 2016) è un albo illustrato indicato per

bimbi dai 3 anni che racconta il tema della separazione dovuta alla morte; l'intento della narrazione è di affrontare questi argomenti così delicati con garbo e sentimento, aggiungendo quel tocco di malinconia che è inesorabilmente legata al concetto di mancanza.

I protagonisti del racconto sono il bambino Syd e suo nonno che affrontano il viaggio su un'isola immaginaria, costellato da momenti di grande divertimento e di stupore per tutte le meraviglie che trovano, tanto che il nonno decide di fermarsi stabilmente lì, salutandolo il nipote con un forte abbraccio e rincuorandolo del fatto che anche se saranno divisi per sempre, il loro amore non cesserà mai di esistere.

A questo tema si collega anche il vuoto o l'assenza che una persona lascia dopo la morte e le grandi domande esistenziali che i bambini di quattro e cinque anni iniziano a porre ai genitori ma anche agli insegnanti. Allora una lettura molto utile risulta essere quella dell'albo illustrato dal titolo *Il buco* (Llenas, 2016) che racconta la storia di Giulia che spiega come ognuno di noi ha bisogno sempre di riempire il vuoto creato dalla mancanza di un oggetto o di una persona cara.

La piccola Giulia ci insegna che la forza per affrontare questi lutti è dentro ognuno di noi e che bisogna sempre accettare i "buchi" e colmarli di ricordi e pensieri positivi.

Tra le tante trasformazioni avvenute nel periodo della Pandemia la più significativa e incisiva per la crescita dei bambini, rimane indubbiamente la profonda rivoluzione dei processi comunicativi e la radicale trasformazione delle relazioni tra le persone mediate dalle tecnologie.

La chiusura dei servizi educativi nel periodo del lockdown, infatti, ha subito chiamato in causa gli educatori ad interrogarsi rispetto a come impostare le attività a distanza con la fascia d'età 0-6 anni. Non essendoci delle specifiche indicazioni relative all'uso dei media nella prima infanzia, molteplici sono stati gli approcci utilizzati. L'aspetto più interessante di questa situazione è stato sicuramente il comune intento di stabilire un dialogo con le famiglie, imponendo agli educatori e agli insegnanti riflessioni in merito a quali fossero le forme più adeguate per offrire un sostegno ai genitori, per mantenere una continuità educativa e, soprattutto, per non perdere il contatto con i bambini.

Questo ha portato alla nascita dei "Legami Educativi a Distanza" (Lead) in quanto l'aspetto educativo a questa età si innesta sul legame affettivo con gli educatori e gli insegnanti di riferimento che devono mantenere o

ricostruire quel contatto fatto di emozioni, sguardi, voci, vicinanza, condivisione, complicità, con i bambini e le loro famiglie.

Da queste esperienze emerge forte il desiderio di promuovere la motivazione alla lettura espressiva, per poter costituire un'azione educativo-didattica molto importante per il formarsi, nel soggetto, di una "disposizione cognitiva" (Frasnedi, Poli, 1989) ad essere "lettore per tutta la vita" e questa competenza deve essere continuamente alimentata, sostenuta e sollecitata.

Ciò non è semplice e per tal motivo è necessario che le agenzie educative offrano sostegno e motivazione, organizzandosi in una rete educativa e culturale che unisca in un progetto finalità, obiettivi e compiti condivisi. Non significa considerare marginale il ruolo della famiglia, anzi essa diventa il grande punto di riferimento per un progetto di educazione alla lettura condivisa (Batini, 2023).

5. Conclusioni

La promozione della lettura espressiva e l'utilizzo degli albi illustrati come strumenti per l'alfabetizzazione emotiva rappresentano un pilastro fondamentale nell'educazione e nella cura dei bambini nella fascia 0-6 anni. Attraverso storie coinvolgenti, immagini suggestive e narrazioni empatiche, i bambini possono esplorare il proprio mondo interiore, comprendere e gestire le proprie emozioni, sviluppare competenze linguistiche, cognitive ed emotive. L'importanza di creare un ambiente favorevole alla lettura, di coinvolgere attivamente gli adulti come mediatori e di promuovere la motivazione alla lettura fin dalla prima infanzia emerge come un imperativo educativo. In un'epoca in cui le tecnologie stanno trasformando le modalità di comunicazione e relazione, mantenere vivo il legame affettivo e educativo attraverso la lettura rappresenta una sfida e un'opportunità per favorire la crescita integrale dei bambini e la costruzione di una società più inclusiva e consapevole.

Riferimenti bibliografici

- ASHBÈ J., *A più tardi*. Trad.it Rocca F, Babalibri, Milano 2019.
BATINI F., (a cura di), *La lettura ad alta voce condivisa. Un metodo in direzione dell'equità*, Il Mulino, Bologna 2023.

- BESEGGI E., & GRILLI G., *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*, Carocci, Roma 2011.
- BIANQUIN N., GIRALDO M., *La qualità dell'inclusione nel sistema integrato 0-6: promozione e sostegno alla partecipazione*, in G. AMATORI S. MAGGIOLINI S. (a cura di), *Pedagogia speciale per la prima infanzia. Politiche, famiglie, servizi* (pp. 31-63), Pearson, Milano 2021.
- BLEZZA PICHERLE S., *Leggere nella scuola materna*, La Scuola, Brescia 1996.
- *Libri bambini ragazzi. Incontri tra educazione e letteratura*, Vita e Pensiero, Milano 2004.
- *Formare lettori, promuovere la lettura. Riflessioni e itinerari narrativi tra territorio e scuola*, Franco Angeli, Milano 2013.
- BOSCOLO P., *Psicologia dell'apprendimento scolastico. Aspetti cognitive e motivazionali*, Utet, Torino 2006.
- BRUNER J., *La fabbrica delle storie*, Laterza, Roma-Bari 2006.
- BUCCOLO M., *L'educatore emozionale. Percorsi di alfabetizzazione emotiva per tutta la vita*, FrancoAngeli, Milano 2019.
- CALICETI G., RIVOLA, A., *Nel lontano regno di mongolfiera*, Sinnos, Roma 2017.
- CAMBI F., CIVES, G., *Il bambino e la lettura. Testi scolastici e libri per l'infanzia*, ETS, Pisa 1996.
- CAMPANILE S., LOVO A., MUSELLA M., *Il vizio di leggere*, Liguori, Napoli 2001.
- CATARSI E., *Lettura e narrazione nell'asilo nido*, Edizioni Junior, Bergamo 2001.
- CHAMBERS A., *Il lettore infinito. Educare alla lettura tra ragioni ed emozioni*, Equilibri, Modena 2015.
- COSTANTINO M.A., MARINI M., BERGAMASCHI E., & LANZINI L., *Dal "libro su misura" alla "biblioteca di tutti"*, «Quaderni ACP», 13, 5, pp. 199-203, 2006.
- D'ALLANCÉ M., *Che rabbia*, Trad.it Morpurgo A., Babalibri, Milano 2007.
- DAVIES B., *L'isola del nonno*, Trad. It. Roveda A., Giralangolo, Torino 2016.
- DE SMET M., TALSMA N., *Mi chiamo Nina e vivo in due case*, Clavis, Cornaredo 2019.
- DEHAENE S., *Le basi cerebrali di un'acquisizione culturale: la lettura*, in J.P. Changeux (Ed.), *Geni e cultura*, D'Agostino G. (Ed.), Sellerio, Palermo, (pp.198-199) 2007.
- *I neuroni della lettura*, Raffaello Cortina, Milano 2009.
- ECO U., *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Bompiani, Milano 1986.

- EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE, *Key data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2019*, Edition. Eurydice Report, Luxembourg, 2019. <https://op.europa.eu/en/publicationdetail/-/publication/5816a817-b72a-11e9-9d01-01aa75e d71a - 1/ language-en/format-PDF/source-102611557>
- EUROPEAN COMMISSION/EACEA/EURYDICE/EUROSTAT, *Key data on Early Childhood Education and Care in Europe – 2014 Edition*. Eurydice and Eurostat Report, Luxembourg, 2014. <https://ec.europa.eu/eurostat/documents/3217494/5785249/EC-01-14-484-EN.PDF/cbdf1804-a139-43a9-b8f1-ca5223eea2a1>
- FRASNEDI F., POLI L., *Lettura e azione cognitiva. Parole e immagini*, Thema, Milano 1989.
- GIACONI C., *Qualità della vita e adulti con disabilità*, FrancoAngeli, Milano 2015.
- GOLEMAN D., *Intelligenza emotiva*, Rizzoli, Milano 2005.
- GORDON J., *Medical humanities: to cure sometimes, to relieve often, to comfort always*, «Medical Journal of Australia», 182, 1, pp. 5-8, 2005.
- LEPMAN J., *Un ponte di libri*. Trad. It. A.P. Becchi, Sinnos, Roma 2018.
- LLENAS A., *Il buco*. Trad. it Gamba D., Gribaudo, Milano 2016.
- LONGO G., *Cognizione ed emozione. Processi di interpretazione del testo letterario dalle neuroscienze cognitive all'educazione emotiva*, Pensa Multimedia, Lecce 2011.
- LONIGAN C.J., SHANAHAN T., *Developing Early Literacy: report of the national early literacy panel executive summary. A scientific synthesis of early literacy development and implications for intervention*, National Institute for Literacy, 2008. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED508381.pdf>
- NAUMANN-VILLEMEN C., *Il ciuccio di Nina*, Il castoro, Milano, 2003.
- PENNAC D., *Come un romanzo*, Feltrinelli, Milano, 1993.
- SAVE THE CHILDREN, *Il miglior inizio. Disuguaglianze e opportunità nei primi anni di vita*, Save The Children, 2019.
- TERRUSI, M., *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*, Carocci, Roma, 2012.
- UNESCO UIL. UNESCO INSTITUTE FOR LIFELONG LEARNING, *Engaging families in literacy and learning*, 2017. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002494/249463e.pdf>
- UNITED NATIONS, *Convention on the Rights of the Child*, United Nation General Assembly. New York 1989. <https://www.-ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>

— *Convention on the Rights of Persons with Disabilities (CRPD)*, 2006. <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>

Ed ecco che arrivi tu

La relazione di cura tra vecchi e bambini
nell'opera di Ulf Stark

And Here You Come

The Care Relationship Between Older People
and Children in Ulf Stark's Oeuvre

ELENA GUERZONI*

RIASSUNTO: Il contributo analizza le rappresentazioni di infanzia e di vecchiaia nell'opera dell'autore svedese Ulf Stark. Avvalendosi di un'ottica interdisciplinare che intreccia lettura ravvicinata, paradigma indiziario e semiotica interpretativa, la ricerca si concentra su due romanzi di Stark, mostrando come l'autore sia in grado di promuovere la relazione di cura intergenerazionale tra vecchi e bambini, esaltandone la bellezza e l'importanza per la salute e il ben-essere di entrambi e al contempo risignificando le due età, di cui la sua opera riconosce e ripristina l'agentività passata, presente e futura.

PAROLE-CHIAVE: letteratura per l'infanzia, cura inter-generazionale, agentività, ulf stark.

ABSTRACT: The paper analyses the representations of childhood and old age in Swedish author Ulf Stark's oeuvre. Using an interdisciplinary perspective that intertwines close reading, evidence-based paradigm, and interpretative semiotics, the research focuses on two novels by Stark, showing how the author manages to promote the intergenerational care relationship between older people and children by exalting its beauty and health and wellness benefits, and at the same time by re-interpreting the two ages, of which his work recognises and restores past, present, and future agency.

KEY-WORDS: children's literature, inter-generational care, agency, ulf stark.

* Alma Mater Studiorum Università di Bologna.

1. Introduzione

All'interno dei suoi intrecci narrativi, la letteratura per l'infanzia ospita numerose figure di vecchi e vecchie, spesso nonni e nonne, che affiancano figure bambine con le quali intessono «uno dei più intensi e profondi rapporti» dell'umana esistenza (Beseghi, 2012, p. 743). «Potremmo quasi dire [...]», commenta al riguardo Lorenzo Cantatore, «che per quanti giovani protagonisti attraversano romanzi e racconti [per l'infanzia], altrettanti vecchi fanno loro da spalla, da interlocutori privilegiati ed esclusivi» (Cantatore, 2012, p. 795).

Del rapporto tra bambini e anziani la letteratura per l'infanzia mette in luce la singolare unicità, che la psicologia analitica ha spiegato nei termini di una totalità archetipica: la positività del *Puer-et-Senex*, la sempre auspicabile unione degli uguali (Jung, 1997; Hillman, 1999). Perfette manifestazioni – ovvero metafore – dei motivi archetipici rispettivamente del *Puer* e del *Senex*, i bambini e i vecchi che popolano le storie per l'infanzia si rivelano, gli uni nei confronti degli altri, portatori di doni di redenzione che operano innanzitutto nella direzione di una problematizzazione e decostruzione delle rappresentazioni stereotipizzanti delle due età “marginali” che essi incarnano.

Infanzia e vecchiaia, letteralmente ai margini dell'arco di vita dell'essere umano, l'una “ultima arrivata” collocata all'estremo iniziale, l'altra “ultima per anzianità” e dunque tesa verso la fine (Bernardi, 2016), sono età marginali anche in quanto storicamente interessate da attribuzioni di inferiorità e di inessenzialità (Pinto Minerva, 2015). Con specifico riferimento alla vecchiaia, Franca Pinto Minerva osserva che questa età «indecifrabile» diviene, nell'attuale contesto socio-culturale edonista e capitalista dell'Occidente, «una nuova frontiera della colonizzazione, costruita secondo dispositivi analoghi a quelli del razzismo e del sessismo, secondo le stesse pratiche del distanziamento utilizzate per connotare e marginalizzare gli *indesiderabili*» (ivi, p. 18, corsivo nell'originale). Le narrazioni e le pratiche stereotipizzanti e denigranti a cui la studiosa fa riferimento, di segno opposto rispetto alla considerazione per lo più positiva degli anziani nelle società tradizionali delle epoche passate (Costanzi, 2022), privano la popolazione anziana di agentività presente e futura (cfr. Emirbayer, Mische 1998; Christensen, 2021), negandole tanto la possibilità del “divenire” (Pinto Minerva, 2012) come proiezione/progettazione di sé in un *dopo*,

quanto la possibilità dell'“essere”, giacché le rappresentazioni negative e riduttive restituiscono immagini di vecchi e vecchie che *non sono* autonomi, produttivi, veloci, funzionali (Costanzi, 2022; Pickard, 2016).

Quanto all'infanzia, l'ingresso nell'età moderna ha segnato il passaggio da una visione dell'età aurorale come adultità in miniatura a un riconoscimento dei bambini e delle bambine come soggetti portatori di un'alterità che si traduce in caratteristiche – cognitive, affettive, relazionali – e bisogni specifici (Becchi, 2010; Julia, Becchi, 1996a, 1996b). Se all'infanzia viene oggi riservata un'attenzione peculiare, che contempla altresì l'individuazione di diritti tra cui quello a un'educazione mirata (ONU, 1989), permangono tuttavia ancora teorizzazioni e rappresentazioni di essa fondate sul paradigma dell'“essere” o su quello del “divenire”: in questi casi, i due costrutti temporali appena menzionati vengono considerati individualmente e come paradigmi contrastanti, con il risultato, da un lato (paradigma dell'“essere”), di un appiattimento sul presente che di fatto nega progettualità e tensione al futuro, dall'altro (paradigma del “divenire”), di disconoscere nuovamente una specificità dell'infanzia, considerata unicamente in relazione a quello che *sarà* piuttosto che a quello che *è* (Brannen, O'Brien 1995; James, James 2004; James, Jenks, Prout 1998; James, Prout 1997; Jenks 1982, 1996; Qvortrup 2004; Uprichard 2008).

Attraverso la lettura ravvicinata (Greenham, 2023) di due romanzi di Ulf Stark – *Sai fischiare, Johanna?* (1992) e *La grande fuga* (2017) –, intrecciata a una metodologia indiziaria (Ginzburg, 2023; Faeti, 2001) e alla semiotica interpretativa (Eco, 1997, 2016), il presente contributo esplora le rappresentazioni di infanzia e di vecchiaia nell'opera dell'autore svedese, mostrando come quest'ultimo abbia saputo creare illuminanti metafore della relazione tra le due età “marginali” svelandone la disarmante bellezza e l'imprescindibilità. Nelle metafore di Stark, l'unione del vecchio e del bambino dà vita a una relazione di *cura* intesa come «paradigma eminentemente pedagogico» (Pinto Minerva, 2015), che si traduce in un reciproco scambio di doni – di visioni estetiche del mondo (Hillman, 1999), di storie dette e ridette (Bernardi, 2016), di Memoria, di lentezza e di tanto altro ancora – capace di restituire identità (Pinto Minerva, 2015) e di ristabilire l'agentività di entrambi i soggetti, promuovendone la salute e il ben-essere. I bambini e i vecchi di Ulf Stark, già di per sé coraggiosi, portentosi (cfr. Stark, 2022) e filosofici (anche quando di fatto orfani e soli), necessitano gli uni degli altri per potersi esprimere appieno come *being and becomings* (Upri-

chard, 2008), per poter dispiegare le proprie ali sorretti da quei «compagni di unicità» (Hillman, 2000, p. 76) – un bambino eccentrico o un vecchio strambo – che soli sembrano saper vedere (qui con il significato incarnato di “com-prendere”) la ghianda¹ dell’altro, chi v’è dentro *in nuce*, e pertanto i suoi desideri, le sue intime necessità.

I benefici di una tale relazione sono rintracciabili non solo nella risignificazione che le storie di Stark operano tanto nei confronti dell’infanzia quanto nei confronti della vecchiaia, ma anche nell’ineludibile incontro con le dimensioni della malattia e della morte, di cui i nonni finzionali di questo autore, similmente a tanti altri vecchi e vecchie che popolano il vasto corpus della letteratura per l’infanzia, fanno diretta esperienza. Nel porre i propri personaggi bambini e anziani e, contemporaneamente, i propri lettori e lettrici a contatto con la morte e la malattia, Ulf Stark contribuisce a fare della propria letteratura sia un’anticipazione del reale sia una rappresentazione di un reale già accaduto (quando lettori e lettrici abbiano effettivamente esperito la malattia e la morte dei propri nonni), favorendo in entrambi i casi la comprensione e l’accettazione di “temi difficili” disturbanti altrove negati o addomesticati (Bernardi, 2016).

2. Aquiloni di pura seta e aquile di mare: i doni di elevazione tra *Puer* e *Senex*

Ulf Gottfrid Stark (1944-2017), autore svedese insignito di numerosi riconoscimenti letterari – per citarne solo alcuni: la Nils Holgersson Plaque (1988), l’Astrid Lindgren Prize (1993), il Deutsche Jugendliteraturpreis (1994), il Nordic Children’s Book Prize (1998) e il Premio Andersen (2018) –, ha dato vita, nella sua vasta opera per bambini e ragazzi, a una ben definita rappresentazione dell’infanzia e della vecchiaia, le due regioni esistenziali che con maggiore frequenza compaiono all’interno delle sue trame.

1. In *Il codice dell’anima. Carattere, vocazione, destino* (1996) lo psicoanalista James Hillman, allievo di Carl Gustav Jung, espone la teoria da egli definita “della ghianda”, intendendo con quest’ultimo termine l’immagine che definisce ciascuna persona, scelta dall’anima prima della nascita. Il contenuto di tale immagine prescelta, dimenticato nel venire al mondo, verrebbe continuamente ricordato a ogni individuo dal suo *daimon*, portatore del destino e compagno dell’anima che guiderebbe dall’alto ciascuno di noi. Hillman fa della teoria della ghianda una sorta di psicologia dell’infanzia, che «afferma con forza l’intrinseca unicità del bambino, il suo essere portatore di un destino» (Hillman, 1997, p. 30).

Riprendendo la riflessione di Lorenzo Cantatore citata nelle premesse, si può senza dubbio affermare che per quanti bambini e bambine attraversano i romanzi e i racconti di Stark, «altrettanti vecchi fanno loro da spalla, da interlocutori privilegiati ed esclusivi» (Cantatore, 2012, p. 795).

L'infanzia rappresentata da Stark si presenta come una stagione della vita complessa, sfuggente e ambigua, una sintesi di opposti che comprende tanto le qualità della forza, della potenza e dell'invincibilità, quanto quella della fragilità. Nel suo tentativo di avvicinarsi all'«essenza più spontanea e sincera dell'essere fanciullo» (Acone, 2012, p. 11, corsivo nell'originale), l'autore ha creato metafore d'infanzia – incarnate principalmente dal piccolo Ulf, protagonista di molteplici storie di Stark e probabile *alter ego* dello stesso autore – che si rivelano perfette manifestazioni del motivo archetipico del *Puer*, parimenti descritto come forte e allo stesso tempo debole e fragile, potente e indifeso, invincibile e insieme insignificante, nonché portatore delle caratteristiche della personalità ispirata, curiosa, inventiva, pensosa, capricciosa e mercuriale (Hillman, 1999; von Franz, 2009).

Altra caratteristica attinente al *Puer* e, come si mostrerà nei paragrafi che seguono, condivisa dal *Senex*, è l'attitudine al “volo”. La direzione del *Puer*, invero, non è orizzontale, bensì verticale (Hillman, 1999); il *Puer* è costantemente impegnato in un'ascesa, proprio come i bambini di Stark, che instancabilmente tendono al cielo, conducendo i propri nonni su alberi (in *Sai fischiare, Johanna?*) o in cima a montagne (in *La grande fuga*), poiché lì si trovano le loro radici, lì recuperano la Memoria delle origini, potendo vedere lontano e “immaginativamente” (Pascoli, 2012). In volo per mano ai loro bambini, anche i vecchi di Stark sono forti e insieme deboli, potenti e indifesi, nonché costitutivamente malinconici, ma in quella stretta di mano – che è metafora dell'archetipo riunito *Puer-et-Senex* – nonno Gottfried e nonno Nils, coloro che meglio di chiunque altro odono e comprendono la voce del *fanciullino* e ancora sono capaci di stupore e meraviglia (Pascoli, 2012), ritrovano, insieme ai nipoti, gli alti benefici di una relazione che cura perché sa tradursi in ascolto, condivisione, complicità e accompagnamento.

2.1. *Sai fischiare, Johanna? Di nonni e nipoti “sostanziali”*

A partire dalla definizione di “famiglia sostanziale”, composta «dalle reti di relazioni e rapporti di aiuto che si possono intessere nel corso della vita»

(Kofler, 2012, p. 72), Doris Kofler identifica due tipologie di nonni: i nonni “reali”, ossia coloro che sono legati ai nipoti da una vera e propria parentela in quanto genitori dei genitori, e i nonni “sostanziali”, rispetto ai quali non sussistono legami di sangue. Nella letteratura per l’infanzia, ampiamente popolata da nonni “sostanziali”, la caratteristica del legame sanguigno è l’unico aspetto che differenzia le due tipologie individuate dalla pedagogista italiana, perché i nonni “sostanziali” sono, per il resto, in tutto e per tutto come i nonni “reali”, assolvendo le medesime funzioni di cura e redenzione nei confronti dei propri nipoti (anch’essi, dunque, “sostanziali”).

Un esempio di questa particolare relazione si trova in *Sai fischiare, Johanna?* (1992), romanzo breve di Ulf Stark in cui la voce narrante del piccolo Ulf, di anni sette, racconta ai lettori e alle lettrici che mentre lui ha un nonno “reale”, che gli offre il caffè e qualche volta lo porta a pescare sul lago, il suo migliore amico Berra non ha un nonno e ne vorrebbe tanto uno. Rispetto a questo desiderio, il “portentoso” Ulf conosce la soluzione: conduce, infatti, Berra alla vicina casa di riposo, che è «pien[a] di vecchietti» (Stark, 2017, p. 10) e sicuramente ospita il nonno “sostanziale” che fa per l’amico. Varcate le porte della casa e percorso un corridoio scuro con quadri alle pareti, il riconoscimento non tarda ad arrivare. Con il suo inconfondibile stile ironico, Stark racconta la “sostanzialità” del rapporto appena nato mediante un dettaglio che sigilla l’appartenenza tra vecchio e bambino: tra Berra e il suo nuovo nonno Nils, un vecchietto con le bretelle intento a giocare a carte tutto solo, non c’è legame di parentela reale, ma entrambi portano un cerotto sul mento – questo l’elemento che simboleggia l’unione – e sempre entrambi “stanno al gioco”, riconoscendosi cioè immediatamente come nonno e nipote (ivi, pp. 12-13):

Entriamo, e Berra gli porge il fiorellino.

«Tieni, nonno!» dice.

Il vecchietto guarda prima il fiore e poi Berra. E dopo si gratta la testa, dove non gli rimane che qualche capello bianco.

«Cosa?» dice. «Io sarei tuo nonno?»

«Sì», risponde Berra sorridendo. «E adesso sono qui. Tra una cosa e l’altra non sono venuto prima».

Il nonno lo abbraccia.

«È incredibile come ti sei fatto grande», dice asciugandosi gli occhi con le nocche delle dita. «Quanti anni hai adesso?»

«Sette», risponde Berra.

«Però», dice il nonno. «Pensa un po': me ne stavo seduto qui, tutto solo soletto, ed ecco che arrivi tu».

«Tra infanzia e vecchiaia – scrive Milena Bernardi – succede che si accendano lampi di riconoscibilità reciproca» (Bernardi, 2016, p. 85), esattamente come accade a Berra e al vecchio Nils, il cui rapporto si fa sempre più intimo e saldo quanto più essi si raccontano l'uno all'altro, condividendo gesti narranti che fungono «da antidoto contro la perniciosa estromissione da immaginari che hanno, invece, moltissimo da dirsi e da darsi» (*ibid.*). Nell'ascolto attivo delle proprie storie presenti e passate (Nils, in particolare, rievoca il passato mostrando ai bambini la foto della moglie defunta, alcuni oggetti appartenutigli e un artefatto da lui intagliato nel legno), Berra e il suo nonno “sostanziale” ristabiliscono l'agentività passata e presente di entrambi, mentre progettando attività da effettuare insieme nei giorni a venire riconoscono l'uno all'altro agentività futura.

Ancor prima del riconoscimento di agentività passata, presente e futura, il bambino e il vecchio di questa storia si scambiano il prezioso dono dell'identità: “Sì”, risponde Berra a Nils quando questi gli chiede se lui è proprio il suo nonno; a sua volta Nils, dopo aver comprato caffè e girandole alla cannella ai due amici facendo loro dono di quel nutrimento “altro” che solo maestri “altri”, come i nonni, sanno offrire all'infanzia (cfr. Grilli, 2021), issa Berra su un tavolino del bar della casa di riposo, fa tintinnare il suo cucchiaino su una tazza e quindi annuncia orgoglioso «Questo qui è il mio nipotino! [...] Si chiama Bertil e oggi mi ha regalato un fiore di calendula» (Stark, 2017, pp. 14-15).

Agli immediati doni di identità e di agentività seguono due attività che nonno e nipote “sostanziali” svolgono fuori dal perimetro – reprimente e sempre un po' deprimente – della casa di riposo. La prima destinazione viene scelta da nonno Nils: un parco, nel quale Nils gode di suoni e profumi da tempo dimenticati, e una panchina, sopra la quale Berra e il nonno siedono e insieme costruiscono un aquilone con bastoncini ricavati dai vicini cespugli, un foulard di pura seta appartenuto alla moglie del vecchio e la cravatta di quest'ultimo. Nel lavorare in maniera congiunta alla creazione dell'aquilone, Berra e il nonno formano una coppia intermentale (Palmer, 2010; Deszcz-Tryhubczak, 2020): le loro menti – incarnate (negli occhi, nelle braccia, nelle mani, in tutto il corpo che assembla i diversi

materiali), incorporate (nell'ambiente circostante, il parco con i suoi colori, suoni e profumi), estese (agli oggetti che utilizzano per realizzare l'artefatto) ed enattive (relativamente al rapporto attivo che essi intessono con l'ambiente e gli oggetti che lo costituiscono) (cfr. Newen, De Bruin, Gallagher, 2018) – si accoppiano dinamicamente, modellando i reciproci pensieri e stati d'animo e dando vita a un processo di *thinging* consistente nel «pensare e sentire *con*, *attraverso* e *sulle* cose» (Malafouris, 2018, p. 764, corsivo nell'originale). Questa loro attività generativa, scaturente dalla vena creativa e immaginativa che il vecchio e il bambino condividono, non solo altera l'ecologia delle loro menti, ma rinsalda altresì il loro rapporto, rendendolo ancora più intimo e profondo, giacché «il contatto attraverso l'immaginazione produce un'intimità straordinaria» (Hillman, 2000, p. 255).

L'artefatto atto a volare – l'aquilone – che nonno Nils quindi regala ai due bambini è il primo indizio (oltre che dono) di una relazione che, con le parole di James Hillman, solleva i suoi componenti “dal parco-giochi al cielo” (ivi, p. 260). La verticalità esistenziale a cui tanto il *Puer* quanto il *Senex* tendono, aiutandosi vicendevolmente nel praticarla, è a sua volta sintomo di una partenza, come quella del Piccolo Principe che «approfittò, per venirsene via, di una migrazione di uccelli selvatici» e infine «[c] adde dolcemente come cade un albero» (De Saint-Exupéry, 2007, pp. 3 e 119): con una parte di sé, difatti, vecchi e bambini sono già (o ancora) *altrove* (Hillman, 2000), e la loro regione esistenziale, per eccellenza liminale, li rende più che mai volatili, sfuggenti, non destinati a rimanere.

Ad avvicinare ancor più il vecchio e i bambini al cielo in *Sai fischiare, Johanna?*, ribadendo la loro alterità rispetto a quella che Conrad direbbe l'«estranea gente di terraferma» (Conrad, 2022, p. 67), è la seconda attività, organizzata questa volta da Berra in occasione del finto compleanno del nonno. Il nipote conduce il nonno all'interno del giardino del burbero vicino di Ulf, il signor Gustavsson, che possiede un grande ciliegio dai frutti oramai maturi. Aiutato dai due bambini, con un po' di fatica il vecchio si arrampica su un ramo, si siede accanto a Berra e Ulf, dondola le gambe “come un bambino” (Stark, 2017, p. 36) e con i suoi piccoli complici sgraffigna le ciliegie. I tre si abbuffano dei frutti proibiti, poi, racconta Ulf, «[g]uardiamo il mondo tutt'intorno e sputiamo i noccioli per terra. E il nonno non vuole più scendere» (ivi, p. 37). L'uscita si conclude con un pic-nic in un boschetto e con la promessa, da parte di Berra, di imparare a fischiare.

I carri funebri luccicanti al sole, parcheggiati davanti alla cappella che Berra e Ulf superano nelle prime pagine di questo romanzo e immancabili nelle storie di Stark, avevano preannunciato l'esperienza di morte. Stark non la nega, non ne tenta l'addomesticamento, ma ne fa anzi un personaggio tra i personaggi, una presenza necessaria – all'infanzia, affinché possa comprenderla e accettarla come parte naturale della vita, e alla vecchiaia, perché essa possa congedarsi dal Qui e intraprendere con consapevolezza il nuovo viaggio. Così, anche nonno Nils nelle ultime pagine muore: il momento è triste, ma non troppo, «perché l'ultimo passaggio non è stato nascosto, anzi è stato condiviso» (Galli Laforest, 2024, p. 85). E Berra, che ha nel frattempo imparato a fischiare, fischiotta davanti alla bara il motivetto del nonno, *Sai fischiare, Johanna?*, per quindi innalzare, alto nel cielo, l'aquilone di pura seta, giacché nel giorno del funerale di Nils, finalmente, il vento soffia.

2.2. *La grande fuga. Accompagnarsi nell'ultimo viaggio*

Anche nell'ultimo romanzo di Ulf Stark, *La grande fuga*, pubblicato postumo nel 2017, la morte è protagonista, insieme alla malattia. Entrambe toccano un nonno, questa volta il nonno “reale” del piccolo Ulf, il signor Gottfrid. Nonno Gottfrid, un vecchio burbero e testardo da far concorrenza al Vecchio dell'Alpe e al conte di Dorincourt, è malato di cuore ed è ricoverato in ospedale, luogo per lui triste e opprimente, nel quale si sente «in gabbia come un animale» (Stark, 2020, p. 8). Il padre di Ulf, figlio di Gottfrid, non vuole saperne della proposta del bambino di portare il nonno nella vicina casa di riposo, la stessa che ospita Nils in *Sai fischiare, Johanna?*, perché il nonno «è troppo malato, rabbioso, testardo e matto» (ivi, p. 11).

Nella narrativa per l'infanzia – sottolinea Emy Beseghi – i personaggi bambini sono i primi a ribellarsi a qualsivoglia forma di ghettizzazione degli anziani (Beseghi, 2012). Il piccolo Ulf non è da meno, e la sua ribellione nei confronti del padre che di fatto ha abbandonato il proprio genitore, andando di rado a fargli visita, si traduce nella laboriosa organizzazione di un piano di fuga dall'ospedale, reso possibile da geniali bugie attorno alle quali nonno e nipote rafforzano la loro intimità e complicità. Anche in questo caso, le due personalità ispirate e creative del vecchio e del bambino producono dunque, nell'atto generativo dell'invenzione del

piano di fuga, un'«intimità straordinaria» (Hillman, 2000, p. 255), capace di condurli in un posto “fuori mano”, verso quei margini del mondo dove si incontrano l'Altro e l'Altrove (Grandi, 2011) e dove, come suggerisce Mary Stewart, «c'è sempre qualcosa da imparare» (Stewart, 1989, p. 33, cit. in Grandi, 2011, p. 136). Se in *Sai fischiare, Johanna?* l'Altrove è rappresentato principalmente dall'albero sul quale Nils e i bambini si arrampicano, in *La grande fuga* esso prende le sembianze di un'isola – che si chiama Möja, ma che potrebbe anche chiamarsi Memoria – sulla quale, in cima a una montagna, svetta la vecchia casa bianca di nonno Gottfrid e della sua defunta moglie. Si ripropone allora, nella lenta e faticosa risalita della montagna, la tensione verticale, il “volo” che *Puer* e *Senex* (qui *Puer-et-Senex*) compiono mano nella mano, impossibilitati altrimenti, se scissi, a raggiungere la vetta.

Prima ancora del raggiungimento dell'isola, sul traghetto che conduce nonno e nipote *al di là*, si colloca un passaggio che merita una menzione per la sua centralità rispetto alla possibilità dei doni del ricordo, della Memoria e di una visione estetica del mondo.

“Vedi?” disse il nonno.

Era seduto di spalle alla porta metallica arancione della sala macchine. L'avevo aperta un pochino, anche se su un cartello c'era scritto VIETATO AI NON AUTORIZZATI, solo per fargli sentire il rumore del motore, il calore che veniva da sotto e il buon odore di gasolio.

Lui guardava sfilare fuori le isole, gli scogli che spuntavano dal mare, i pini, gli abeti e gli altri alberi che rilucevano un po' più sgargianti del solito in onore di quella giornata particolare.

Vedeva tutto quello che aveva visto mille altre volte.

“Vedi?” ripeté.

“Sì”, risposi.

“Invece non vedi proprio niente”, borbottò.

“Hai ragione”, dissi.

(Stark, 2020, pp. 53-55)

Il dialogo riproposto inizia con una domanda di nonno Gottfrid formulata nei termini di una metafora incarnata. Il nonno chiede: “Vedi?” (ivi, p. 53) Il nipote, intanto, è tutto concentrato sul mettere il suo vecchio nelle condizioni di provare sensazioni uditive (il rumore del motore), tatti-

li (il calore che veniva da sotto) e olfattive (il buon odore di gasolio) che lo facciano sentire a proprio agio, ricordandogli percezioni sensoriali del suo passato di meccanico. Entrambi quindi, in maniera intuitiva, si adoperano al fine di innescare nell'altro, per mezzo del mondo e degli elementi che lo compongono, la visione profonda, immaginativa, che attiva il ricordo e rende manifesto ciò che è invisibile. Ulf crede inizialmente di non vedere allo stesso modo del nonno. Non vede niente, dapprincipio, "proprio niente" (ivi, p. 55), perché il suo spirito va di fretta, come il *Puer* cerca la scorciatoia. E allora vede solamente il paesaggio marino, i pini, gli abeti, le case in lontananza. Ma è sufficiente qualche battuta scambiata con nonno Gottfrid insieme al tocco della sua "zampona rugosa" (ivi, p. 57) perché il *Puer* rallenti il suo moto e, in un raggiunto stato contemplativo, entri in diretto contatto con l'"altra dimensione", vedendo l'*essenziale*, ciò che è invisibile agli occhi – ovvero comprendendone la realtà.

"Vedi?" (ivi, p. 58), chiede nuovamente il nonno, guardando ora in su, verso la casa.

E allora vidi.

Vidi con gli occhi del nonno. Vidi sul balcone la nonna che, in grembiule a righe, ci salutava agitando il fazzoletto come faceva sempre quando arrivavamo dal mare (*ibid.*).

Ulf dunque vede: il *Puer* è redento. E insieme al *Puer* è redento il *Senex*, che quindi sale la montagna, per mano al suo bambino, e raggiunta la vetta – le antiche altezze, le proprie radici – rivive il proprio passato, restituendone al nipote la memoria.

Lo scambio di visioni e il sostegno fisico durante la salita sono doni mediante i quali il vecchio e il bambino si prendono cura – affettivamente, fisicamente e pedagogicamente – l'uno dell'altro, restituendosi a vicenda agentività nel presente, nel passato e nel futuro, dunque elevando, con il mezzo potente della metafora della verticalità, le loro età "marginali" dall'inessenzialità e indesiderabilità all'imprescindibilità e alla bellezza che si manifestano nell'unione archetipica del *Puer-et-Senex*.

A fronte di tali doni, anche nonno Gottfrid, come il vecchio Nils, può morire, mentre Ulf può affrontare la sua perdita perché dal nonno ha imparato che «se si può vedere quello che non c'è, significa che dev'esserci anche quello che non si può vedere» (ivi, p. 136). Ulf ora non vede il suo

nonno, ma sa che lui c'è, specialmente quando una cornacchia attraversa il cielo, volando sempre più in alto verso lo spazio e diventando una bellissima aquila di mare.

3. Conclusioni

Proponendo un'analogia con lo "specifico filmico" del Cinema, William Grandi sostiene che «lo "specifico pedagogico" della letteratura per l'infanzia non stia in un approccio scopertamente morale, educativo o didattico: anzi, lo "specifico pedagogico" dei libri per ragazzi consiste nel loro essere opere d'arte che ricorrono alla metafora, alla grafica e alla narrazione di storie ben scritte e ben raccontate, per superare ogni semplicistica "lezioncina" edificante o strumentale» (Grandi, 2015, p. 2). La riflessione dello studioso restituisce appieno il senso della vocazione pedagogico-educativa dell'opera letteraria di Ulf Stark, che nel disvelare l'intrinseca bellezza dell'infanzia e della vecchiaia, nonché del loro rapporto irrinunciabile, mai cede a derive didascaliche e strumentali, facendosi viceversa sintesi perfetta «tra la forma estetica, ovvero l'originalità delle scelte stilistiche, e il contenuto da intendersi pur sempre come finzione rappresentativa del mondo» (Fava, 2020, p. 101). Il soffermarsi dell'autore sulle età ai margini dell'esistenza umana, su temi complessi quali la malattia, l'abbandono e la morte, come pure sull'importanza delle relazioni inter-generazionali e della presenza, attorno all'infanzia, di una comunità e di un territorio educanti che si estendono oltre il concetto di famiglia "reale" costituendosi quale vera e propria rete di relazioni e di cura (Campagnaro, 2024) non contempla, *in nuce*, una volontà ammaestrante. Al contrario, l'intento dell'autore è innanzitutto artistico-culturale: la sua letteratura per l'infanzia è opera d'arte *tout court*, ed è 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, che si rende capace di illuminare modi di essere e di percepirsi-nel-mondo dell'infanzia e dei suoi nonni "reali" e "sostanziali".

Consapevole dell'imprendibilità dell'infanzia, «regione della vita incantata ed evanescente, dai confini sfumati, dalle coordinate incerte di fiabesca memoria» (Acone, 2012, p. 12, corsivo nell'originale), Stark ne traccia un ritratto tuttavia deciso, che la propone senza dubbio come età liminare

e sfuggente, ma anche, al contempo, determinata, coraggiosa, capace di brillanti intuizioni e di impensati slanci immaginativi. Allo stesso modo ritrae i vecchi e le vecchie che popolano le sue storie, oramai fantasmi perché già, con un piede, nell'Altrove di morte, ma pur sempre disposti a vivere avventure con i più giovani, facendola in barba, all'occorrenza, agli adulti e rendendosi, dei propri nipoti, i migliori complici e "compagni di unicità" (Hillman, 2000, p. 76).

L'agentività passata, presente e futura di vecchi e bambini trova nei romanzi analizzati e nel complesso dell'opera dell'autore svedese un pieno riconoscimento, laddove la relazione tra questi soggetti diventa una relazione di cura, empatica e dialogica, capace per questo di «*promuovere nell'altro la possibilità di attualizzare il suo essere più profondo*» (Pinto Minerva, 2015, p. 34, corsivo nell'originale), restituendogli identità passata e presente e al contempo riconoscendogli la possibilità di nuove progettazioni. Le narrazioni del passato unite a momenti presenti di particolare intensità affettiva ed emotiva e all'ideazione di attività avventurose pensate per un domani sempre possibile contribuiscono alla ricomposizione dei paradigmi dell'essere e del divenire in un unico costruito temporale (cfr. Uprichard, 2008), risultante in una rappresentazione di infanzia e vecchiaia come età non più imperfette, definite per sottrazione perché manchevoli di abilità e competenze, bensì interessanti e importanti per ciò che esse sono e possono (ancora) essere.

In questo, dunque, risiede la portata pedagogico-educativa della letteratura per l'infanzia creata dalla penna raffinata di Ulf Stark, una letteratura che, nel promuovere la relazione di cura intergenerazionale esaltandone la bellezza e l'importanza per la salute e il ben-essere dei soggetti coinvolti, sa porsi come forma di contrasto a consolidate *age norms* (Pickard, 2016), che innanzitutto problematizza e quindi decostruisce, e nel farlo non dice, ma sempre *suggerisce* (Fava, 2020, p. 101), rispettosamente collocandosi, per mezzo del dispositivo metaforico, oltre la sottile linea d'ombra delle età che più le stanno a cuore.

Riferimenti bibliografici

Letteratura primaria

- CONRAD J., *Il compagno segreto* (1910), a cura di Francesco Giacobelli, BUR Rizzoli, Milano 2022.
- DE SAINT-EXUPÉRY A., *Il Piccolo Principe* (1943), Bompiani, Milano 2007.
- STARK U., *Sai fischiare, Johanna?* (1992), illustrazioni di Olof Landström, trad. it. di Laura Cangemi, Iperborea, Milano 2017.
- *Il bambino portentoso* (2006), Iperborea, Milano 2022.
- *La grande fuga* (2017), illustrazioni di Kitty Crowther, trad. it. di Laura Cangemi, Iperborea, Milano 2020.
- STEWART M., *La foresta incantata*, Rizzoli, Milano 1989.

Letteratura secondaria

- ACONE L., *Il fanciullino di legno. Immagini letterarie dell'infanzia tra Collodi e Pascoli*, Pensa Editore, Lecce 2012.
- BECCHI E., *I bambini nella storia*, Laterza, Roma-Bari 2010.
- BERNARDI M., *Letteratura per l'infanzia e alterità. Incanti, disincanti, ambiguità, tracce*, Franco Angeli, Milano 2016.
- , *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.
- BESEGGI E., *Bambini, anziani e l'immaginario come spazio condiviso. La forza delle storie*, in Corsi M., Ulivieri S. (a cura di), *Progetto Generazioni. Bambini e Anziani: due stagioni della vita a confronto*, ETS, Pisa 2012, pp. 743–745.
- BRANNEN J., O'BRIEN M., *Childhood and the sociological gaze: paradigms and paradoxes*, in «Sociology», vol. 103, pp. 729–737.
- CAMBI F., *La cura di sé come processo formativo*, Laterza, Roma-Bari 2010.
- *Le contraddizioni dell'infanzia nel mondo moderno*, in Corsi M., Ulivieri S. (a cura di), *Progetto Generazioni. Bambini e Anziani: due stagioni della vita a confronto*, ETS, Pisa 2012, pp. 11–17.
- CAMPAGNARO M., *Paesaggi d'infanzia. Radici storiche, prospettive critiche, immaginari ecologici, narrazioni letterarie*, Edizioni Sinestesie, Avellino 2024.
- CANTATORE L., *Regina & co. Vecchi educanti nella letteratura per l'infanzia del XIX secolo*, in Corsi M., Ulivieri S. (a cura di), *Progetto Generazioni*.

- Bambini e Anziani: due stagioni della vita a confronto*, ETS, Pisa 2012, pp. 795–800.
- CHRISTENSEN N., Agency, in Nel P. et al. (eds.), *Keywords for Children's Literature*, NYU Press, New York 2021, pp. 10–13.
- COSTANZI C., *Storia della vecchiaia nella cultura occidentale. Dalla venerazione all'ageism*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna (RN) 2022.
- DE BENI R., BORELLA E. (a cura di), *Psicologia dell'invecchiamento e della longevità*, Il Mulino, Bologna 2024.
- DESZCZ-TRYHUBCZAK J., *Reading About Solidarity and Collective Action: Social Minds in Radical Fantasy Fiction*, in «Children's Literature in Education», vol. 51, 2020, pp. 144–159.
- DOZZA L., FRABBONI F. (a cura di), *Lo sguardo dei nonni. Ritratti generazionali*, FrancoAngeli, Milano 2012.
- ECO U., *Semiotica e filosofia del linguaggio* (1984), Einaudi, Torino 1997.
- *Trattato di semiotica generale* (1975), La nave di Teseo, Milano 2016.
- EMIRBAYER M., MISCHÉ A., *What Is Agency?*, in «American Journal of Sociology», vol. 103, n. 4, 1998, pp. 962–1023.
- FAETI A., *I diamanti in cantina. Come leggere la letteratura per ragazzi*, Il Ponte Vecchio, Cesena 2001.
- FAVA S., *Orizzonti metodologici della ricerca sulla letteratura per l'infanzia in Italia*, in «Pedagogia Oggi», anno XVIII, n. 1, 2020, pp. 99–111.
- GALLI LAFOREST N., *Morire*, in Hamelin (a cura di), *Oblò n° 7: Ulf Stark*, Hamelin Associazione Culturale, Bologna 2024, pp. 82–89.
- GINZBURG C., *Spie. Radici di un paradigma indiziario*, in Id., *Miti, emblemi, spie: morfologia e storia*, Adelphi, Milano 2023, pp. 157–201.
- GRANDI W., *Il pericoloso aroma di pagine sfrangiate. Infanzia, adolescenza e generi narrativi*, in Beseghi E., Grilli G. (a cura di), *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*, Carocci, Roma 2011, pp. 117–142.
- *Narrare incontri. La letteratura per l'infanzia e l'educazione interculturale*, in «Educazione interculturale», vol. 13, n. 3, 2015, pp. 2–17.
- GREENHAM D., *Close reading. Il piacere della lettura*, Einaudi, Torino 2023.
- GRILLI G., *Di cosa parlano i libri per bambini. La letteratura per l'infanzia come critica radicale*, Donzelli, Roma 2021.
- HAMELIN (a cura di), *Oblò n° 7: Ulf Stark*, Hamelin Associazione Culturale, Bologna 2024.
- HILLMAN J., *Il codice dell'anima. Carattere, vocazione, destino*, Adelphi, Milano 1997.

- *Puer Aeternus*, Adelphi, Milano 1999.
- *La forza del carattere. La vita che dura*, Adelphi, Milano 2000.
- JAMES A., JAMES A., *Construction Childhood: Theory, Policy and Social Practice*, Palgrave Macmillan, Basingstoke 2004.
- JAMES A., JENKS C., PROUT A., *Theorising Childhood*, Polity Press, Oxford 1998.
- JAMES A., PROUT A., *Constructing and Reconstructing Childhood: Contemporary Issues in the Sociological Study of Childhood*, Falmer Press, London, 1997.
- JENKS C., *The Sociology of Childhood: Essential Readings*, Bastford Academic and Educational, London, 1982.
- , *Childhood*, Routledge, London, 1996.
- JULIA D., BECCHI E. (a cura di), *Storia dell'infanzia. Vol. I. Dall'antichità al Seicento*, Laterza, Roma-Bari 1996a.
- , *Storia dell'infanzia. Vol. II. Dal Settecento a oggi*, Laterza, Roma-Bari 1996b.
- JUNG C.G., *Opere Vol. 9/1. Gli archetipi e l'inconscio collettivo*, Bollati Boringhieri, Torino 1997.
- KOFLER D., *Il contributo educativo di nonni reali e sostanziali*, in DOZZA L., FRABONI F. (a cura di), *Lo sguardo dei nonni. Ritratti generazionali*, FrancoAngeli, Milano 2012, pp. 71–78.
- MALAFOURIS L., *Bringing Things to Mind: 4Es and Material Engagement*, in NEWEN A., DE BRUIN L., GALLAGHER S. (eds.), *The Oxford Handbook of 4E Cognition*, Oxford University Press, Oxford 2018, pp. 755–772.
- NEWEN A., DE BRUIN L., GALLAGHER S. (eds.), *The Oxford Handbook of 4E Cognition*, Oxford University Press, Oxford 2018.
- ONU, *Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza*, Assemblea Generale delle Nazioni Unite, 20 novembre 1989.
- PALMER A., *Social Minds in the Novel*, Ohio State University Press, Columbus 2010.
- PASCOLI G., *Il fanciullino, nottetempo*, Roma 2012.
- PICKARD S., *Age Studies: A Sociological Examination of How We Age and are Aged through the Life Course*, SAGE, London, 2016.
- PINTO MINERVA F., *Vecchiaia. Un'età ancora in divenire*, in Corsi M., Ulivieri S. (a cura di), *Progetto Generazioni. Bambini e Anziani: due stagioni della vita a confronto*, ETS, Pisa 2012, pp. 41–52.

- *L'indecifrabile vecchiaia. Tra destrutturazione e continuità evolutiva*, in Pinto Minerva F. (a cura di), *Sguardi incrociati sulla vecchiaia*, Pensa MultiMedia, Lecce 2015, pp. 17–45.
- QVORTRUP J., *Editorial: the waiting child*, in «Childhood», vol. 11, 2004, pp. 267–273.
- UPRICHARD E., *Children as 'Being and Becomings': Children, Childhood and Temporality*, in «Children & Society», vol. 22, n. 4, 2008, pp. 303–313.
- VON FRANZ M-L., *L'Eterno Fanciullo. L'archetipo del Puer Aeternus*, red!, Cornaredo 2009.

La biblioterapia nei contesti educativi-scolastici

Il metodo Bi.Ne¹

Bibliotherapy in educational-scholastic contexts

The Bi.Ne. method

DARIO AMADEI, ELENA SBARAGLIA*

RIASSUNTO: La biblioterapia viene usata dai medici e dagli psicoterapeuti e nei servizi educativi-scolastici anche da professioni non mediche. In particolare, la biblioterapia educativa applicata con il metodo Bi.Ne. sviluppa un processo che genera un flusso di idee ed emozioni altrimenti sopite. Il fulcro non è il libro, ma l'ascoltatore che da passivo diventa attivo e acquisisce consapevolezza delle proprie capacità relazionali, del pensiero divergente, del problem solving, dell'empatia, abilità che un educatore deve sostenere già dall'infanzia.

PAROLE-CHIAVE: biblioterapia educativa, pedagogia, narrazione emotiva, empatia.

ABSTRACT: Bibliotherapy is used by doctors and psychotherapists and in educational-school services also by non-medical professions. In particular, educational bibliotherapy applied with the Bi.Ne. method develops a process that generates a flow of ideas and emotions otherwise dormant. The focus is not the book, but the listener who from passive becomes active and acquires awareness of his own relational skills, divergent thinking, problem solving, empathy, skills that an educator must support from childhood.

KEYWORDS: educational bibliotherapy, pedagogy, emotional narration, empathy.

1. The article was created collectively and shared in the setting. Doctor and trainer. Psychologist and trainer. Doctor and trainer.

* Doctor and trainer; Psychologist and trainer

1. Introduction

In an era like the current one made of iPads, iPhones, digital libraries, it is legitimate to ask whether it still makes sense to talk about paper books, laboratories in the presence of bibliotherapy, interactive book reading circles, expressive reading, and the answer should be affirmative for everyone, because even if the world and technological progress continue to evolve rapidly, reading a book and telling a story are and will always be lifelines. When everything seems to go crazy and we lose our sense of inner direction, we will only want to stop and browse a good book or write thoughts, because in this way we can regain the value of time and the dimension of our existence (Amadei, Sbaraglia, 2020).

Bibliotherapy is a discipline that can be used in the clinical field by both doctors and psychotherapists, but also in educational services and schools of all levels.

The history of bibliotherapy can be traced back to the inscription at the entrance of the library of Alexandria in Egypt, which read “Place of healing of the soul”, to the creation of hospital libraries during the First World War, thanks to the intervention of the American Library Association and Elizabeth Pomeroy, superintendent of the hospital library of the Veterans Administration, who in 1927 promoted the charitable intent of those structures, aimed at improving the mental health and emotional well-being of patients. It was in 1937 that bibliotherapy appeared in official publications with the psychiatrist William Menninger, who codified the principles, method and results of bibliotherapy, emphasizing its use also by non-professionals, as reported in the article *Biblio-therapy* published in “The Bulletin of the Menninger Clinic” (Menninger, 1937). Also worthy of note in the field of bibliotherapy are Louis A. Gottschalk, Caroline Shrodes and Rosa Mininno, psychologist and psychotherapist, creator of the first Italian website dedicated to bibliotherapy.

Developmental bibliotherapy, or educational bibliotherapy, which is also proposed by non-medical professions known as humanistic professions (teachers, librarians, booksellers), focuses on the resources, often dormant, that each person has and which, thanks to the book tool, they are able to recognize and bring out for their own well-being (Dalla Valle, 2018).

In this perspective, educational bibliotherapy with the Bi.Ne. method (interactive book reading and emotional narration) (Amadei, Sbaraglia,

2020) allows the development of an emotional process that, thanks to the book, generates a flow of ideas and emotions that would otherwise remain dormant. Inside a circle that can be defined as magical, a narrator tells or reads a story, placing the listener at the center and not the book. Listening allows for an introjection and then a restitution of the story which at that point is that of the listener, who has always remained active, who tells or tells himself according to free associations that belong to his experiences.

With interactive book reading and emotional narration, the listener becomes active from passive and this is also the basis of Reading Literacy (1991) which emphasizes the difference between knowing how to read and being a reader. This allows one to acquire an awareness of one's own communication, relationship, flexibility, divergent thinking, research, problem solving and empathy skills which are essential abilities that an educator has the obligation to support in childhood and adolescence.

Taking care of children and young people also means immersing them in emotional narratives at any age and in doing this the educator must be willing to change the point of view of the action: not the adult's doing for the child, or the young person, but the child's or young person's doing under the watchful eye of the adult. Truly putting the child or young person at the center means for the adult to get out of his or her comfort zone, break the mold of his or her role as an educator or teacher, open the mind to possibilities, intuitions, unforeseen solutions, but not for this reason not functional to learning. It means dismantling years of school procedures that have brought forward an image of the child or young person as an empty container to be filled with notions, passive and, let's face it, also inferior because lacking in knowledge.

In this regard, a fundamental principle of the Bi.Ne. method is that, in learning, cognitive elements must necessarily rely on emotional ones such as curiosity, wonder, passion, discovery and the more a child or a boy is supported in this path, the more he will also nurture self-confidence, self-control and interest in what he learns, especially through narratives.

2. Why it is important to cultivate narrative intelligence

How do you cultivate narrative intelligence? Narration is a primary need, almost biological, like dreams, and it is at the origin of societies and cul-

tures. Everyone needs to recognize themselves through telling and being told: telling, in fact, is equivalent to becoming aware of oneself, to feeling alive, to giving shape to what one imagines, to scaling down emotions and experiences. Narration responds to the need to belong: telling and being told creates a group, a community, makes one recognize oneself as part of a tradition, but also of future projects, or allows one to stand out, to be other than oneself. In any case, whether it is a recognition of values, or a detachment from what one does not consider similar to one's own history, this need guarantees survival, even beyond one's own narration. Narration also allows one to orient oneself in the world, because stories provide the keys to interpreting it.

As American psychologist Jerome Bruner reminds us, telling stories, even from an early age, offers the possibility of building an identity and finding a place in the world, because by growing and forming experiences, children create meanings of their lives within a specific culture.

This is what the educator or teacher must be aware of and not take it for granted, or not treat it at all, because the risk is to deprive a child of his cultural identity.

They are the narratives that allow us to explore and push our imagination beyond what is visible, which is a border, an obstacle, a limit, to search for ourselves and, sometimes, change our own destiny.

Stories are the emotional training that children need: spontaneous and instinctive at a young age, conscious and beneficial in later years. The human mind, through narrative thought, attributes meaning to the world and, as Bruner always maintains, «we will never know whether we learn to understand stories from life or whether we learn to know life from narrative: probably both» (1997).

People get to know each other through their narratives, which can be oral, written, drawn, mimed, recited: any narrative form used tells about the other and should never be taken for granted, especially when the ones telling the story are children who have not yet developed language.

Duccio Demetrio, professor and essayist who founded the Libera Università dell'Autobiografia in Anghiari, writes that: «inner thought is not enough to give us the sensation of being at and in the world. It is the questions of others, it is their desire to listen, to be interested in us that produce a mental event: for those who are self-conscious, usual, for everyone else exceptional» (Anzaldi L., et al. Edited by Demetrio D., 1999).

One should never underestimate, belittle, or ridicule the narrator, especially if he is young; indeed, it is precisely through stories that an educator can learn about some of the dynamics that concern a child and act accordingly to support him, rather than starting a series of questions in the form of an interrogation that would not lead to any new knowledge.

Developing and supporting narrative intelligence allows self-esteem to grow while telling, listening and telling about oneself and this is an achievement that gives awareness and frees us from stereotypes and prejudices. Because, as we read in the book by Ngozi Adichie C., *The danger of a single story*: «Telling a single story creates stereotypes. And the problem with stereotypes is not so much that they are false, but that they are incomplete. They transform a story into a single story. (...) When we reject the single story, when we realize that there is never a single story for any place, we regain a sort of paradise». (Ngozi Adichie, 2024, pag. 20, 15)

Cultivating narrative intelligence therefore means proposing different narratives from an early age to allow children to identify with multiple stories, multiple situations, multiple subjects, to be able to not only recognize themselves in what they are listening to or reading, but also to have the possibility of re-telling stories or creating new ones. The more you have access to multitudes of stories, the more your thinking does not flatten out, on the contrary, thanks to narration, it opens up to the world and allows the acceptance of what is different.

Cultivating narrative intelligence also means training your mind to organize what happens in the form of a story, and this helps you accept the unexpected, protects you from painful situations and accentuates joyful ones. Narrating an experience, an emotion gives shape and coherence to the event and subsequently arouses a feeling of well-being in the narrator.

Growing up in narrative contexts means having the opportunity to narrate your own experiences, to listen to the stories of others, to tell and listen to dreams, fairy tales, myths, memories and this strengthens the image we have of ourselves, because we reinterpret it every time we tell.

It is through narrative thinking that the mind allows each person, from childhood onwards, to create a version of the world in which they can «imagine, on a psychological level, a place for themselves, a personal world» (Bruner, 1997, p. 52).

We find ourselves, therefore, in a situation in which the listener and the narrator have the story as their common goal and collaborate in a shared space and in a time dedicated to listening and telling.

If the listener is an educator, or a teacher, and the narrator is a child, a collaborative learning mechanism is activated: the educator or teacher is inclined to active listening, does not judge, but is intent on bringing out the implicit meaning of that story, the sense and emotions it transmits while the child is giving shape to his experience. The educator or teacher facilitates the narration, also using non-verbal language that supports listening and consequently encourages the child's narration, who can thus express his emotions, learns to recognize them and feels understood.

Over the years, several studies have highlighted the beneficial impact of reading on the personal development of the individual. In particular, the one conducted by Emory University in Georgia has scientifically demonstrated, through the use of functional magnetic resonance imaging (fMRI), that reading novels enhances brain capacity. The study, conducted by neuroscientist Gregory Berns and published in the journal *Brain Connectivity* (Berns *et al.* 2013), revealed, in a group of students who read the same novel for twenty days, a long-lasting increase in connectivity in the areas of the brain called "central sulcus" and "left temporal cortex", those areas responsible for language, receptivity and the creation of sensory representations of the body.

This happens, at a biological level, because reading a novel involves a physical identification with the protagonists of the story through *embodied simulation* (Gallese, 2007) activated by mirror neurons, with evident long-term benefits, which persist even after reading the novel. Researchers have shown that empathy and emotional intelligence increase with the reading of literary texts, while there is a lesser effect with the reading of essays or self-help texts.

Wojciehowski and Gallese, in their 2011 study, deduced that *embodied simulation* plays a determining role in the experience of imaginary worlds narrated in novels. This occurs not only because a particular state of identification with others is generated through the mirror mechanisms activated by characters and situations read, but also because narration automatically awakens in the minds of readers bodily memories and imaginative associations already acquired, without the need to reflect explicitly on them. Mayer and Salovey (1990, pp. 185-211) define literature as "the first home of emotional intelligence" and reading as "the useful tool for acquiring good emotional competence".

3. Educational Bibliotherapy and Pedagogy of Listening

The role of the educator and the teacher as a facilitator, director, companion who supports, stimulates and cultivates intelligence, guides emotional, social and cognitive abilities, promoting autonomy, awareness, individual and shared attitudes was already discussed in the mid-twentieth century in the studies of Carl Rogers (1983) and Malcolm Knowles.

According to Rogers' vision, educating means bringing out the internal abilities of students, while the adult of reference, whether educator or teacher, prepares the environment to facilitate the formative experiences. Children and young people, who express themselves freely, are at the center of attention, while the educator observes, listens, facilitates, activating an empathic learning, whose key factors, also taken up by Thomas Gordon, are: a sincere interest in the student, a non-directive pedagogy, a non-judgmental listening and an authentic empathy.

Interest is sincere when the student, at the moment in which he becomes aware of his abilities, is supported and encouraged by the educator without any prejudice. A non-directive pedagogy, as Rogers says, gives space to the thoughts of the other and does not see the child, or the boy, do or say what the adult expects him to do or say. Listening is non-judgmental when the educator is welcoming and, to quote Daniela Lucangeli, does not ally himself with the error, which must not be a pretext for punishment but a moment of comparison and important growth. Authentic empathy, finally, must be able to grasp the implicit and explicit being of the other.

The child creates his own world and the educator should offer educational and didactic proposals capable of enriching and nourishing that world, through an open comparison and a lively conversation between profoundly different ways of looking at the world (Lorenzoni, 2023, page 97).

According to the principle on which the pedagogy of listening is based, Ginzburg brings together the adult and the child in a single, continuous process of research where knowing means first of all learning to ask and pose questions. The adult's ability to listen is like a mirror in which the child finds his own form made explicit and which allows him that consolidation necessary for the acquisition of new knowledge and for the development of a creativity aware of his own tools (Ginzburg, 1979).

For many schools of all levels, even today, the child or the boy is a blank sheet, an empty container, all his emotional and experiential baggage is

not taken into consideration at all, is not listened to, is not respected, indeed, the child, or the boy, is immediately asked to conform and to achieve performances in a set time. Standardized educational and scholastic models certainly serve the adult to calm the anxiety of leaving his comfort zone, but not the child, naturally immersed in a fantasy world, full of rites and passages, which even the adult should inhabit naturally, and consider an opportunity for his growth as an educator.

The child's beliefs, his questions create knowledge, adults cannot ask him to give them up, just because they are often not able to give equally interesting answers. The teacher Franco Lorenzoni, who founded and coordinated the Cenci laboratory-house in Amelia since 1980, in this regard, adds that «girls and boys revealed ways of thinking completely different from ours, with which it is necessary to talk and come to terms because, as Alessandra Ginzburg never tired of repeating, emotion is the mother of thought, always» (Lorenzoni, 2017).

A pedagogy based on sincere listening is hard work because, generally, the adult tends to propose to others his own vision of the world as the only possible one. Accepting that children have their own vision and that the educator's task is to help them express it is truly arduous (Ginzburg, 1984).

In this context, educational bibliotherapy with the tools of interactive book reading and emotional narration fits perfectly, because it makes listening and, in particular, listening to emotions the central pivot.

Schools of all levels must truly believe in emotional learning, creating an environment that is suitable and always ready to work on emotions, supporting the child or the boy in every activity, whether he draws, plays, dramatizes, speaks, writes, reads or tells. It is in those moments that the adult must become a mirror and not a wall, must be ready to listen, to give value to those words, to those narrative stage gestures, to those questions, to those hypotheses, real or imaginary, that he must relaunch to make them starting points for new educational proposals. It is not enough, for example, to transcribe children's dialogues, they must become a new program that passes through childish amazement and wonder.

Educational bibliotherapy allows the child or the boy not only to listen, but also to absorb and re-propose a thought, his thought, without censorship by the adult. This is how he can become aware of his feelings and ideas. His self-esteem grows, the possibility of thinking that his voice

counts grows, as grows in him the awareness that he can inhabit that place in the world. When listening is missing, the sincere and respectful one, the child or the boy becomes demotivated and no longer has confidence in his abilities.

Educating means working on potential, on curious looks, on facilitating the use of tools that allow knowledge and multiply it, and it is never dragging a child along a path already beaten towards what an adult wants him to learn by force. Nurseries and schools of all levels should be places of experimentation that train curiosity and wonder.

Curiosity and wonder are the offspring of that narrative thought, of that embodied simulation that is activated in a continuous interaction between teacher and child. Educators must first of all nourish children's confidence in their abilities and must do so by stimulating their passion and curiosity, engaging in a reciprocal construction of knowledge.

What the practice of interactive book reading and emotional narration offers children is the opportunity to freely express what they feel, their thoughts, their hypotheses, their ideas, through the readings that educators propose, stopping when the little listeners feel the need to give voice to their desire to investigate and experiment. Knowledge of the world always passes through that of oneself, and it is only thanks to this interaction that learning can occur.

4. Conclusions

What can certainly be said, after many years of experience with the Bi.Ne. method during training and workshops from nursery school to high school, is that the practice of bibliotherapy is a bridge that connects different intelligences and puts them in dialogue. The book is a tool through which to find well-being and the words of the American writer Christopher Morley (2011, page 38) contain this meaning: «when you sell a book to a person, you don't just sell them twelve ounces of paper, with ink and glue, you sell them a whole new life. Love, friendship, and ships at sea at night; there is all heaven and earth in a book, in a real book».

When you read a story you embark on a journey towards a life that does not belong to us, but that we soon recognize as ours, identifying our friends, our fears, our dreams. Yes, dreams, which due to the frenetic life

we lead, we too often put aside. Instead, with a book in hand you regain time for yourself, a time in which anxiety is kept at a distance, problems no longer seem so imminent to solve and the mind wanders freely in space. We identify reading and storytelling as a tool for personal growth, self-knowledge and the discovery of new horizons (Amadei, Sbaraglia, 2020).

The Bi.Ne. method is based on solid theoretical foundations, it grows enriched by the good practices of educators and teachers who use it, reaching results that consolidate the studies and, sometimes, go beyond all expectations. The method, whether it is proposed in the nursery or in schools of all levels, is always the same, but it is administered with a different language depending on the age of the children and teenagers.

In early childhood, we begin to discover our own body, then that of others, and so body language becomes a translator of emotional content and messages. In the story circle, therefore, gestures and signals are very important, as they help communication between very young children and adults.

When one reaches the age of linguistic competence, it is essential to support the child's autonomy through stories and dialogues, because it is through stories in which he can reflect himself that the child begins to acquire maturity from an emotional point of view.

In primary schools, the horizons to explore with the Bi.Ne. method are truly many, because interactive book reading and emotional narration adapt to any educational need and allow any topic to be addressed and developed.

The older the children, the greater the commitment of the adult to reach balances that are essential if we want to find the key needed to open the drawer of the imagination of the children that is kept closed by them, because they are not always willing to tell and to tell about themselves. The climate that is experienced during educational bibliotherapy in middle and high schools must be one of trust, a mutual pact of esteem and acceptance.

Being narrative means being aware of one's own existence when one manages to find one's place within a story. The need, however, is not only to tell oneself, but also to listen to the stories of others to compose those parts of life that can only be recognized in mirroring.

References

- AMADEI D., SBARAGLIA E., *Born to Tell. From Creative Narration to Bibliotherapy*, Castelvechi Editore, Rome 2020.
- *Ask the Books. Well-being from Bibliotherapy*, Castelvechi Editore, Rome 2022.
- ANZALDI L., ET AL., DEMETRIO D. (Eds), *The auto(bio)graphic educator. The life story method in helping relationships*, Edizioni Unicopli, Milan, 1999.
- BERNS, G.S., ET AL., *Short- and Long-Term Effects of a Novel on Connectivity in the Brain*, *Brain Connectivity*, 3 (6): 590-600, 2013.
- BRUNER, *The Culture of Education: New Horizons for Schools*, Feltrinelli, Milan 1997.
- DALLA VALLE M., *Bibliotherapy. History. Therapeutic model, methods and tools*, ebookecm series, 2018.
- GALLESE, V., WOJCIEHOWSKI H., *How Stories Make Us Feel: Toward an Embodied Narratology*, California Italian Studies 2011.
- GINZBURG A., *Introduction to a pedagogy of listening in nursery school*, Municipality of Rome, School Department, 1979.
- *Educational Cooperation I*, 1984.
- LORENZONI F., *Educating against the wind. Stories of rebellious teachers*, Sellerio publisher, Palermo 2023.
- MENNINGER W., *Bulletin of the Menninger Clinic 1937-09: Vol 1 Iss 7*. Guilford Publications Inc. 1937.
- MORLEY C., *The Walking Parnassus*, Sellerio, Palermo 2011, page 38.
- MULLIS IVS, MARTIN MO, *PIRLS 2021 Assessment Frameworks*, IEA 2021.
- NGOZI ADICHIE C., *The Danger of a Single Story*, Einaudi, Turin 2024.
- ROGERS C., *A Way of Being*, Martinelli, Florence 1983.
- SALOVEY P., MAYER J.D., *Emotional Intelligence, in Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), pp. 185-211, Sage Journal 1990.
- WELSH V., *Embodied simulation: from mirror neuron systems to interpersonal relations*. discussion 12-9, 89-96, 216-21, Novartis Found Symp. 278:3-12, 2007.

La letteratura per l'infanzia come dispositivo inclusivo e didattico per la rilettura dei vissuti nei contesti educativi

Una sperimentazione a partire dall'albo "Il buco" di Anna Llenas

Children's Literature as an Inclusive and Didactic Tool for the Reinterpretation of Life Narratives in Educational Contexts

An experimentation on Anna Llenas's «The Hole»

ANTONIO ASCIONE, GIOVANNI D'ELIA*

RIASSUNTO: Il saggio esplora la funzione pedagogica della letteratura per l'infanzia come strumento di inclusione, rielaborazione dei vissuti e accompagnamento nei momenti di transizione. A partire dall'albo *Il buco* di Anna Llenas, si evidenzia il valore didattico-formativo della narrazione simbolica nei contesti scolastici e nella formazione dei docenti, mostrando come l'educazione possa accogliere la fragilità come occasione generativa.

PAROLE—CHIAVE: inclusione, transizioni esistenziali, narrazioni, formazione docenti.

ABSTRACT: This paper explores children's literature as a tool for inclusion, narrative processing, and support during life transitions. Through Anna Llenas's picture book *The Hole*, it highlights the didactic and formative value of symbolic storytelling in school settings and teacher training, showing how education can embrace fragility as a generative resource.

KEY—WORDS: inclusion, existential transitions, narratives, teacher education.

* Università degli Studi di Bari "A. Moro".

1. Introduzione. Educazione e narrazione nei contesti scolastici: l'albo come spazio generativo

L'educazione, intesa nella sua dimensione scolastica e relazionale, non può essere disgiunta dalla necessità di costruire spazi di senso nei quali ciascun soggetto possa riconoscersi, essere accolto e divenire parte di una comunità. Nei contesti scolastici, dove l'eterogeneità delle biografie si interseca con i vincoli curricolari, emerge con urgenza la domanda su come accompagnare gli alunni e le alunne nella comprensione del proprio vissuto, nella rielaborazione delle esperienze complesse, e nella costruzione di significati condivisi. In questa prospettiva, la narrazione diventa forma di mediazione didattica e dispositivo inclusivo. Attraverso la narrazione, il soggetto si autorappresenta, restituisce ordine a esperienze frammentate, condivide la propria interiorità.

La letteratura per l'infanzia, in particolare nella sua forma più simbolica – l'albo illustrato – offre strumenti linguistici e iconografici che trascendono le barriere cognitive, linguistiche e sociali, aprendo a un pensiero educativo che accoglie la molteplicità e la complessità. Il testo *Il buco* di Anna Llenas si inserisce pienamente in questa cornice. La sua essenzialità linguistica, la forza delle immagini, la pregnanza metaforica del “vuoto” che abita il corpo della protagonista, offrono al lettore un campo di identificazione trasversale. Non è il contenuto esplicito a rendere l'albo pedagogicamente rilevante, ma la possibilità che esso apre: la possibilità di dirsi senza esporsi, di raccontarsi attraverso un personaggio, di mettere in parola un vissuto senza doverlo spiegare. Nel contesto scolastico, diventa quindi uno strumento formativo trasversale che può essere integrato nei percorsi didattici curricolari e trasversali, promuovendo una didattica centrata sull'ascolto, sulla cura della soggettività e sulla rielaborazione dell'esperienza. La narrazione illustrata non veicola un sapere disciplinare, ma favorisce lo sviluppo di competenze narrative e metacognitive, sostenendo la costruzione dell'identità e l'inclusione dei vissuti non sempre rappresentati nei linguaggi scolastici tradizionali.

2. L'albo illustrato come dispositivo pedagogico e inclusivo nei contesti formativi

Nel panorama educativo contemporaneo, segnato dalla crescente eterogeneità delle esperienze, dei vissuti e delle condizioni soggettive presenti nelle classi, emerge l'urgenza di individuare dispositivi didattici capaci di rispondere in modo autentico e significativo alle esigenze di inclusione e partecipazione. In tale contesto, l'albo illustrato si configura non come strumento ancillare o accessorio, ma come una vera e propria interfaccia pedagogica, capace di attivare processi di senso, di risonanza e di visibilità del sé. L'albo illustrato, per sua natura, mette in relazione codici linguistici diversi – il verbale e il visivo – e si offre così come oggetto culturale plurivoco, dotato di accessibilità comunicativa e potenzialità evocativa. La relazione fra parola e immagine consente una fruizione stratificata, in grado di coinvolgere il lettore su piani cognitivi, affettivi e simbolici differenti, secondo un'ermeneutica aperta e inclusiva (Beseghi & Grilli, 2011).

In contesti scolastici contraddistinti da forte pluralismo linguistico e culturale, questa duplice accessibilità diventa cruciale. Particolarmente significativa, in questa prospettiva, è la funzione dell'albo nella costruzione di pratiche inclusive in grado di accogliere, legittimare e trasformare le differenze. L'inclusione non coincide semplicemente con l'integrazione normativa di soggetti "speciali", ma implica la capacità dell'ambiente scolastico di farsi ecologia relazionale e culturale in cui ogni vissuto trovi diritto di cittadinanza, ogni voce possa emergere, ogni narrazione personale sia riconosciuta e accolta (Ianes & Cramerotti, 2015). Negli ultimi anni, l'impiego degli albi illustrati si è progressivamente esteso oltre i confini dell'educazione primaria, trovando significative applicazioni anche nei contesti della scuola secondaria e della formazione degli insegnanti.

La letteratura di area internazionale ha evidenziato il potenziale trasformativo di questi strumenti narrativi, sottolineandone il valore epistemico, relazionale e formativo. Arizpe, Colomer e Martínez-Roldán (2014) hanno mostrato come le narrazioni visive possano favorire processi di mediazione culturale e riflessività personale, sostenendo in particolare gli studenti con background migratorio nella costruzione di ponti tra esperienze soggettive e contesti educativi. In tale prospettiva, gli albi illustrati emergono come risorse capaci di oltrepassare le barriere linguistiche e cognitive, promuovendo una comunicazione educativa accessibile, strati-

ficata e densa di significato. A conferma di ciò, Pantaleo (2017) ha analizzato la struttura postmoderna di numerosi picturebooks, evidenziandone la capacità di sollecitare letture plurime, interpretazioni aperte e processi metacognitivi particolarmente fertili nel lavoro con adolescenti.

Tali testi attivano un'interazione interpretativa che va oltre la ricezione lineare e univoca, stimolando nei lettori competenze narrative avanzate, senso critico ed engagement emotivo. Questa complessità strutturale si combina con la leggibilità visiva e simbolica dell'albo, generando uno spazio di significazione altamente dinamico e accessibile anche a soggetti in condizione di vulnerabilità.

Nel quadro della formazione docente, Cremin (2019) ha posto l'accento sull'importanza della familiarità con la letteratura per l'infanzia come prerequisito per la costruzione di comunità di lettura autentiche, dove il testo diviene catalizzatore di processi educativi profondi, basati sulla reciprocità e sull'ascolto.

In modo analogo, Nilsson (2020), attraverso un'indagine condotta in Svezia, ha documentato la percezione positiva degli insegnanti rispetto all'uso degli albi come strumenti efficaci per coinvolgere gli studenti e facilitare l'emergere di narrazioni personali in contesti didattici sempre più complessi. Infine, studi condotti in ambito nordamericano, come quelli di Clarke e Broders (2022) e di Daly e Blakeney-Williams (2015), offrono ulteriore conferma empirica dell'efficacia degli albi illustrati nei contesti secondari. I primi mettono in luce il ruolo dell'albo come "testo di soglia" in grado di stimolare confronti autentici su tematiche esistenziali e di facilitare l'engagement degli studenti; i secondi descrivono esperienze significative nella formazione iniziale degli insegnanti, in cui la narrazione iconotestuale ha promosso riflessione critica, empatia educativa e consapevolezza pedagogica. Il presente contributo si inserisce in questo orizzonte teorico ed esperienziale, proponendo una sperimentazione condotta nella scuola secondaria di secondo grado italiana, nella quale l'albo illustrato viene esplorato nella sua funzione di dispositivo formativo, inclusivo e trasformativo, capace di sostenere l'elaborazione narrativa nei momenti critici del percorso educativo.

La letteratura per l'infanzia, e in particolare l'albo illustrato, si rivela in tal senso un mediatore privilegiato per l'emergere delle narrazioni biografiche, specialmente nei casi in cui il soggetto fatica ad accedere al linguaggio razionale o concettuale. I testi visivi e metaforici aprono spazi comu-

nicativi “terzi” – né esclusivamente cognitivi, né puramente emotivi – in cui il soggetto può proiettare simbolicamente il proprio mondo interno, trovando forme per dirsi che non richiedano una traduzione immediata in termini valutabili. L'albo *Il buco* rappresenta un esempio emblematico di questa funzione formativa.

Il buco che attraversa la figura della protagonista non è solo un'immagine di ferita: è una metafora della condizione umana della mancanza, del bisogno di riconoscimento, del desiderio di legame. Ogni lettore – bambino o adulto, studente o insegnante – può ritrovare in quell'icona la propria esperienza di discontinuità, di esclusione, di vuoto esistenziale.

3. Narrazione e cura: la letteratura per l'infanzia come spazio formativo relazionale

L'albo *Il buco* di Anna Llenas presenta una struttura narrativa semplice, ma densamente simbolica: la protagonista scopre improvvisamente un buco nel proprio petto e tenta, senza successo, di riempirlo con oggetti, persone, esperienze. Solo quando accetta il buco come parte di sé, e ne fa occasione di incontro con l'altro, la protagonista può iniziare un cammino di trasformazione. In questa parabola narrativa si intrecciano alcune delle dimensioni più significative del pensiero pedagogico contemporaneo. In primo luogo, il buco costituisce una potente metafora della condizione educativa originaria, che non è mai completa, autosufficiente o stabile, ma si definisce a partire dalla mancanza. Educare significa, in questa prospettiva, non riempire ma abitare il vuoto: creare spazi in cui il soggetto possa sostare nell'incertezza, esplorare il proprio desiderio di senso e costruire narrazioni che diano forma all'esperienza (Mortari, 2006). L'albo non propone una morale esplicita, non offre una soluzione univoca, ma costruisce una trama aperta, nella quale ciascun lettore può proiettare le proprie esperienze di perdita, disorientamento o solitudine. In questo senso, la metafora del buco si rivela un dispositivo formativo inclusivo, capace di accogliere la diversità dei vissuti e di attivare processi di rielaborazione comuni. L'esperienza del buco, nella narrazione di Llenas, è segnata da un duplice movimento: inizialmente, la protagonista tenta di colmare la mancanza attraverso l'appropriazione e il consumo; solo successivamente, attraverso l'incontro con l'altro, si apre alla possibilità di convivere con

la ferita, senza negarla. Questa dinamica è analoga a quanto accade in contesto scolastico, quando gli studenti attraversano momenti critici – passaggi di ciclo, cambiamenti familiari, crisi relazionali – che li costringono a ridefinirsi. L'albo consente dunque di oggettivare l'esperienza, sottraendola al silenzio e al giudizio. Il testo non chiede spiegazioni, non pretende chiarezza, ma offre immagini e parole sospese, in cui il soggetto può trovare una forma per esprimere ciò che non riesce a dire. In un tempo educativo spesso accelerato e orientato alla prestazione, questa possibilità di sostare nel non detto è di straordinaria rilevanza. La proposta didattica che nasce da *Il buco* si configura, in tal senso, come una pratica che rende pensabile la fragilità, trasforma la mancanza in occasione di narrazione e la sofferenza in risorsa relazionale. In classe, questa possibilità di condividere ciò che manca – attraverso un testo comune e simbolico – consente di costruire comunità di apprendimento fondate sulla fiducia, sull'ascolto e sulla reciprocità. Il buco, da ferita silenziosa, diventa così parola condivisa e possibilità di co-costruzione del significato.

La relazione tra narrazione e cura ha una radice estetica: la bellezza delle illustrazioni, l'armonia grafica, la delicatezza della composizione agiscono come strumenti non verbali di accoglienza e decentramento.

La pedagogia della cura richiede una capacità di “sentire l'altro nel suo silenzio” (Mortari, 2015) e l'albo illustrato, se ben selezionato, permette di entrare nel mondo emotivo dell'alunno senza invaderlo. Questa mediazione estetica è anche etica: non si tratta di risolvere il dolore altrui, ma di restare accanto, rendendolo dicibile, condivisibile, narrabile. La cura, intesa come categoria fondativa dell'educazione, non è assistenza, ma ascolto radicale dell'altro nella sua singolarità irriducibile. L'albo illustrato si offre come luogo terzo, come mediazione tra la soggettività dell'alunno e il mondo scolastico, in cui è possibile dare voce a narrazioni latenti, a biografie educative silenziose. L'estetica dell'albo, nella sua semplicità formale e potenza simbolica, crea un ambiente accogliente, non giudicante, plurale, dove l'esperienza interiore può trovare forme espressive. Nel caso de *Il buco*, la metafora del vuoto diventa occasione di presenza educativa non intrusiva: il docente non deve spiegare cosa “significa” il buco, ma può accompagnare i processi di significazione che i ragazzi producono, nel rispetto della loro biografia e delle loro competenze narrative. In questo modo, la narrazione agisce come dispositivo di autoriflessione, ma anche come pratica comunitaria: ascoltare il modo in cui l'altro interpreta il buco significa ascoltarne la storia, e creare con essa un ponte simbolico.

Uno degli aspetti più rilevanti – e spesso trascurati – della letteratura per l'infanzia è la sua capacità di generare risonanza tra generazioni diverse.

Lungi dall'essere un genere esclusivamente “infantile”, l'albo illustrato si configura come spazio intersoggettivo in cui bambini, adolescenti e adulti possono confrontarsi con simboli condivisi, immagini universali, domande radicali. In questa prospettiva, leggere un albo illustrato non è un atto regressivo per l'adulto, ma un gesto di apertura, una forma di autoeducazione. Come ha osservato Hartmut Rosa (2019), l'educazione autentica si fonda sulla possibilità di entrare in risonanza con il mondo, cioè di essere toccati da ciò che ci accade, di ascoltare ciò che ci interpella, di rispondere in modo trasformativo. La letteratura per l'infanzia – e in particolare l'albo illustrato – può agire in tal senso come mediatore risonante: un testo che apre spazi di significazione inediti, in cui ciascun lettore può ritrovare parti dimenticate di sé. Nel caso de *Il buco*, il meccanismo intergenerazionale è evidente: se il bambino riconosce nella protagonista un vissuto emotivo simile al proprio, l'adolescente vi legge l'incertezza del futuro e l'adulto può ritrovarsi nella fatica di affrontare le perdite e le discontinuità dell'esistenza. L'albo diventa così simbolo trasversale dell'umano, un linguaggio comune capace di superare le barriere anagrafiche e culturali.

La fragilità non ha età, e la narrazione condivisa può farsi spazio di elaborazione comunitaria. Questa pratica ha implicazioni formative rilevanti anche nella formazione degli insegnanti. Introdurre la lettura dell'albo illustrato nei percorsi universitari o nei corsi di aggiornamento significa attivare una pedagogia dell'interiorità (Formenti, 2024), che valorizza la consapevolezza di sé, la riflessione biografica e l'empatia. Il docente che ha attraversato simbolicamente il proprio “buco” sarà più attrezzato a riconoscere e accompagnare le mancanze altrui, senza ridurle a difficoltà, senza medicalizzarle.

4. Rileggere le transizioni esistenziali attraverso le storie. Una sperimentazione formativa nella scuola superiore di secondo grado.

La cornice teorica qui tracciata ha trovato concreta espressione in un ciclo di laboratori condotti con dieci classi del triennio della scuola secondaria superiore. I percorsi, articolati in cinque incontri per ciascun gruppo, si

sono svolti nei mesi precedenti l'esame di Stato e hanno avuto come fulcro la lettura condivisa de *Il buco* di Anna Llenas, accompagnata da pratiche narrative individuali e collettive. Gli studenti hanno riconosciuto nella protagonista del racconto una figura prossima alla propria esperienza: il buco è stato identificato con l'ansia da prestazione, con il timore di non essere all'altezza delle aspettative familiari e scolastiche, con la difficoltà di prendere decisioni significative per il proprio futuro. La narrazione ha offerto un linguaggio simbolico attraverso cui dire ciò che solitamente non trova parole nel discorso scolastico, contribuendo a rendere visibile l'invisibile. La metafora del buco ha agito come catalizzatore di riflessioni profonde, aprendo alla possibilità di nominare fragilità, paure e desideri.

Attraverso esercizi di scrittura, rappresentazione grafica e dialogo riflessivo, gli studenti hanno trasformato la lettura in esperienza formativa. La scuola si è così fatta spazio di cura e accompagnamento, capace di integrare la didattica con le istanze profonde della crescita personale. Questa esperienza si colloca all'interno di una prospettiva pedagogica che concepisce l'adolescenza come tempo formativo di transizione (Cambi, 2017), e la scuola come luogo che deve farsi carico non solo dell'istruzione, ma anche dell'accompagnamento esistenziale. L'introduzione dell'albo illustrato in questo contesto non ha avuto funzione decorativa o evasiva, ma si è rivelata una risorsa potente per attivare la riflessività e il confronto tra pari. Gli studenti hanno elaborato, a partire dalla lettura, narrazioni proprie: testi autobiografici, mappe visive del proprio "buco", dialoghi immaginari con la protagonista. Le attività si sono svolte in un clima di fiducia e sospensione del giudizio, favorito dalla natura estetica e non valutativa dell'albo. La scuola si è così trasformata in uno spazio narrativo, in cui ogni soggetto è stato accolto per ciò che è, senza obbligo di prestazione, ma con la libertà di raccontare sé stesso.

La sperimentazione descritta ha preso forma all'interno di un progetto pedagogico sviluppato in collaborazione con dieci classi del triennio della scuola secondaria di secondo grado, appartenenti a istituzioni scolastiche pubbliche di diverso ordinamento (licei, istituti tecnici e professionali), distribuite in contesti urbani e semi-periferici della città di Barletta. La selezione dei gruppi classe ha seguito criteri intenzionali, volti a valorizzare la varietà dei contesti educativi e la disponibilità dei docenti a co-costruire un percorso centrato sull'esperienza soggettiva e sulla narrazione simbolica. In ciascuna realtà scolastica coinvolta, è stata attivata una progetta-

zione condivisa tra i conduttori dei laboratori e i referenti interni, con l'obiettivo di adattare l'intervento alle caratteristiche specifiche delle classi, pur mantenendo l'impianto metodologico comune. L'intero percorso si è strutturato in cinque incontri laboratoriali della durata di 120 minuti ciascuno, per un totale di 10 ore a gruppo. La scansione degli incontri è stata pensata secondo una logica di progressione riflessiva e simbolica, articolata in quattro fasi principali:

1. *Lettura e analisi del bisogno educativo.* La proposta formativa necessita di essere abitata dalle domande di senso che agitano gli Io implicati nel processo formativo. Il laboratorio, dunque, si è configurato assumendo come prospettiva precipua l'integrazione delle domande degli studenti prevedendo, nel corso delle ore, degli spazi in cui ripensare alle proprie domande per renderle densamente personali e sganciarle da aspetti performativi o legati a forme di desiderabilità verso l'interlocutore.
2. *La capacità di scegliere e l'analisi dei processi decisionali.* È stato proposto alle studentesse e agli studenti un'attività di gioco attraverso la quale dover operare delle scelte personali e poi comunitarie. Tale step è stato fondamentale per decifrare gli impliciti che abitano il nostro agire e riconfigurare o rafforzare un pensiero che sia intenzionalmente agito allo scopo specifico. Il gioco proposto diviene, altresì, occasione di analisi delle forme di riduzionismo conoscitivo e comunicativo e di rilevazione delle distorsioni percettive che, in linea con la prospettiva fenomenologica, possono strutturare fattori di resistenza al processo formativo.
3. *L'utilizzo dell'albo illustrato.* La lettura dell'albo "il buco" ha permesso agli studenti e alle studentesse di intraprendere un viaggio interiore. Il testo è stato suddiviso in due spezzoni seguiti da una proposta esperienziale che fungesse da dispositivo pedagogico di mediazione, esplorazione e interpretazione dei propri vissuti. Nella prima fase è stato chiesto loro di individuare quei "tappi" che nella loro esperienza scolastica hanno utilizzato per riempire i loro "buchi" e di dare loro un nome. Nella seconda fase, seguendo il suggerimento dell'albo, hanno guardato dentro i loro "buchi" e hanno tirato fuori i loro "mondi meravigliosi" facendo utilizzo dello strumento artistico e delle tempere.
4. *Restituzione dialogica e co-costruzione del senso.* Gli ultimi due incontri sono stati occasione preziosa per avviare un laboratorio feno-

menologico di osservazione, descrizione e significazione dei fenomeni soggettivi emersi durante l'esperienza laboratoriale. Attraverso la conduzione del ricercatore, i gruppi si sono configurati come comunità capace di ascoltare, interagire, fare inferenze e produrre pensiero sui temi per loro più significativi. È stata, altresì, un'occasione preziosa per guardare da vicino le loro fragilità, difficoltà e la densità emotiva e cognitiva che anima il loro transitare nel Mondo.

Sul piano metodologico, il percorso ha adottato un impianto qualitativo rigoroso improntato sull'approccio della fenomenologia empirica (Mortari, 2024).

Le modalità di osservazione e documentazione hanno fatto utilizzo di una scheda di resocontazione fenomenologica, opportunamente costruita, che tenesse fede al fenomeno osservato e che aprisse poi a forme di analisi ermeneutica co-costruite con le studentesse e gli studenti.

L'analisi del materiale raccolto è stata orientata alla rilevazione di nuclei tematici emergenti, con particolare attenzione alle modalità di rappresentazione delle difficoltà scolastiche, alla trasformazione dei vissuti di fragilità e alla presenza di elementi di autoriflessività narrativa.

Il trattamento dei dati ha seguito un approccio ermeneutico-descrittivo, fondato sulla comprensione dei significati attribuiti dagli studenti alle esperienze condivise, piuttosto che sulla loro categorizzazione predefinita.

I risultati preliminari mostrano una significativa rielaborazione dei vissuti scolastici attraverso la lente simbolica della narrazione illustrata: gli studenti hanno riconosciuto nel "buco" una figura di risonanza capace di contenere l'ansia per il futuro, il senso di inadeguatezza, la paura della scelta. Le pratiche laboratoriali si sono rivelate generatrici di un clima relazionale basato sulla fiducia reciproca, sulla sospensione del giudizio e sulla legittimazione delle esperienze soggettive.

5. Conclusioni. Per una pedagogia delle infinite possibilità dell'esistenza

Il percorso di analisi pedagogica e pratica educativa proposto in questo saggio ha consentito di interrogare in profondità il ruolo della letteratura per l'infanzia come spazio simbolico e formativo in grado di abitare la complessità dei vissuti. In particolare, l'albo illustrato *Il buco* di Anna Lle-

nas ha permesso di esplorare, attraverso la forza della metafora e la leggerezza delle immagini, l'esperienza universale della mancanza, dell'incompletezza e della ricerca di senso.

Lungi dall'essere una narrazione consolatoria, l'albo agisce come dispositivo critico e trasformativo. Il buco che lacera il petto della protagonista non rappresenta solo il dolore individuale, ma una condizione ontologica: quella apertura che definisce l'umano nella sua irriducibile tensione verso l'altro, verso la verità, verso il futuro.

In questa chiave, la lettura condivisa si configura non come un atto educativo occasionale, ma come un gesto esistenziale. Educare attraverso le narrazioni simboliche significa attraversare l'incertezza, abitare il vuoto, riconoscere che l'identità si costruisce anche – e forse soprattutto – a partire da ciò che manca.

Nel laboratorio scolastico descritto, questa dinamica si è concretizzata in forme narrative autentiche, in testi e immagini che hanno reso visibile l'invisibile, dicibile il rimosso, comunicabile l'indicibile. Gli studenti hanno così potuto sperimentare un'educazione che non chiede risposte corrette, ma accoglie domande vere. Un'educazione che non giudica la fragilità, ma la assume come elemento generativo della soggettività. Un'educazione che non pretende la chiarezza, ma abita il mistero.

In un tempo educativo attraversato da richieste prestazionali, da dispositivi valutativi sempre più stringenti e da forme di marginalizzazione silenziosa, l'introduzione dell'albo illustrato ha dischiuso un ambiente altro: un'ecologia di senso in cui la parola narrata e l'immagine condivisa sono divenute strumenti di ascolto e di cura.

In questa prospettiva, appare necessario interrogarsi anche sulla formazione iniziale e continua dei docenti. Se, come abbiamo visto, l'albo illustrato può agire come luogo generativo di pensiero, relazione e inclusione, è opportuno che i futuri insegnanti siano accompagnati a esplorare tali linguaggi nella loro funzione pedagogica profonda. Integrare la letteratura per l'infanzia nella formazione docente non equivale a *infantilizzare* il percorso accademico, ma al contrario significa riconoscere nella narrazione simbolica uno strumento per leggere la complessità dell'esistenza, accedere alle dimensioni emotive e biografiche del proprio ruolo e sviluppare pratiche educative centrate sulla cura, sull'ascolto e sulla possibilità.

In tal senso, proporre la lettura e l'analisi di albi illustrati come *Il buco* nei percorsi formativi universitari e nei contesti di aggiornamento profes-

sionale può costituire un'occasione preziosa per riflettere sull'educazione come incontro, sull'insegnamento come relazione che accoglie e trasforma, sull'apprendere come processo che si radica nella vulnerabilità. Il docente che attraversa simbolicamente il proprio "buco" sarà più attrezzato a riconoscere e sostenere le fragilità, non per colmarle, ma per abitarle insieme.

La metafora del buco diventa così la soglia di un'epistemologia pedagogica alternativa, che rifiuta la chiusura dei significati univoci e si apre all'infinitudine delle esistenze. Ogni studente, ogni docente, ogni essere umano si ritrova in quel vuoto: non per colmarlo con soluzioni preconfezionate, ma per riconoscerlo come luogo fertile di desiderio, di costruzione, di relazione.

Il buco è l'inizio di una storia, non la sua fine. È il simbolo dell'apertura, della pluralità, della possibilità. Le narrazioni raccolte, dense di tensione affettiva e riflessività implicita, non hanno proposto una risoluzione dei conflitti interiori, ma ne hanno legittimato l'esistenza. È in questa sospensione del giudizio, in questa disponibilità ad accogliere l'ambiguità e l'incompiutezza dell'esperienza, che si è articolata la dimensione autenticamente educativa dell'intervento. Il buco, come metafora fondativa, non ha agito come vuoto da colmare ma come soglia da abitare: un varco attraverso il quale ciascuno ha potuto dire il non detto, pensare il non pensato, condividere l'indicibile. Questa ricerca, pur circoscritta, suggerisce una linea di sviluppo pedagogico che merita ulteriore esplorazione: l'adozione di strumenti narrativi e simbolici nella scuola secondaria non come elemento decorativo o compensativo, ma come componente epistemologica e metodologica di un curriculum che riconosca la centralità della persona, nella sua irriducibile complessità. La presenza di docenti disposti a sostare nei luoghi di fragilità degli studenti, a decifrare i linguaggi informali, a coabitare l'incertezza senza ansia di controllo, si è rivelata decisiva per l'efficacia trasformativa del percorso.

Educare attraverso la letteratura per l'infanzia non è un esercizio di semplificazione, ma un atto di fiducia nella potenza del linguaggio simbolico. È riconoscere che, anche nei momenti più critici, si può apprendere.

Che la parola poetica può accompagnare, includere, generare legami. Che l'educazione – per essere tale – deve saper stare nel buco, e trasformarlo in spazio di senso. La narrazione non salva, ma apre. E nell'apertura, forse, si custodisce il nucleo più profondo dell'umano e la vocazione più alta del fare scuola.

Riferimenti bibliografici

- AZARIPE E., COLOMER T., MAERTÍNEZ-ROLDÀN C., *Visual Journeys through wordless narratives. An international inquiry with immigrant children and the arrival*, Bloomsbury Academic, Londra 2014.
- BESEGGI E., GRILLI G., *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*, Carocci, Roma 2011.
- BRUNER J., *Il significato del pensiero*, trad. di R. Bonesi, Feltrinelli, Milano 1990.
- CAMBI F., *Pedagogia generale. Identità, percorsi, funzione*, Carocci, Roma 2017.
- CANEVARO A., *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Bruno Mondadori, Milano 2006.
- CLARKE C., BRODERS J.A., *The benefits of using picture books in high school classrooms: a study in two canadian schools*, in «Teachers and teaching: theory and practice», col. 28, N. 2, 2022, pp. 149-163.
- COTTINI L., *Didattica speciale per l'educatore socio-pedagogico*, Carocci, Roma 2021.
- CREMIN T., *Teacher's knowledge oh children's literature: the cornerstone of reading for pleasure*, Scottish book trust, Edimburgo 2019.
- D'ALONZO L., *La gestione della classe per l'inclusione*, Scholè, Brescia 2020.
- DALY N., BLAKENEY-WILLIAMS M., *Picturebooks in teacher education: eight teacher educators share their practice*, in «Australian journal of teacher education» vol. 40, n. 3, 2015.
- DEMETRIO D., *L'interiorità maschile. Le solitudini degli uomini*, Raffaello Cortina, Milano 2012.
- FORMENTI L., (a cura di) *Le regole della bellezza, pedagogia sistemica in azione*, FrancoAngeli, Milano 2024.
- IANES D., CRAMEROTTI S., *Compresenza didattica inclusiva. Indicazioni metodologiche e modelli operativi di co-teaching*, Erickson, Trento 2015.
- LLENAS A., *Il buco*, Gribaudo, Milano 2016.
- MORTARI L., *La pratica dell'aver cura. Educazione*, Bruno Mondadori, Milano 2006.
- MORTARI L., *Filosofia della cura*, Raffaello Cortina, Milano 2015.
- MORTARI L., *Fenomenologia empirica*, il Melangolo, Genova 2024.
- NILSSON M., *It's a teacher dream to have something this engaging: english picturebook read-alouds in upper primary school*, in «Language teaching for young learners», vol. 7, n.1, 2025, pp. 62-85.

- PELLERREY M., *Educare. per una pedagogia intesa come scienza pratico-progettuale*, LAS, Roma 2011.
- PANTALEO S., *What are postmodern picturebooks? in thinking and learning through children's literature*, a cura di M. Martinez, C. Temple e J. Yokota, Rowman & Littlefield, New York, 2017, pp. 46-47.
- ROSA H., *Resonance. A sociology of our relationship to the world*, Polity Press, Cambridge 2019.
- ROSA H., *Risonanza e vita buona* (a cura di, Rivoltella P.C.), Scholè, Brescia 2023
- TRONTO J.C., *Confini morali. Un argomento politico per l'etica della cura*, trad. di M. Fumagalli, Vita e Pensiero, Milano 1993
- VAN MANEN M., *From meaning to method*, in «Qualitative health research», vol. 7, n. 3, 1997, pp. 345-369.
- WINNICOTT D.W., *Gioco e realtà*, trad. di L. Mantovani, Armando Editore, Roma 1971.

L'albo illustrato come spazio educativo condiviso

Visual literacy e Service Learning per l'Educazione Inclusiva

The picturebook as a shared educational space

Visual literacy and Service Learning for Inclusive Education¹

ENRICO MIATTO, EMANUELE BALDUZZI, MARIA VALENTINI*

RIASSUNTO: Il contributo discute l'integrazione tra albo illustrato e *Service Learning* come proposta innovativa per promuovere l'Educazione Inclusiva. A partire dall'articolazione dell'intreccio tra inclusione e *Service Learning*, si approfondisce il valore dell'albo come dispositivo multimodale generativo di senso, immaginazione e agentività. La triangolazione tra albo illustrato, *Service Learning* e Educazione Inclusiva converge nella proposta di un intervento educativo di Educazione Civica in una scuola secondaria di secondo grado.

PAROLE—CHIAVE: albo illustrato, educazione inclusiva, service learning, educazione civica.

ABSTRACT: This paper explores the integration of picturebooks and Service Learning as an innovative approach to promoting Inclusive Education. Building on the articulation of the relationship between inclusion and Service Learning, it examines the value of the picturebook as a multimodal device capable of generating meaning, imagination, and agency.

1. L'articolo è frutto di un lavoro condiviso e collettivo, tuttavia ai fini delle attribuzioni si segnala che Enrico Miatto ha scritto i paragrafi 2 e 5, Emanuele Balduzzi il paragrafo 4 e Maria Valentini i paragrafi 1 e 3.

* Enrico Miatto, Istituto Universitario Salesiano di Venezia, Emanuele Balduzzi, Istituto Universitario Salesiano di Venezia, Maria Valentini, Istituto Universitario Salesiano di Venezia e Università degli Studi di Padova.

The triangulation of picturebooks, Service Learning, and Inclusive Education converges in the development of a civic education intervention in an upper secondary school.

KEY-WORDS: picturebook, inclusive education, service learning, civic education.

1. Introduzione

L'Educazione Inclusiva si configura come un principio strutturale della scuola, orientato a valorizzare la diversità e garantire apprendimenti equi e significativi. La tessitura composita dei contesti scolastici attuali richiama con forza una didattica integrata, capace di tenere insieme conoscenze, relazioni e cittadinanza attiva (UNESCO, 2023; Fiorin, 2016).

Muovendo da tale scenario di complessità, il contributo propone una triangolazione tra Educazione Inclusiva, albo illustrato e *Service Learning*, colta come opportunità innovativa per edificare pratiche educative e didattiche trasformative.

L'articolo si declina in tre sezioni centrali interconnesse, che mirano a offrire una visione coerente tra l'impianto teorico-riflessivo e una proposta pratica situata, sullo sfondo di contesti scolastici più inclusivi e democratici.

Il primo snodo argomentativo esamina il *Service Learning* come approccio che promuove il coinvolgimento attivo degli studenti e lo sviluppo integrato delle dimensioni cognitiva, emotiva e civica. Il *Service Learning* viene discusso come metodologia per una didattica inclusiva, in grado di sostenere processi di responsabilizzazione individuale e trasformazione collettiva, anche in virtù dell'utilizzo promettente dell'albo illustrato.

Il secondo plesso semantico focalizza l'albo illustrato come dispositivo narrativo-pedagogico privilegiato per l'inclusione. Attraverso una ricognizione della letteratura nazionale e internazionale, l'albo viene riconosciuto come risorsa polisemica capace di favorire empatia, alfabetizzazione visiva e co-costruzione di significati in contesti scolastici eterogenei. Tra le sue potenzialità, viene valorizzata in particolare la capacità di sollecitare l'immaginazione, intesa nella sua profonda connessione con l'esperienza e la progettualità. In tale prospettiva, il *Service Learning* si configura come

spazio didattico in cui l'immaginazione generata dall'albo può tradursi in azione educativa e sociale condivisa.

Il terzo rilievo, infine, schiude una possibile proposta di ricaduta progettuale, prefigurando un intervento educativo di *Service Learning* che, nell'ambito disciplinare dell'Educazione Civica, coinvolge studenti di una scuola secondaria di secondo grado nella costruzione di un albo illustrato rivolto ad alunni di scuola primaria.

2. Educazione Inclusiva e *Service Learning*: una cornice pedagogica per una progettualità multimodale

L'adozione della prospettiva dell'Educazione Inclusiva, un imperativo pedagogico sollecitato dalla crescente complessità e multiculturalità del contesto scolastico, rappresenta una risposta fondamentale all'impegno etico di costruire una scuola che si possa autenticamente definire "di tutti e di ciascuno" (Armstrong, Spandagou & Armstrong, 2009). In tale orizzonte di significazione, la diversità è considerata come una risorsa preziosa. Ciò spinge verso l'elaborazione e l'implementazione di approcci pedagogico-didattici innovativi e capaci di integrare sinergicamente tre dimensioni fondamentali dello sviluppo umano: l'apprendimento cognitivo, inteso come acquisizione di conoscenze e competenze disciplinari; lo sviluppo socio-emotivo, cruciale per la costruzione di relazioni positive e la gestione delle proprie emozioni; la responsabilità civica, essenziale per formare cittadini consapevoli e partecipi alla vita democratica. Il perseguimento di questa integrazione richiede un ripensamento profondo delle pratiche didattiche tradizionali, orientandole verso metodologie attive, collaborative e personalizzate, capaci di valorizzare le potenzialità individuali e di promuovere un clima di classe accogliente e supportivo per ogni studente (UNESCO, 2023; Aiello & Giaconi, 2024; Fiorin, 2016).

In questo panorama, il *Service Learning* si configura come un approccio pedagogico e didattico trasformativo, in grado di coniugare l'acquisizione di conoscenze con l'impegno attivo nella comunità, promuovendo al contempo processi inclusivi e partecipativi.

Le pratiche di *Service Learning* sono basate, infatti, sulla promozione di un apprendimento esperienziale e significativo, in cui conoscenze teoriche e pratiche sociali si fondono in progetti capaci di rispondere a bisogni

reali, favorendo lo sviluppo integrale dello studente nei suoi aspetti intellettuale, affettivo, etico e civico (Furco & Billig, 2002). In tal senso, il *Service Learning* pone l'accento su un apprendimento situato, cooperativo e reciprocamente trasformativo (Fiorin, 2016). Secondo Farber, si tratta di un processo "guidato dagli studenti stessi, in cui essi studiano un problema o un bisogno, pianificano un intervento, agiscono e poi riflettono criticamente su processo e risultati" (Farber, 2011, p. 5).

Il *Service Learning* rappresenta una metodologia fondata sull'integrazione tra il servizio alla comunità e l'apprendimento accademico, capace di umanizzare l'educazione superiore e rafforzare la cittadinanza attiva degli studenti (Escofet & Rubio, 2017; Balduzzi, Fuentes & Miatto, 2025). È caratterizzato da una forte intenzionalità pedagogica, in quanto integra il servizio all'interno degli obiettivi formativi del curriculum, promuovendo conoscenze disciplinari insieme a competenze trasversali quali collaborazione, comunicazione, pensiero critico ed empatia (Compare & Albanese, 2023).

Sul piano teorico, tale metodologia si colloca nel solco delle pedagogie attive che pongono lo studente al centro del processo educativo come costruttore attivo del proprio sapere (Dewey, 1954; Freire, 1971; Kolb, 2014). In tale ottica, il sapere non è trasmesso *tout court*, ma co-costruito nella relazione con l'altro e con il contesto. L'azione sociale diventa così terreno privilegiato per un apprendimento autentico, che coinvolge corpo, emozioni e intelletto. Secondo Chival e Gil (2018), ciò consente di sviluppare apprendimenti cognitivi e valori etici in modo integrato, attraverso attività che assumono significato proprio perché radicate in contesti di vita reale.

Così inteso, il *Service Learning* si rivela una leva potente per l'inclusione scolastica e sociale (Lavery *et al.*, 2017). Lavorando in gruppo per un obiettivo comune e rivolgendosi a bisogni collettivi, gli studenti apprendono il valore della collaborazione, della cooperazione, del rispetto reciproco e della giustizia sociale (Celio, Durlak & Dymnickim, 2011). Questa visione trova particolare applicazione anche nei gradi scolastici inferiori, dove, come sottolinea Heider (2017), tale approccio è proponibile fin dalla prima infanzia, stimolando empatia e disposizioni etiche attraverso esperienze concrete di relazione con l'altro a beneficio della comunità.

Uno strumento strategico, attraverso cui progettare pratiche di *Service Learning* nella scuola, è rappresentato dall'albo illustrato, riconosciuto come un artefatto multimodale in cui l'immagine svolge un ruolo signifi-

cativo nell'esperienza di lettura e come strumento narrativo e visivo, capace di stimolare empatia, senso critico e consapevolezza (Pederzoli & Illuminati, 2021; Oberman, 2023; Nobile, 2025) di fronte a temi, che attraverso l'articolato concetto di differenza, interpellano anche l'Educazione Inclusiva (Armstrong, Spandagou & Armstrong, 2009). Nel contesto scolastico l'utilizzo degli albi illustrati nei progetti di *Service Learning* è configurabile in uno spazio terzo di apprendimento che si fa critico e trasformativo (Balduzzi, Fuentes & Miatto, 2025). Gli albi offrono, infatti, una narrazione accessibile, multimodale e stratificata, capace di parlare ai lettori in modo empatico e di affrontare temi complessi che intercettano valori che hanno a che vedere, per esempio, con diversità, giustizia sociale, partecipazione, oltre che con i diritti umani.

Grazie alla loro accessibilità visiva e narrativa, gli albi illustrati, sono strumenti ideali per avviare pratiche di *inquiry-based learning*, stimolando il pensiero critico, l'empatia e la partecipazione di ogni studente. L'intreccio tra racconto visivo e riflessione sociale rende l'albo illustrato un potente dispositivo didattico, fino a rappresentare con Seidel & Rokne, «una forma di attivismo, un atto di pace e giustizia» (Seidel & Rokne, 2011, p. 249).

L'incontro tra *Service Learning*, albi illustrati e Educazione Inclusiva si configura, dunque, come una triangolazione virtuosa e promettente.

Da un lato, il coinvolgimento attivo degli studenti in progetti di servizio rafforza l'apprendimento e la cittadinanza; dall'altro, l'impiego di narrazioni visive facilita la comprensione di concetti complessi, creando spazi di dialogo e rappresentazione per tutti e per ciascuno, finanche in prospettiva intergenerazionale (Whiteland, 2013). Integrare questi approcci in una visione pedagogica condivisa significa formare soggettività aperte, empatiche e partecipative: cittadini e cittadine in grado di affrontare la complessità del presente con spirito critico e speranza.

3. Albo Illustrato ed Educazione Inclusiva: co-costruzione di senso, immaginazione e agentività

L'analisi di teorie e di esperienze documentate in letteratura sostiene fondamentali potenzialità dell'albo illustrato per l'Educazione Inclusiva, in qualità di *iconotesto* che, attraverso la combinazione di parole e illustrazioni in modi costantemente reinventati, riveste un ruolo cruciale nella co-

struzione del significato e della narrazione (Nobile, 2025). L'albo illustrato viene così inserito in una cornice pedagogica di senso essenzialmente integrata e olistica, generativa di esperienze educative complesse (Campagnaro, 2012). Nell'alveo della *visual literacy*, intesa come alfabetizzazione alle modalità attraverso cui il codice iconico interagisce con quello testuale nella co-costruzione dinamica di significato (Serafini, 2014), testo e immagine dell'albo illustrato non sono elementi meramente complementari, ma dialettici, stratificati, polisemici (Nikolajeva & Scott, 2001; Campagnaro, 2012).

In tale prospettiva, e con particolare riferimento al progetto di indagine internazionale *Visual Journeys: Understanding Immigrant Children's Response to Visual Images in Picturebooks* condotto da Aritzpe e collaboratori (2015), Maia (2020) rimarca la caratteristica eminentemente inclusiva dell'albo illustrato: "l'albo illustrato - strumento inclusivo per via della natura stessa della forma testuale polisemica che lo caratterizza - sollecita la promozione di spazi di espressione e ascolto, nonché di acquisizione di competenze ermeneutiche imprescindibili per l'esercizio di una cittadinanza critica e consapevole" (Maia, 2020, p. 432), soprattutto negli attuali contesti scolastici caratterizzati da elevata eterogeneità.

In questa direzione, studi sviluppati in ambiti scolastici internazionali sottolineano come l'utilizzo di albi illustrati favorisca ambienti di apprendimento maggiormente inclusivi, promuovendo il dialogo interculturale, il riconoscimento e l'empatia. Ad esempio, nell'ambito della scuola primaria, Maich e Belcher (2011) evidenziano il valore educativo dell'impiego di albi illustrati per promuovere classi inclusive, in virtù della consapevolezza tra pari sull'autismo e dell'accoglienza valorizzante delle differenze.

Analogamente, Gilmore e Howard (2016) mostrano come gli albi illustrati possano potenziare nei bambini la comprensione della diversità e della disabilità come ricchezza, contribuendo alla costruzione di un ambiente educativo più equo e rispettoso. Esperienze condotte in classi multiculturali, mostrano inoltre come l'adozione sistematica di albi illustrati diversificati contribuisca a edificare spazi di ascolto e comprensione delle differenze tra bambini con bagagli esperienziali compositi (Garces-Bacsal *et al.*, 2022). Ucar e Friesen (2024) confermano tali evidenze in contesti di Educazione Inclusiva per la prima infanzia, dissodando come l'integrazione di albi illustrati approfondisca e articoli in senso costruttivo e condiviso la rappresentazione della disabilità e rafforzi la partecipazione.

Sul versante della professionalità dei docenti, Baratz (2015) esplora le percezioni degli insegnanti che adottano albi illustrati inerenti all'ambito della disabilità per attivare processi inclusivi nella scuola primaria, sottolineando, in particolare, il potente valore di mediazione e di veicolazione di significati.

L'albo illustrato si configura in tal modo come una risorsa pedagogica peculiarmente promettente nella diffusione di una cultura inclusiva, attraverso l'educazione dello sguardo, la formazione di un *habitus* mentale orientato alla lentezza riflessiva e la valorizzazione dell'ascolto reciproco (Negri, 2016).

Si potenziano, inoltre, alcune dimensioni essenziali per l'educazione (Campagnaro, 2012):

- *la promozione della lettura*, in termini di “opportunità per i piccoli lettori di incontro con l'altro e, più in generale, con la diversità” (Lepri & Baldini, 2022 p. 35), accogliendo così la sfida di “abitare la soglia” dell'incontro con l'alterità (in particolare con la disabilità) con sollecitudine, ascolto, valorizzazione e assenza di giudizio (Filomia, 2023);
- *l'alfabetizzazione visiva*, rispondendo “all'orientamento visivo della nostra cultura, una cultura dell'occhio all'interno della quale il dispositivo della visione costituisce l'asse attorno al quale si organizza tanto l'attività cognitiva dei soggetti, quanto la loro vita relazionale” (Rivoltella, 2010, p. 442);
- *lo sviluppo della competenza critica*, per cui “l'albo illustrato rappresenta, tra le forme testuali appartenenti all'universo della letteratura per l'infanzia, quello che più sapientemente coniuga la tensione democratica per la formazione del cittadino e l'urgenza di sostenere processi di conoscenza divergenti e antidogmatici” (Maia, 2020, p. 436). In quest'ottica, Olmstead e collaboratori (2023) riportano esperienze di classi della scuola primaria, in cui la lettura critica di albi illustrati su tematiche sociali e identitarie promuove nei bambini riflessione, agentività e una postura valorizzante nei confronti delle differenze. In continuità concettuale, Crawford e collaboratori (2024) confermano come l'impiego di albi illustrati nella prima infanzia rafforzi la comprensione reciproca tra alunni, sostenendo la costruzione di un immaginario condiviso, eticamente fondato.

Tali considerazioni fanno emergere come l'albo illustrato, in relazione all'Educazione Inclusiva, si profili come un dispositivo fertile per rispondere all'esigenza di una scuola capace di implementare interventi educativi rispondenti alle nuove esigenze di tutti gli studenti.

In quest'ottica di complessità e inedito, dove "ciò che funziona" – inteso in termini lineari di *evidence-based* e *problem solving* – risulta insufficiente, emerge l'urgenza di affiancare una prospettiva di *inventive problem making*, foriera di una prassi educativamente fondata (Ross, 2017). Da ciò discende un'ulteriore dimensione che, dal punto di vista pedagogico, detiene un ruolo fondamentale: l'albo illustrato si propone come strumento privilegiato di sollecitazione immaginifica (Campagnaro, 2012), coltivando una disposizione costitutiva dell'essere umano (Gelmi, 2023). Nella misura in cui l'immaginazione creatrice, in senso vygotskijano si lega indissolubilmente e trasformativamente all'esperienza (Vygotskij, 2010), si delinea come compito fondamentale per la scuola e per i contesti educativi promuovere ambienti di formazione e di crescita autentici per sostenere una reale Educazione Inclusiva:

Ciò che il bambino vede e ode, costituisce il primo punto d'appoggio per la sua creatività [...]. Converrà segnalare quanto sia specificamente importante che, nell'età scolare, la creatività venga adeguatamente incoraggiata. L'uomo realizza via via con l'aiuto dell'immaginazione tutto ciò che lo aspetta nel futuro (Vygotskij, 2010 p. 41; p.118).

Tale prospettiva si rivela particolarmente feconda se posta creativamente in dialogo con l'approccio pedagogico e didattico del *Service Learning*, in cui l'immaginazione, sollecitata da contesti narrativi e simbolici come quelli offerti dall'albo illustrato, si traduce in progettualità concreta e condivisa.

In questa cornice, l'albo non solo attiva una dimensione profonda di matrice riflessiva e interpretativa, ma diventa generativo di esperienze formative in cui l'immaginazione, radicata nel vissuto e orientata al possibile, si incarna nell'azione agentiva, contribuendo in modo significativo alla costruzione di buone pratiche educative, autenticamente inclusive.

4. Una proposta per l'insegnamento di Educazione civica: *Service Learning*, inclusione, albo illustrato

Una opportunità concreta per far triangolare virtuosamente le potenzialità formative degli albi illustrati, l'Educazione Inclusiva come orizzonte di riferimento condiviso negli obiettivi educativi della scuola odierna e l'approccio pedagogico e didattico del *Service Learning* potrebbe essere offerta dell'insegnamento di Educazione civica (Legge 20 agosto 2019, n. 92). Questa triangolazione viene ad essere oggi di particolare interesse scientifico. Infatti, se da un lato l'applicazione strutturata del *Service Learning* nell'Educazione civica risulta ancora limitata (Rahman et al., 2024), dall'altro la combinazione tra *Service Learning*, Educazione civica e albi illustrati per l'Educazione Inclusiva risulta inesplorata nella letteratura accademica².

L'insegnamento di Educazione civica è trasversale, quindi collegialmente pianificato e progettato, interdisciplinare e obbligatorio per almeno 33 ore annue, per tutte le scuole di ogni ordine e grado. Nelle recenti *Linee guida*, così come da decreto ministeriale n. 183 del 7 settembre 2024, si scopre un'indicazione di merito che si presenta davvero promettente per quanto si andrà a sostenere. Questo paragrafo ha la funzione di far cogliere un possibile ancoraggio operativo in termini di raccordo con le riflessioni esposte nei paragrafi precedenti.

Nelle *Linee guida* – articolando le competenze e gli obiettivi di apprendimento dell'insegnamento di Educazione civica per la scuola secondaria di secondo grado – al nucleo concettuale *Costituzione* (gli altri sono: 2. *Sviluppo economico e sostenibilità* e 3. *Cittadinanza digitale*) si legge, per la competenza 1, anche questo obiettivo di apprendimento:

sostenere e supportare, singolarmente e in gruppo, persone in difficoltà, per l'inclusione e la solidarietà, sia all'interno della scuola, sia nella comunità (gruppi di lavoro, tutoraggio tra pari, supporto ad altri, iniziative di volontariato, azioni di solidarietà sociale e di utilità collettiva). Favorire l'ideazione di progetti di *Service Learning* a supporto del bene comune nei territori di appartenenza della scuola (d.m. 183, 2024 p. 17).

2. La ricognizione della letteratura condotta dagli autori (2025) ha coinvolto i seguenti database: SCOPUS, DOAJ, ERIC, EBSCO.

Quanto appena richiamato mette al centro due assi centrali del presente contributo: il *Service Learning* e l'Educazione Inclusiva.

In un'ottica educativa, risulta particolarmente interessante la proposta progettuale di realizzare un albo illustrato ad opera di alcuni studenti della scuola secondaria di secondo grado – ad esempio di un Liceo artistico – con il coinvolgimento dei docenti di Discipline grafiche e pittoriche, Storia dell'arte e Italiano. L'iniziativa, co-progettata in maniera concertata con una scuola primaria, mira a promuovere dinamiche inclusive e solidali tra bambine e bambini, valorizzando le potenzialità formative ed educative proprie dell'albo illustrato. In questo processo, la dimensione della co-progettazione assume un ruolo centrale, prevedendo il coinvolgimento attivo degli insegnanti operanti nei contesti interessati.

Nello specifico, si tratta di co-progettare con il territorio, in questo caso una scuola primaria, un'azione di servizio per il territorio (Fiorin, 2016), favorendo quindi la creazione di processi inclusivi e solidali nelle classi della scuola primaria, alla luce della creazione e della realizzazione di un albo illustrato. In particolare, la realizzazione grafica dell'albo illustrato verrebbe poi diffusa nella scuola primaria attraverso una lettura partecipata ed un forte coinvolgimento emotivo per tutti gli attori implicati. Come già specificato, i bambini e le bambine della scuola primaria, proprio attraverso la loro capacità immaginifica, sviluppano empatia, senso critico e consapevolezza (Pederzoli & Illuminati, 2021; Oberman, 2023; Nobile, 2025): qualità antropologiche essenziali per l'Educazione Inclusiva.

Al contempo, l'albo illustrato consentirebbe di fortificare conoscenze e competenze di natura disciplinare per gli studenti/studentesse della scuola secondaria di secondo grado, progettando e realizzando l'albo.

Ne discende come questa attività di servizio offra una forte ricaduta nell'apprendimento degli adolescenti coinvolti, dal momento che connotano in forma esperienziale, profonda e decisamente sentita, la comprensione di alcuni principi basilari dell'insegnamento di Educazione civica, come l'inclusione e la solidarietà. Queste ultime vengono esercitate nel contesto pratico-progettuale della realizzazione e della condivisione dell'albo illustrato, favorendo a loro volta processi inclusivi, solidali e partecipativi nei bambini e nelle bambine della scuola primaria.

Infine, l'attività di *Service Learning* consente alla scuola secondaria di poter trasfigurare lo studio cognitivo dei contenuti disciplinari che hanno una ricaduta valutativa in termini numerici (da sempre una delle attenzio-

ni privilegiate nel contesto scolastico), in un'azione tangibile di solidarietà e di bene per la comunità, favorendo così anche la costruzione identitaria in termini caratteriali (Naval & Fuentes, 2023).

A tal proposito, immaginare, co-progettare, realizzare concretamente un albo illustrato e poi andarlo a presentare a bambini e bambine di una scuola primaria consente di poter mettere a frutto quelle molteplici potenzialità educative e formative che permettono di coltivare un'educazione allo sguardo, così importante per la nostra crescita e il nostro vivere in un contesto sociale e comunitario, oltre a promuovere quella postura riflessiva e immaginativa che sono davvero foriere di un apprendimento significativo, ad ogni età della vita.

5. Conclusioni

Il presente contributo ha esplorato intersezioni teoriche e operative tra Educazione Inclusiva, albo illustrato e *Service Learning*, individuando in tale triangolazione una configurazione pedagogica ad alta potenzialità trasformativa. In particolare, dalla letteratura esaminata emerge la capacità di questi dispositivi – letti entro una cornice educativa integrata e orientata alla complessità – di sostenere pratiche didattiche attente alla valorizzazione delle differenze, alla partecipazione attiva e alla costruzione di legami sociali significativi.

L'albo illustrato, nella sua forma polisemica e multimodale, si rivela strumento efficace per promuovere empatia, alfabetizzazione visiva e pensiero critico, dimensioni che sostengono l'Educazione Inclusiva. Inserito in percorsi di *Service Learning*, esso diviene veicolo privilegiato per un apprendimento situato e collaborativo, capace di integrare contenuti disciplinari con competenze civiche e sociali, in un'ottica di sviluppo integrale dello studente.

L'ipotesi progettuale delineata, che vede coinvolti studenti della scuola secondaria nella creazione di un albo illustrato da utilizzare in contesti di scuola primaria, si configura come una pratica esemplificativa di co-progettazione educativa intergenerazionale, in grado di coniugare intenzionalità formativa e impatto sociale. Tale proposta si allinea alle recenti indicazioni normative in tema di Educazione civica, offrendo un possibile ancoraggio concreto per la realizzazione di percorsi trasversali e interdisciplinari.

Nel complesso, l'analisi condotta evidenzia come la combinazione tra approccio narrativo-visivo, partecipazione civica e prospettiva inclusiva possa rappresentare una via promettente per innovare le pratiche scolastiche, rafforzare il senso di appartenenza e promuovere forme di cittadinanza attiva e consapevole.

In tale direzione, si auspica un ulteriore approfondimento empirico e comparativo delle pratiche descritte, al fine di consolidarne la validità pedagogica e la trasferibilità in diversi contesti educativi.

Riferimenti bibliografici

- ARIZPE E., COLOMER T., & MARTÍNEZ-ROLDÁN C. (a cura di), *Visual journeys through wordless narratives: An international inquiry with immigrant children and The Arrival*, Bloomsbury Academic, London 2015.
- AIELLO P., GIACONI C. (EDS.), *L'agire inclusivo. Interfacce pedagogiche e didattiche. Manuale per l'insegnante*, Scholé, Brescia 2024.
- ARMSTRONG A.C., SPANDAGOU I., ARMSTRONG D., *Inclusive education: International policy & practice*, Sage, London 2009.
- BALDUZZI E., FUENTES J.L., MIATTO E. (EDS.), *Misión social de la universidad y aprendizaje-servicio: referencias teóricas y líneas de investigación emergentes*, EUNSA, Pamplona 2025.
- BARATZ L., *Children's books about special needs used as a mediating tool: The perceptions of inclusion classroom teachers in mainstream schools*, «Higher Education Studies», vol. 5, 1, 2015, pp. 51–62.
- CAMPAGNARO M., *Narrare per immagini: uno strumento per l'indagine critica*, Pensa MultiMedia, Lecce 2012.
- CHIVA-BARTOLL Ò., GIL-GÓMEZ J., *Aprendizaje-servicio universitario: Modelos de intervención e investigación en la formación inicial docente*, Octaedro, Barcelona 2018.
- CELIO C.I., DURLAK J., DYMICKI A., *A meta-analysis of the impact of service-learning on students*. «Journal of experiential education», vol. 34, 2, 2011, pp.164-181.
- COMPARE C., ALBANESI C., BELIEF, *Attitude and critical understanding. A systematic review of social justice in Service-Learning experiences*, «Journal of Community & Applied Social Psychology», vol. 33, 2, 2023, pp. 332-355.
- CRAWFORD P.A., ROBERTS S.K., LACINA J., *Picturebooks and Young Children:*

- Potential, Power, and Practices*, «Early Childhood Education Journal», vol. 52, 2024, pp. 1273–1279.
- DEWEY J., *Il mio credo pedagogico*, La Nuova Italia, Scandicci 1954.
- ESCOFET ROIG A., RUBIO SERRANO L. (Eds.), *Aprendizaje-servicio (ApS): Claves para su desarrollo en la universidad*, Octaedro, Barcelona 2017.
- FARBER K., *Change the world with service learning: How to create, lead, and assess service learning projects*, Rowman & Littlefield, Lanham 2011.
- FILOMIA M., *Abitare la soglia. Sguardi inclusivi nella letteratura per l'infanzia*, Pensa MultiMedia, Lecce 2023.
- FIORIN I. (a cura di), *Oltre l'aula. La prospettiva pedagogica del Service Learning*, Mondadori, Milano 2016.
- FREIRE P., *La pedagogia degli oppressi*, Mondadori, Milano 1971.
- FURCO A., BILLIG S.H. (Eds.), *Service-learning: The essence of the pedagogy*, Information Age Publishing, Charlotte 2002.
- GARCÉS-BACSAL R.M., ALHOSANI N.M., ELHOWERIS H., AL GHUFLI H.T., ALOWAIS N.M., BAJA E.S., *Using diverse picturebooks for inclusive practices and transformative pedagogies*, in Efstratopoulou M. (Ed.), *Rethinking Inclusion and Transformation in Special Education*, IGI Global, Hershey (PA) 2022, pp. 72–90.
- GELMI A., *Il concetto di immaginazione nella ricerca educativa: un approccio interdisciplinare*, «RicercaAzione», vol.15, 2, 2023.
- GILMORE L., HOWARD G., *Children's books that promote understanding of difference, diversity and disability*, «International Journal of Disability, Development and Education», vol. 26, 2, 2016, pp. 218–251.
- HEIDER K.L. (Ed.), *Service learning as pedagogy in early childhood education: Theory, research, and practice*, Springer, Berlin 2017.
- KOLB D.A., *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*, FT press, Upper Saddle River 2014.
- LAVERY S., CHAMBERS D., CAIN G., FORLIN C. (Eds.), *Service-learning: enhancing inclusive education*, Emerald Group Publishing, Bradford 2017.
- LEPRI C., BALDINI M., *Inclusione e letteratura. Percorsi formativi attraverso l'albo illustrato*, in F. Bocci, L. Cantatore, C. Lepri, A. Quagliata (a cura di), *Le epistemologie nascoste. La costruzione del soggetto vulnerabile nell'immaginario educativo italiano. Un approccio grounded*, Roma TrE-Press, Roma 2022.
- MAIA E., *Albi illustrati, visual literacy e inclusione. Riflessioni per una scuola democratica*, «Lifelong Lifewide Learning», vol. 16, 35, 2020, pp. 432–441.

- MAICH K., BELCHER E., *Using children's picture books about autism as resources in inclusive classrooms*, «Intervention in School and Clinic», vol. 47, 4, 2011, pp. 206-213.
- NAVAL C., FUENTES J.L., *En el corazón pedagógico: pensar y educar el carácter de la persona que puede llegar a ser*, in Naval C., Fuentes J.L., Rojas L.D. (coord.), *Desarrollo de la identidad y buen carácter en el siglo XXI*, Dykinson, Madrid 2023, pp. 9-18.
- NEGRI M., *Dal verso al giro di pagina. Testualità e valenze educative dell'albo illustrato*, «Ricerche di Pedagogia e Didattica», vol. 11, 3, 2016, pp. 117-138.
- NIKOLAJEVA M., SCOTT C., *How Picturebooks Work*, Garland Publishing, New York 2001.
- NOBILE A. (a cura di), *Dizionario di letteratura giovanile. Generi, temi, percorsi e sviluppi*, Scholé, Brescia 2025.
- OBERMAN R., *From invitation to destination: A systematic literature review of the use of picturebooks in inquiry-based education*, «British Educational Research Journal», vol. 49, 3, 2023, pp. 555-574.
- OLMSTEAD K., KALENDA P., RATH L., LOGAN T., XUE J., ZHANG J., *Empathy throughout the curriculum: Using picture books to promote activism & equity*, «The Language and Literacy Spectrum », vol. 33, 1, 2023, pp. 69-88.
- PEDERZOLI R., ILLUMINATI V., *Tra genere e generi: tradurre e pubblicare testi per ragazze e ragazzi*, FrancoAngeli, Milano 2021.
- RAHAMAN I.N., BUDIMANSYA D., SURYADI K., SUNDAWA D., *Bibliometric review of service learning on civic education*, «International Journal of Advanced and Applied Sciences», vol. 1, 1, 2024, pp. 95-101.
- RIVOLTELLA P.C., *Il volto "sociale" di Facebook. Rappresentazione e costruzione identitaria nella società estroflessa*. In Vinci D. (Ed.), *Il volto nel pensiero contemporaneo* (pp. 504-518), Il Pozzo di Giacobbe, Cagliari 2010.
- ROSS J., *Speculative method in digital education research*, «Learning, Media and Technology», vol. 42, 2, 2017, pp. 214-229.
- SEIDEL J., ROKNE A., *Picture books for engaging peace and social justice with children*, «Diaspora, Indigenous, and Minority Education», vol. 5, 4, 2011, pp. 245-259.
- SERAFINI F., *Reading the visual: An introduction to teaching multimodal literacy*, Teachers College Press, New York 2014.
- TERRUSI M., *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*, Carocci, Roma 2012.

UCAR S., FRIESEN A., *Reading classroom stories that reimagine disability in early childhood special education*, «Issues in Teacher Education», vol. 33, 1, 2024, pp. 88–111.

UNESCO, *Re-immaginare i nostri futuri insieme: un nuovo contratto sociale per l'educazione*, UNESCO, 2023.

VYGOTSKIJ L., *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Editori Riuniti University Press, Roma 2010.

WHITELAND S., *Picture Pals: An intergenerational service-learning art project*, «Art Education», vol. 66, 6, 2013, pp. 20–27.

La narrazione fiabistica come cura con la fiaba letteraria inglese di George MacDonald

The Light Princess

Fairy tale narration as a cure with George MacDonald's English literary fairy tale

The Light Princess

STEFANIA TONDO*

RIASSUNTO: L'articolo propone una fonte della narrazione fiabistica come cura nel movimento della fiaba letteraria inglese dell'età Vittoriana. In particolare, con lo scrittore George MacDonald e il romanzo *Adela Cathcart* (1864) in cui viene messa in scena la fiaba *The Light Princess*: la finzione dello *storytelling club* occasiona riflessioni sul potere curativo della fiaba.

PAROLE-CHIAVE: fiaba, *storytelling*, fiaba letteraria inglese, George MacDonald.

ABSTRACT: The article suggests a source of fairy tale narration as a cure in the English literary fairy tale movement of the Victorian Age. In particular, with the writer George MacDonald and the novel *Adela Cathcart* (1864) in which the fairy tale *The Light Princess* is read and performed. The fictional situation of the *storytelling club* provides insights into the healing power of the fairy tale.

KEY-WORDS: fairy tale, *storytelling*, literary fairy tale, George MacDonald.

* Università degli Studi Suor Orsola Benincasa, Napoli.

1. Narrazione fiabistica come cura con George MacDonald (1824-1905)

La narrazione fiabistica si riempie di senso in quanto percorso di “cura educativa” (Cambi, 2010), nel suo mettere in luce aspetti belli e brutti dei rapporti umani, nella possibile revisione delle relazioni tra sé e l’altro, nel rappresentare disagi che possano essere superati (Fabbri, 2018; Trisciuzzi, 2018). Tanti studi sostengono, oramai, questo valore della fiaba che riguarda la costruzione e la trasmissione di storie che appartengono a questo genere letterario, con narrazioni caratterizzate da elementi fantastici, personaggi non umani (come fate, orchi, draghi) e situazioni straordinarie, spesso con una morale sottintesa o un messaggio educativo esplicito (Carrubbi, 2019; Mendico, Ramaglia, 2016; Sunderland, 2014; Fierro, 2014; Hannon Shields, 2008; Rack, 2005; Bruner, 2002; Levorato, 1988).

In senso interdisciplinare e multi-contestuale la possibilità terapeutica della fiaba incontra una fonte nel contesto della fiaba letteraria vittoriana (Tosi, 2003, 2007) e, in particolare, nella vicenda editoriale e narrativa dello scrittore scozzese George MacDonald (1834-1905) (Tondo, 2015). Autore che conduce alle origini della *fantasy fiction*, della *crossover fiction* e della rivisitazione delle fiabe, che proprio nell’Età Vittoriana trovano un loro percorso di partenza e di definizione, George MacDonald è parte del movimento della *Victorian Golden Age of Children’s Literature* (Coronato, 2025, pp.151-158; Carpenter, 1985; Manlove, 2003, 2020). In questo periodo proliferano testi per l’infanzia che ricercano l’alleggerimento dei cuori e il nutrimento delle menti, stili narrativi lineari e divertenti, sguardi critici e indagini sulla società del materialismo e delle disuguaglianze ottocentesche, e che mirano al superamento del pesante e rigido didatticismo delle epoche precedenti.

Nota per lo più per i suoi romanzi allegorici cristiani, tutt’ora un vittoriano dimenticato, trascurato forse proprio per l’avvenuta appropriazione evangelica (Spina, 1979), George MacDonald e la sua famiglia si collegano allo scrittore Lewis Carroll e figurano come primi lettori e sostenitori dell’innovativo *Alice’s Adventures in Wonderland* (Carroll, 1865): legame molto significativo e indicativo della sperimentazione narrativa in azione in cui gli autori di libri per l’infanzia, racconti fantasy e fiabe cominciarono a esplorare “the potentials of the fairy tale as a form of literary communication that might convey both individual and social protest and per-

sonal conceptions of alternative, if not utopian, worlds. To write a fairy tale was considered by many writers a social symbolic act that could have implications for the education of children and the future society” (Zipes, 1991, p. xviii).

Fiabe come potenti strumenti di critica sociale, con protagonisti infantili - bambini minatori, spazzacamini, eccetera- che vivono le contraddizioni, le ingiustizie, della cosiddetta era del progresso (Paruolo, 2014, 2011; Trisciuzzi, 2018). Nel movimento narrativo innovativo, il canone tradizionale viene rivisitato e diviene repertorio per nuove e diverse esperienze (Nodelman, Reimer, 2003, pp.302-329), indirizzate al pubblico di lettori dell’infanzia senza escludere gli adulti. Ed è così che George MacDonald si presta ad essere letto come innovativo sperimentatore, come colui che ha sfidato le convenzioni, i codici, le norme tradizionali, che ha avuto il coraggio di elaborare una teologia personale, che ha lavorato per ridefinire il rapporto tra realtà e finzione. Nella sua poetica l’arte narrativa si arricchisce con il concetto di immaginazione fantastica, con l’incrocio di generi e con lo scavalcamento dei target di età nella scrittura di opere *Age: All, crossover* (Becket, 1999; 1997), entrando nella zona liminale della *children’s fantasy* (Manlove, 1999; 2003).

2. *Childlikeness e crossover*

Il doppio destinatario o l’impossibilità di separare nettamente i confini cronologici di età dei lettori implicano un decentramento di chi scrive, un abbandono dello sguardo adulto, una conservazione dell’interiorità infantile, una voce diversa (Rose, 1984; Grilli, 2021). In questo crede George MacDonald nel dichiarare che «Per quanto mi riguarda, io non scrivo per i bambini, ma per coloro che sono rimasti fanciulli, sia che abbiano cinque, cinquanta o settantacinque anni» (MacDonald, 1893; 2000, p.7)

Lettore bambino, adulto, infantile, di tutte le età, un target indefinibile e un’apertura di definizione, non univoca e non anagrafica, dell’età del lettore ideale, ingenuo e maturo, infantile ma cresciuto: una ricerca difficile perché lo scrittore ha un’idea di infanzia, *childlikeness*, che disarmi chi si attiene a rigidi confini e non protende verso una sorta di unificazione delle fasi di età, di grande pubblico umano che ama la fiaba letteraria. Differente dall’essere *childish*, immaturo, egoista, infantile in senso negativo,

l'attitudine *childlike* implica il mantenimento di caratteristiche infantili positive, l'innocenza, la fiducia, la meraviglia, lo stupore. In questo dare spazio all'immaginazione fantastica lo scrittore e il lettore si incontrano.

Il progetto narrativo agevola l'espressione della fantasia e l'invenzione di fiabe che non si discostano dalla realtà: un realismo fantastico in cui le due modalità, fantastica e realistica, coesistono, in cui molteplici modi di significazione proliferano, insieme con molteplici destinatari, piccoli e grandi di età, fino a unificarli in un unico lettore, quello *childlike*, in cui l'essere, bambino e adulto, si manifesta.

Il lettore che George MacDonald delinea non ha età: è come il bambino, ingenuo e puro di cuore, il quale, grande o piccolo che sia, legge e rilegge, racconta e riformula le fiabe che, come lucciole «ora lampeggiano, ora sono spente, ma possono lampeggiare ancora. Afferrate da una mano che non le ama, diverranno brutte cose insignificanti, che non possono né lampeggiare né volare» (MacDonald 1893; 2000, p.11).

3. Il romanzo palcoscenico della fiaba: *Adela Cathcart* (1864)

Nel 1864, dopo il rifiuto di pubblicazione della fiaba *The Light Princess*, *La principessa leggera*, ritenuta troppo innovativa, persino sensuale e audace nell'inserimento di temi spirituali in un testo di fantasia, dall'editore amico George Murray Smith, George MacDonald attua una sperimentazione letteraria con la scrittura realistica in voga nel romanzo *Adela Cathcart* in cui inserisce le sue fiabe e nella situazione metanarrativa di questo romanzo subentra proprio l'aspetto curativo dello *storytelling* fiabistico.

L'espedito del narratore di fiabe in *Adela Cathcart* e il gioco ironico insito nel titolo da attribuire a *The Light Princess. A Fairy-Tale Without Fairies*, con la discussione sulle fiabe che viene portata avanti, oltre a risolvere il divario tra romanzo realistico e fantastico, verso cui George MacDonald protende, annunciano il sovvertimento della fiaba tradizionale, l'invenzione della nuova fiaba letteraria nell'Età Vittoriana.

Il romanzo, non molto noto, è importante non solo perché include alcune delle prime fiabe dello scrittore ma anche perché tratta il tema della cura della giovane protagonista, Adela, attraverso la narrazione di storie e di fiabe. John Smith, il narratore, il colonnello Cathcart e il Dottor Armstrong e altri personaggi si riuniscono e concertano la terapia dello

storytelling, come trattamento veramente promettente, per la giovane nipote di Smith, Adela, triste, inattiva, orfana di madre, affidata all' anaffettiva rigida zia paterna.

La lettura e il racconto libero di fiabe vengono scelti come terapie appropriate per sostenere, curare, la giovane illecitamente medicalizzata, secondo la dominante mentalità ortodossa patriarcale del periodo vittoriano. L'effetto salvifico su lei deve venire principalmente dal racconto di una fiaba i cui argomenti siano in corrispondenza con i sentimenti che si vogliono risvegliare in lei e, quindi, con l'identificazione con un personaggio che sia in corrispondenza, anche indirettamente, con Adela: la principessa leggera, appunto.

4. La fiaba nel romanzo: *The Light Princess*

«It is a child's story – a fairy-tale, namely; though I confess I think it fitter for grown than for young children» (MacDonald, 1864, 2007, p.54).

The Light Princess è una fiaba per bambini ma più adatta per gli adulti, per tutti coloro che riescono a gustarle, per un'infanzia che è altro rispetto all'età convenzionale. Le fiabe sono per chiunque, di qualsiasi età, in armonia con la condizione perfetta cui l'umanità può aspirare, con la *childlikeness*.

Once upon a time: è l'inizio tipico della fiaba rivolta al circolo dello *storytelling*.

Si narra la storia di una giovane principessa che il giorno del battesimo in chiesa è vittima di un incantesimo da parte della zia paterna, la strega, che, non invitata alla cerimonia, per vendetta, toglie la gravità alla neonata, condannandola all'assenza di peso e alla leggerezza per tutta la vita. Immediata è l'attivazione del gioco intertestuale con *La Bella Addormentata*, *Biancaneve*, *Cenerentola*.

Durante l'infanzia, di notte e di giorno, la principessa leggera è sempre vigilata per evitare che persino un lieve soffio di vento potesse farla volare via. I genitori sono sempre spaventati e preoccupati per la difficile gestione della loro creatura fluttuante. A diciassette anni oramai è una fanciulla che non ha mai versato una lacrima e non ha fatto altro che ridere e ridere di continuo rumorosamente e insensatamente, mai colpita da nulla, insensibile persino ai rimproveri e alle sventure dei genitori che la sollecitano a un'attitudine diversa, seria, reattiva.

La madre piange e lei ride anche alla notizia della sconfitta del padre a opera dei suoi nemici: ride troppo. *Light*, leggera, qualifica la principessa fin dal titolo della storia e rinvia sia alla mancanza di gravità e alla libertà di aleggiare libera fino all'eventualità di finire chissà dove, sia alla leggerezza intesa come superficialità e mancanza di sensibilità e alla partecipazione ego centrata alla vita. Opposizioni che si rivelano disastrose: il non avere peso, il non essere pesante, di fatto fa diventare la giovane superficiale, priva di quantità e qualità consistenti, da cui scaturiscono i timori dei genitori e i comportamenti strani che la caratterizzano agli occhi degli altri. La ragazza è non piccola di età e di dimensione fisica, ma leggera e di poca importanza, tuttavia libera da ogni preoccupazione e problema, agile nei movimenti, leggera, svampita, spensierata, fino alla totale incapacità di operare scelte etiche e di saper scegliere in base a dei principi.

Significativo è che soltanto l'acqua riesca a farla smettere di ridere e a farle avere peso: l'acqua del lago vicino alla dimora regale, cui ella non riesce a rinunciare per ore e ore, persino in inverno, è l'unica fonte di serenità. Nel lago ella nuota come un bellissimo cigno, immagine che rimanda sempre al repertorio dell'innovativa fiaba letteraria dell'Ottocento. E sulla riva del lago accade che un principe la vede.

Confondendo le risate della giovane con grida di aiuto, il giovane si lancia nel lago per salvarla ma, appresa la verità, la intrattiene a fare tuffi e a divertirsi. Una forte amicizia finisce per legarli, fino all'innamoramento da parte di lui che ogni giorno è lì sensualmente a nuotare con lei. Intanto, la malvagia strega, non accettando la felicità della nipote, pianifica la totale distruzione della principessa: un suo inviato, un gigantesco serpente, da una caverna sottostante il lago, risucchia e prosciuga l'acqua da cui la principessa trae il suo unico piacere. La principessa comincia a subire un processo di deperimento e di depressione nervosa per la mancanza dell'acqua. Travestito da lustrascarpe, il principe accede al palazzo reale e viene a sapere che il re, tristissimo, cerca una soluzione: qualcuno dovrebbe sacrificare la propria vita e tappare il buco in fondo al lago col suo corpo, per salvare la giovane principessa leggera. Il giovane innamorato s'immola al sacrificio per ridare il lago alla sua amata, alla quale in cambio chiede il dono della compagnia fino alla fine della sua vita.

Di qui, la manifestazione dell'egoismo della leggera superficiale giovane la quale mira solo a riavere nel più breve tempo possibile la sua acqua.

Quando il livello dell'acqua del lago giunge all'altezza del mento del giovane e lui le chiede di baciare per l'ultima volta, per mantenere la promessa, cinicamente, la principessa lo bacia con freddezza. Il livello dell'acqua sale e lui a mano a mano scompare quasi e rischia l'annegamento. A questo punto, per la prima volta, ella piange, lo libera e lo trascina sulla barca e al palazzo regale. La vita di lui è salva. L'incantesimo è rotto e la principessa diventata finalmente più saggia e meno incline all'effimera risata, dopo avere finalmente versato lacrime e provato amore.

5. L'effetto della fiaba

L'autore, nella cornice realistica del romanzo, alla fine della fiaba narrata, pone una questione fondamentale che riguarda il rapporto tra realtà e fantasia. Sentire raccontare di un Re e di una Regina come personaggi fragili, impotenti, vulnerabili può allontanare dalla rassicurante tradizione, dalle aspettative dello *storytelling club*.

Quanta realtà c'è in una fiaba? Più avanti la risposta viene da Adela, da colei alla quale lo *storytelling* terapeutico è rivolto: la fiaba va letta senza dipendere dalle convenzioni stabilite, e senza più obiezioni da parte degli ascoltatori, la lettura procede fino alla fine della fiaba e al lieto fine e per la giovane Adela la storia narrata è divertente e molto significativa.

La morale è nell'effetto positivo sulla giovane cui la terapia narrativa è rivolta: per Adela la morale è che non si deve avere paura delle zie malvagie anche se sono streghe, di relazioni parentali che se accantonate e risolte non generano alcun male.

Nel contesto del romanzo che inscena la fiaba, la zia, Mrs. Cathcart, è la responsabile di gran parte del male della nipote, che, quindi, comincia ad essere smascherata. È un duro colpo per la malvagia zia ed è un segno di vitalità mentale e morale nella giovane, la quale comincia a leggere la propria storia attraverso il racconto che ha appena ascoltato e la narrazione la cui morale può scuotere Adela dall'apatia, stimolare risposte emotive, come le lacrime. Il senso liberatorio del pianto è la svolta emozionale, risolutiva, che può seguire alle lacrime, come avviene nella fiaba *The Light Princess*. In una dimensione di piena affettività e emotività le lacrime anche se legate alla sofferenza sono segno di sollievo, di passaggio verso la soluzione, la guarigione.

La fiaba svela significati profondi colti soltanto da chi riesce a vedere oltre i limiti delle porte di accesso della fiaba stessa. Ad una giovane dal cuore appesantito, è stata rivolta una storia che tratta la leggerezza di cuore e che, indirettamente, parla di supposta malattia depressiva giovanile. La condizione della Principessa Leggera presenta delle corrispondenze con quella di Adela e la sua guarigione profetizza quella della giovane.

La fiaba vista come terapia non esclude l'individuazione di elementi da analizzare, come è stato fatto, di aspetti psicologici e di natura spirituale.

In questa fiaba, George MacDonald ha dimostrato l'inclinazione sovversiva alle regole stabilite. La Principessa ha bisogno di maggiore gravità, ossia di essere meno leggera, meno superficiale e meno ego centrata.

La condizione di Adela è invece pesante, grave, e richiede una dose di leggerezza, di risate, di amore. La principessa neonata ha ricevuto questa leggerezza patologica per un maleficio al suo battesimo. A partire da quel momento ella è stata in uno stato di levità apparentemente opposto a quello di demoralizzazione di Adela. Eppure, la principessa dall'eterna leggerezza è immagine speculare di Adela: entrambe sono condannate alla depressione, entrambe vivono in una condizione che ostacola la propria crescita e maturità.

Ad entrambe manca l'amore. Alla neonata principessa viene a mancare un contatto adeguato con la terra, l'assenza di gravità, e anche Adela vive come se non fosse radicata a questa terra. Tutte e due sono in una condizione che si discosta da questa terra e, quindi, prive di amore. Adela, in particolare, è in una terra desolata anche per la morte della mamma, evento traumatico non ancora risolto. Per entrambe uscire dalla desolazione è possibile, ma solo attraverso l'amore. La soluzione e il successo del gruppo terapeutico, però, non possono avvenire solo attraverso l'appagamento dell'io individuale e degli sforzi personali: ci vuole la narrazione fantastica.

L'inversione del modello tradizionale di fiaba è funzionale allo scopo prefissato: i ruoli maschile e femminile vengono ribaltati, con il principe, non la principessa sotto incantesimo, sulla soglia della morte. Non la bella principessa addormentata, non la principessa leggera, ma il principe, per poter essere salvato, ha bisogno del salvifico bacio. È la sintesi della teologia cristiana e del pensiero romantico, lo slittamento del *pensiero* cristiano nella fiaba, l'invenzione della nuova fiaba letteraria.

6. La fiaba della leggerezza come rimedio

La leggerezza che George MacDonald tratta ci ricorda la lezione di Italo Calvino (Calvino, 1988): la leggerezza non come insostenibile superficialità e indifferenza, ma come difendibile stato del pensiero, contro la pietrificazione del mondo, come vitalità e moto della mente, dell'intelligenza, minacciata dal peso, dall'opacità e dall'inerzia del mondo attorno; come risposta alla letteratura realistica e fantastica, contro il peso della vita nella società moderna che indebolisce le forze e le energie. La fantasia nutre la mente e incoraggia a guardare il mondo da una prospettiva differente e a relazionarsi ad esso secondo una logica differente, in base ad uno spostamento di visione, con una luce nuova.

Lo *storytelling* come terapia è praticato nell'età vittoriana in medicina e in psicologia per aiutare le persone a superare traumi e angosce, proprio con la narrazione e la riflessione sulle esperienze vissute, proprio come la situazione narrativa di *Adela Cathcart* ha rappresentato (Wilson, 2010; Taylor, 1996; Mellon, 1992). In questa fonte vittoriana la narrazione fiabistica si identifica come mezzo e forma di comunicazione della sofferenza e della ricerca del senso della vita molto efficace.

Quest'approccio terapeutico alla letteratura e all'esistenza rende significativa la ricerca e la didattica della *children's literature* nella società contemporanea, infantile e adulta, che sempre di più ha bisogno di leggere il mondo anche malvagio attraverso la possibile meraviglia della narrazione letteraria, nella condivisione delle sempre valide parole di Todorov:

Quando mi chiedo perché amo la letteratura, mi viene spontaneo rispondere: perché mi aiuta a vivere [...] mi fa scoprire mondi che si pongono in continuità con le esperienze vissute e mi permette di comprenderle meglio [...] la letteratura amplia il nostro universo, ci stimola a immaginare altri modi di concepirlo e di organizzarlo. Siamo tutti fatti di ciò che ci donano gli altri: in primo luogo i nostri genitori e poi quelli che ci stanno accanto; la letteratura apre all'infinito questa possibilità d'interazione con gli altri e ci arricchisce, perciò, infinitamente. Ci procura sensazioni insostituibili, tali per cui il mondo reale diventa più ricco di significato e più bello. Al di là dell'essere un semplice piacere, una distrazione riservata alle persone colte, la letteratura permette a ciascuno di rispondere meglio alla propria vocazione di essere umano (Todorov, 2008, pp.16-17).

Riferimenti bibliografici

- BECKETT S., *Transcending Boundaries. Writing for a Dual Audience of Children and Adults*, Garland Publishing, New York, London 1999.
- (ed by) *Reflections of Change: Children's Literature Since 1945*, Greenwood Press, Westport, CT 1997.
- BRUNER, J., *La fabbrica delle storie*, LaTerza, Bari 2002.
- CALVINO, I., *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Garzanti, Milano 1988.
- CAMBI, F., *La cura del sé come processo formativo*, Laterza, Roma-Bari 2010.
- CARROLL, L., *Alice's Adventures in Wonderland* (1865), Gray, D.J. (ed by), Norton, New York 1992.
- CARPENTER, H., *Secret Gardens*, Unwin, London 1985.
- CARRUBBI, F., *Psicofiaba*, Alpes, Roma 2019.
- CORONATO, R., *English Literature. From Romanticism to the Present*, Le Monnier Università, Perugia 2025.
- FABBRI, M., *Oltre il disagio. Percorsi di crisi, orizzonti di civiltà*, FrancoAngeli, Milano 2018.
- FIERRO, A.A., *Le fiabe come fonte di acqua per la vita*, Editrice Cambiamenti, Bologna 2014.
- GRILLI, G., *Di cosa parlano i libri per bambini. La letteratura per l'infanzia come critica radicale*, Donzelli Editore, Roma 2021.
- HANNON SHIELDS, M., *Once Upon a Time there was a Little Girl: the Healing Power of Fairy Tales in the Lives of Seven Women*, Universe, Bloomington, Indiana 2008.
- ILLIANO, A., *Manuale di psicodiagnostica e psicoterapia. Per il bambino e l'adolescente normale e difficile*, Lettere Italiane, Napoli 1999.
- LEVORATO, M., *racconti, storie, narrazioni*, Il Mulino, Bologna 1988.
- MACDONALD, G., "The Fantastic Imagination" (1893), in MacDonald, *La favola del giorno e della notte e altri racconti fantastici*, Mondadori, Milano 2000.
- *Adela Cathcart* (1864), Dodo Press, Gloucester 2007.
- MANLOVE, C., *From Alice to Harry Potter: Children's Fantasy in England*, Lisa Loucks Christenson Publishing, LLC Rochester 2003.
- *The Fantasy Literature of England*, Resource Publications, San Jose (CA) 1999.
- MELLON, N., *Story Telling and the Art of Imagination*, Shaftesbury Element, London 1992.

- MENDICO, S., RAMAGLIA, M., *Il potere educativo delle fiabe. "C'era una volta in un paese molto lontano..."*, Youcanprint, Self-publishing 2016.
- NODELMAN, P., REIMER, M., *The Pleasures of Children's Literature*, Pearson Education, Boston 2003.
- PARUOLO, E., Seeing is not believing – it's only seeing': la fantasy vittoriana di George MacDonald, in Tosi, L., Petrina, A. (a cura di), *Dall'ABC A Harry Potter. Storia della letteratura inglese per l'infanzia*, Bononia University Press, Bologna 2011.
- *Le letterature per l'infanzia*, Aracne Editore, Roma 2014.
- RAK, M., *Logica della fiaba*, Mondadori, Milano 2005.
- ROSE, J., *The case of Peter Pan Or the Impossibility of Children's Literature*, University of Pennsylvania Press, Philadelphia 1984.
- SPINA, G., *Il vittoriano dimenticato*, Bozzi, Genova 1979.
- SUNDERLAND, M., *Raccontare storie aiuta i bambini*, Erikson, Trento 2014.
- TAYLOR, D., *The Healing Power of Stories*, Gill&Macmillan Ltd., Dublin 1996.
- TODOROV, T., *La letteratura in pericolo*, Garzanti, Milano 2008.
- TONDO, S., *Come il bambino. George MacDonald scrittore crossover*, Grauss Editore, Napoli 2015.
- TOSI, L. (a cura di) *Draghi e principessa. Fiabe impertinenti dell'800 inglese*, Marsilio, Venezia 2003.
- *La fiaba letteraria inglese*, Marsilio, Venezia 2007.
- TRISCIUZZI, M.T., *Ritratti di famiglia. Immagini e rappresentazioni nella storia della letteratura per l'infanzia*, ETS, Pisa 2018.
- WILSON, CARPENTER, M., *Health, Medicine and Society in Victorian Life and Times*, Bloomsbury Academic, London 2015.
- ZIPES, J. (a cura di), *Victorian Fairy Tales. The Revolt of the Fairies and the Elves*, Routledge, New York-London 1991.

La malattia raccontata: il mondo fanta-fiabesco di Mina

The Illness Narrated: Mina's Fantasy-Fairy Tale World^I

GIOVANNI SAVARESE, VALERIA RENDINA*

RIASSUNTO: Il romanzo *La bambina sputafuoco* di Giulia Binando Melis si inserisce nell'alveo della Medicina Narrativa, disciplina di frontiera che intreccia scrittura autopatografica e letteratura per l'infanzia. Attraverso la voce di una bambina malata, l'opera rielabora simbolicamente il vissuto clinico, restituendo alla narrazione una funzione terapeutica, formativa e umanizzante, capace di dare senso alla malattia e alla relazione di cura.

PAROLE-CHIAVE: Infanzia, narrazione, terapia, amicizia.

ABSTRACT: The novel *La bambina sputafuoco* by Giulia Binando Melis fits within the framework of Narrative Medicine, an interdisciplinary field that intertwines autopathographic writing and children's literature. Through the voice of a sick child, the work symbolically re-elaborates the clinical experience, restoring to narrative a therapeutic, educational, and humanizing function capable of giving meaning to illness and the care relationship.

KEY-WORDS: Childhood, storytelling, therapy, friendship.

* Università degli Studi di Salerno.

I. I paragrafi 1 e 2 sono a cura di Giovanni Savarese e il paragrafo 3 è a cura di Valeria Rendina

1. La narrazione tra cura educativa e pedagogia

«È ormai evidente la necessità di costruire una narrazione dei contesti di cura che metta al centro la configurazione della persona e il rispetto di una sofferta quotidianità. In tal senso, la letteratura, e in particolare la letteratura aperta agli orizzonti d'infanzia, può rivelarsi dispositivo resiliente (...). La forte valorizzazione della sfera pedagogica, quale componente irrinunciabile di un approccio al settore biomedico secondo le *Medical Humanities*, evidenzia come le autobiografie e in particolare le “autopatografie” possano ricoprire un ruolo fondamentale all'interno dei percorsi di formazione degli operatori sanitari, volti al miglioramento del processo di cura, della relazione terapeutica paziente/operatore sanitario, a una migliore valutazione clinica e una conoscenza più profonda del paziente» (Sirignano, Maddalena, pp. 15-17). Così Fabrizio Manuel Sirignano e Stefania Maddalena si esprimono, nell'editoriale di presentazione del volume 7 (2023) della rivista “Medical Humanities e Medicina Narrativa”, a proposito della scrittura terapeutica nell'ambito della Medicina Narrativa, in quanto essa rappresenta uno strumento fondamentale per esplorare storie di vita attraversate da malattia e sofferenza (Calabrese, Conti, Fioretti, 2022; Marinelli, 2022).

La malattia e i percorsi di cura sono contesti che intercettano adulti e bambini e il paziente, soprattutto quando è un fanciullo, è chiamato al difficilissimo compito di accogliere questo ambiente familiarizzando con i nuovi – improvvisi e traumatici – elementi che lo connotano, acquisendo un sapere fatto di insolite competenze che gli permettono di continuare a vivere in un quotidiano con cui si relaziona in modo nuovo e che offre un orizzonte di senso che si configura doloroso e destabilizzante. La Medicina Narrativa, così, utilizzando il potere trasformativo e terapeutico del racconto, si inserisce nell'alveo di una tradizione che utilizza le ‘storie’ come strumento per comprendere e restituire significato alla dolorosa esperienza della malattia che, di fatto, coinvolge la persona in un processo che ne limita fortemente la libertà e la proietta in quello che Donald Winnicott definiva “*black-out* emozionale” (Winnicot, 1986). Tra le pieghe del risvolto tematico del racconto di sé (Cometa, 2022) va letta anche la potenziale connessione con la letteratura rivolta all'infanzia o che, comunque, entra in ‘confidenza’ con essa. Per dirla con Leonardo Acone, «Senza scendere nell'arena che vede furibondi scontri ideologici

su questioni legate a dignità, accanimento, terapie ed altro, basti qui riflettere su quanto l'intersezione tra medicina narrativa e narrazione della medicina (intesa, appunto, come racconto della malattia, della prossimità, della cura e, spesso, dei sorrisi, per quanto amari) sia capace di donare un vero e proprio 'spunto vitale' in termini di ri-considerazione di esistenze troppo spesso relegate a campi applicativi di protocolli tecnico-medico-scientifici» (Acone, Marciano 2023, p. 65).

2. La letteratura, l'infanzia e la malattia: l'ascolto di "un silenzio che fischia"

La bambina sputafuoco, romanzo d'esordio di Giulia Binando Melis, racconta proprio la storia di una preadolescente, Mina, e della sua battaglia con il Linfoma di Burkitt. Tutto inizia dal momento in cui viene portata all'ospedale, poiché un dolore lancinante dovuto a "gli spilli", come lei stessa li definisce, la tormenta durante una normale giornata di scuola.

Dalla scuola all'ospedale: da questo momento in poi parte la storia, una di quelle che non vorremmo mai sentire, perché alla protagonista viene diagnosticato un brutto male. La sua giovane età non le permette di capire a pieno cosa sta accadendo, né l'impatto sconvolgente che avrà per lei e per la sua famiglia.

Lo stile di scrittura risulta veloce e semplice, i discorsi diretti si susseguono in modo naturale e spontaneo, l'immersione nella storia è immediata anche perché la tecnica narrativa usata dall'autrice utilizza la "leggerezza" del lessico (in senso calviniano, autore amato dalla Melis per sua ammissione!) tipico dei bambini. Ma come ben chiarisce il sottotitolo, "*la Bambina sputafuoco*" è una *Storia di mille cieli stellati, due vite e un destino*.

E infatti il dolore non è assolutamente il tema principale della vicenda che, piuttosto, racconta il valore dell'immaginazione e dell'amicizia. L'immersione nella storia è immediata: «Io mi chiamo Mina e mi piacciono molte cose: i denti di leone, il tonno in scatola, i libri, la ricotta, le lucciole e soprattutto i draghi, e le fiamme che escono dalla loro bocca. I draghi nessuno li uccide, sono fortissimi, e per questo io mi sento una di loro». Mina fa amicizia con Lorenzo, anche lui ricoverato e arrabbiato con il mondo, e insieme riescono ad "evadere", a uscire fuori dalla situazione dolorosa che condividono; la loro è voglia di assaporare la libertà, la nor-

malità e la spensieratezza della loro età che la malattia non lascia vivere. Il romanzo, infatti, non racconta solamente la storia di Mina e della sua impresa eroica contro un male più grande di lei, ma anche la storia dell'amicizia che lega questi due bambini. Lì, da soli, in un luogo inospitale, combattono per uscirne vivi. Una storia dai tratti fantastici e leggendari, che Mina scrive alla sorella minore Olivia. Lei è un drago che trasforma tutti in spiedini, accompagnata da Lorenzo, un licanthropo che lancia incantesimi «come Voldemort»: la sorella Olivia invece è uno gnomo, che scava gallerie per cercare di andarli a trovare. Ci sono tutti gli elementi della fiaba, e non solo, in questa storia, a cominciare dalla struttura elementare fino al percorso di formazione, che in questo caso è un vero e proprio itinerario esistenziale, riflesso nel vivere quotidiano di Mina e del suo "aiutante"-amico Lorenzo.

V'è di più: *La bambina sputafuoco* contiene riferimenti anche al mondo del *fantasy*, connotando nella figura della protagonista uno degli aspetti tematicamente più significativi della letteratura cosiddetta 'fantastica', mi riferisco alla "trasgressione". In effetti, il bisogno di raccontarsi della scrittrice nasce dalla consapevolezza che è illusorio pensare di dominare la realtà solamente con la ragione, perciò, quando il quotidiano vocabolario di un paziente fanciullo è invaso da broviac (che la bambina chiama affettuosamente Phil), piantane, agoaspirati, chemio, terapie cortisoniche, bisogna "onorare le storie", come dice Rita Charon, esprimendo una sorta di ribellione al reale, liberando sogni e tentazioni proibite (Charon, 2019).

Anche il vetro che divide i due bambini-protagonisti richiama a immagini e suggestioni della tradizione letteraria del fantastico: specchi, vetri, soglie divengono, così, attraversamenti e/o fughe in una "surrealtà" immaginifica che non può essere conosciuta con gli elementi razionali e scientifici.

Anche il racconto *La scacchiera davanti allo specchio* di Massimo Bontempelli, scritto nel 1922 per un pubblico di ragazzi, narra l'attraversamento di un bambino di dieci anni (gli stessi di Mina) costretto dalla madre, per castigo, a trascorrere un intero pomeriggio in una stanza dove si trova una scacchiera che si riflette in uno specchio (Bontempelli, 1981). Inaspettatamente viene invitato dal Re Bianco ad andare dall'altra parte e conosce un mondo parallelo tutto nuovo. Allo stesso modo, al mondo che si conosce e in cui si è costretti coattivamente, Mina e Lorenzo ne fanno corrispondere un altro che non esiste nella realtà ma vive solamente nella fantasia

dei due fanciulli. Così, la voglia di scappare dall'ospedale (la seconda sezione del libro si intitola proprio *Fuga fuori*), per quanto luogo accogliente, significa "riassaporare" il mondo caldo di fuori rispetto a quello freddo e spersonalizzante del nosocomio. Un tentativo di fuga subito scoperto ma che sollecita il lettore sulla possibilità o meno di definire la realtà come ciò che è evidente:

Noi siamo invisibili. Nessuno ci vede perché siamo invisibili, per questo continuiamo a camminare. Camminiamo oltre la porta delle scale d'emergenza al pianoterra, lungo il corridoio deserto con le sedie di plastica ai lati e le piante negli angoli. Continuiamo a camminare e nessuno ci vedrà perché siamo invisibili (Melis, 2022, p. 149).

Una storia vera, quella della Melis, che ha sentito l'esigenza di condividere i giorni più difficili della sua vita. Quelli legati alla scoperta della malattia, che l'ha tenuta a lungo ricoverata in un ospedale e poi pian piano, dopo più di un anno, a fatica è riuscita a ritornare alla vita normale.

L'autrice, in questo libro d'esordio, ha descritto una parte importante del suo passato, dando voce alla bambina che è stata e impedendo, così, all'esperienza della malattia e della cura di diventare esaustive ed esclusive. Lo ha fatto facendo al lettore un regalo di inestimabile valore, affermando il diritto di non far cadere nell'oblio una parte della propria vita, mettendo sé stessa e il proprio vissuto al servizio degli altri.

3. Infanzia narrante: traiettorie di senso ed orizzonti terapeutici²

La letteratura che si confronta con la malattia infantile riveste la funzione essenziale di potente strumento di formazione e comprensione. Essa consente al bambino di nominare il proprio dolore, di rappresentare simbolicamente l'esperienza che sta vivendo e di non sentirsi isolato nel suo vissuto.

Il romanzo *La bambina sputafuoco* di Giulia Binando Melis si radica profondamente nell'esperienza biografica dell'autrice, la quale visse da bambina un percorso oncologico complesso e traumatico. L'opera si presenta

2. Il paragrafo è a cura di Valeria Rendina.

come una finzione letteraria ispirata a fatti reali, in cui la protagonista, Mina, è trasparente *alter ego* dell'autrice. Tuttavia, ciò che distingue il romanzo dal semplice racconto autobiografico è la sua elaborazione narrativa e simbolica, che trasforma il dolore individuale in esperienza collettiva e condivisibile.

Il primo elemento distintivo dell'opera è la voce narrante che appartiene alla Mina bambina, non ancora adulta, non ancora "guarita". Nonostante la scrittura sia opera di una donna ormai cresciuta, la narrazione riesce a conservare l'autenticità e lo sguardo tipicamente infantile, con la sua carica di stupore, ironia, incanto e resilienza. L'autrice resta lontana da ogni deriva razionalizzante, non ha smarrito il senso primo della meraviglia (Acone, 2018): l'intero mondo è filtrato dall'immaginazione di Mina e dalla sua curiosità fanciulla.

Quando sputi il fuoco la bocca non si brucia.

La prima volta non lo sapevo e mi è venuta paura di rimanere senza denti. Li ho toccati immediatamente e c'erano tutti tranne il canino. Ma quello lo avevo perso già il mese scorso e perciò mi sono tranquillizzata. Erano solo tiepidi come dopo una tisana, ma il calore è rimasto poco. Allora mi sono convinta e ho sputato fuoco un'altra volta. Più forte di prima. [...]

Io però sono più un drago occidentale siccome sono verde, ho le ali molto grandi e lunghe corna appuntite per difendermi dalle spade dei cavalieri. Devo dire che essere un drago orientale a volte mi piacerebbe perché gli fanno tutti le feste in onore e non li vogliono uccidere.

A me mi vogliono uccidere.

Ma io sputo il fuoco e li trasformo tutti in spiedini (Melis, 2022, p. 11).

Attraverso la narrazione, Mina si riappropria simbolicamente del proprio corpo e del proprio potere, ribaltando il ruolo di paziente passivo in soggetto attivo: dotato di difese, capace di rispondere con forza e immaginazione al mondo esterno.

È importante soffermarsi, a tal proposito, sulla riflessione di Antonio Faeti, il quale sottolinea come la letteratura per l'infanzia – e, come in questo caso, che intercetta l'infanzia – non rappresenti una mera evasione, ma costituisca un potente strumento di costruzione dell'identità e di elaborazione simbolica (Faeti, 2018). Per sua natura, essa abita le soglie; spazi di passaggio e di trasformazione, in cui i confini tra realtà e immagi-

nazione si fanno porosi e attraversabili. Proprio in questi territori liminali si manifesta con forza l'innocenza e la fantasia che caratterizzano il tempo dell'infanzia (Savarese, 2023), risorse preziose che permettono di affrontare anche le esperienze più complesse e dolorose. All'interno di questi spazi, vive una vocazione metaforica che incanta e insegna. Un esempio emblematico è il viaggio di Alice di Lewis Carroll, che ci guida attraverso mondi impossibili, insegnandoci a superare i limiti del consueto, ad abbracciare l'assurdo e a scoprire, nello stupore, nuove forme di comprensione (Beseghi, 2008). *La bambina sputafuoco* si inserisce a pieno titolo in questa tradizione narrativa che invita ad "attraversare" (Acone, 2020) la malattia, il dolore, la perdita, ma anche la fantasia, la resilienza e l'immaginazione, intesi come luoghi di resistenza. Significativa, per esempio, è la scena in cui Mina racconta alla sorellina Olivia, attraverso una narrazione ludica e immaginifica, l'esperienza clinica della risonanza magnetica, trasformando l'evento diagnostico in una sorta di avventura esplorativa del corpo:

Cara Olivia oggi ho fatto la risonanza magnetica che è un esame per cui devo infilarmi a pancia in su dentro un grosso maccherone grigio che mi scannerizza tutta per vedere quello che c'è dentro. [...]

Come sai dentro di me ci sono il cuore il pancreas le ovaie e molte altre cose, tra cui il cervello che da solo basta per tutti perché è lui che comanda. Dentro il cervello ci sono i neurotrasmettitori che corrono avanti e indietro con i messaggi da portare a tutto l'organismo, sono blu coi pantaloni bianchi e una testa che finisce con un lungo filamento che sembra una treccia, come hai visto nella puntata di *Esplorando un corpo umano*. Il cervello poi ha un capo supremo che è il Maestro (nel cartone a volte si vede nelle puntate fortunate, ti ricordi?); lui è tutto bianco perché si veste solo della sua barba lunga, ha le antenne fini come un'ape e il naso da baguette.

Il Maestro è quello che parla direttamente con me, la voce interiore (quella nella testa che fa i pensieri, hai capito quale?). Se siamo entrambi di buonumore possiamo decidere di mostrare alla risonanza magnetica anche quello che c'è dentro il cervello tipo le idee (Melis, 2022, p. 104).

Un ulteriore elemento di rilievo all'interno della narrazione è la centralità attribuita all'amicizia, intesa come rifugio salvifico nelle circostanze più dure dell'esistenza. L'incontro tra Mina e Lorenzo – un bambino

ricoverato in attesa di trapianto di midollo osseo – si configura come una svolta emotiva e relazionale di particolare intensità. Se, in un primo momento, Lorenzo si presenta come chiuso e diffidente, è proprio attraverso la lenta costruzione del loro legame, alimentato dalla condivisione della malattia e di un dolore comune, che si apre uno spazio nuovo: uno spazio in cui la fragilità si fa riconoscimento reciproco, e l'esperienza della sofferenza si trasforma in occasione di forza e vicinanza umana.

La prima volta che ho visto Lorenzo non mi sono neanche spaventata. Lui era infuriato, urlava forte e mi ha lanciato un'occhiataccia. Ma io lo so che era solo molto arrabbiato, come me. Stare qui non ci piace per niente e questo è stato un ottimo motivo per diventare amici. Insieme facciamo sul serio. Siamo davvero due brutti ceffi e di fronte a noi se la danno tutti a gambe, perfino la paura. Contro di lei usiamo l'immaginazione che ci fa vincere sempre. Che ci fa sentire forti e coraggiosi. E di coraggio ne abbiamo bisogno, per mettere a punto il nostro piano segreto. Un piano di fuga coi fiocchi. Perché io e Lorenzo dobbiamo scappare. Andarcene via dall'ospedale dentro cui viviamo ormai da troppo tempo e raggiungere il mondo fuori (Melis, 2022).

Nell'infanzia, l'amicizia nasce in quello spazio “sospeso” tra immaginazione e realtà, e proprio in quella zona di confine trova la forza per attivare risposte resilienti, anche quando tutto intorno appare fragile e incerto. In un contesto come quello ospedaliero, Mina e Lorenzo costruiscono un mondo tutto loro: un universo parallelo fatto di soprannomi ironici – attribuiti ai compagni di reparto in base alla malattia – di giochi di parole, di silenzi che parlano (e, talvolta, urlano), e di risate che, anche solo per un attimo, riescono a sospendere il peso gravoso delle terapie. È in quello spazio reale e magico nello stesso tempo che il dolore viene rielaborato, trasformato, talvolta persino esorcizzato. L'amicizia, in questa prospettiva, si configura come un autentico dispositivo narrativo e terapeutico: ridefinisce l'esperienza della malattia, restituendole un senso umano, condiviso e, dunque, più sopportabile.

Su questo stesso piano relazionale si iscrive anche il legame che la protagonista instaura con la dottoressa Milani, la quale, distante da un approccio clinico riduzionista e impersonale, si prende cura della bambina non come corpo malato, bensì come “soggetto-persona” (G. Accone, 2005), da ascoltare e accogliere. La dottoressa rispetta i tempi di Mina,

si fa carico delle sue paure, calibra le parole e i silenzi in funzione della sensibilità e dell'età della piccola paziente, restituendo così alla cura una dimensione profondamente umana.

E adesso come ti fa sentire essere qui?

Qui lo odio.

Lei annuisce seria e si ferma un attimo a pensare con lo sguardo fermo dietro di me, poi mi guarda. Chiede non c'è proprio nulla che ti piace dell'ospedale? Alzo le spalle, scuoto la testa.

Anche una cosa piccola.

Che non devo fare i compiti.

E poi?

Giochi gratis.

Si sporge leggermente verso di me. Nient'altro? [...]

Direi Lorenzo credo. Poi aggiungo subito Anche tu sei simpatica comunque.

Lei ride.

La dottoressa Milani a volte mi guarda come se le piacesse molto sentire quello che sta per dire. Piega un lato della bocca verso su e aspetta che io mi faccia attenta, perché magari piacerà anche a me. Allora la ascolto, di lei mi fido (Ivi, p. 241).

Rita Charon ricorda che il racconto del paziente non è un dettaglio accessorio, bensì un elemento imprescindibile del processo di cura; è proprio nelle pieghe della narrazione che si dischiudono le verità più profonde della sofferenza e si apre uno spazio in cui la medicina può farsi ascolto autentico e umanità condivisa. In questo stesso orizzonte si colloca un altro elemento che emerge con forza dal romanzo: il ruolo salvifico della letteratura – in particolare del genere *fantasy* – nel vissuto dell'autrice durante un'infanzia segnata dalla malattia.

Il fantastico, in questo caso, non rappresenta una fuga dalla realtà, piuttosto un territorio simbolico in cui le paure assumono forma, si trasformano e diventano affrontabili. L'immaginazione diventa rifugio, linguaggio e atto di resistenza: una via attraverso cui rielaborare il dolore e riappropriarsi, almeno in parte, della propria storia. All'interno di un contesto ospedaliero in cui il tempo si dilata, scandito da pratiche cliniche e diagnosi che sospendono la continuità della vita quotidiana, la lettura di romanzi *fantasy* – genere che per sua natura si fonda sull'evasione, sulla trasformazione e sul superamento del limite (Nobile, 2015) – diviene per

la bambina una forma di resilienza silenziosa. Quei mondi altri, popolati da creature arcane e imprese impossibili, le permettono di conservare una dimensione di leggerezza, di mantenere vivo il pensiero magico e creativo tipico dell'infanzia, ma anche di proiettarsi oltre le pareti dell'ospedale, verso orizzonti alternativi alla malattia.

In questo senso, la scelta stilistica dell'autrice assume i tratti di una letteratura per l'infanzia "interna" alla narrazione stessa: un tessuto simbolico che affiora dalla pagina e si fa formazione, crescita, possibilità. È come se, attraverso il racconto, si riattivasse una lingua primordiale, capace di nominare l'inenarrabile e restituire senso e forma al caos dell'esperienza.

Da dove nasce l'idea della metafora del drago?

I mondi fantastici mi hanno sempre affascinato molto: quando ero piccola, sognavo di trovare un uovo di drago, di allevarlo in segreto, e di volare aggrappata alla sua schiena. È un desiderio in cui mi sono rifugiata molte volte. Con il tempo mi sono accorta che potevo alzarli anche sulle mie gambe, che quella forza non era solo immaginifica ma anche muscolare: ce l'avevo davvero, anche io (Melis, 2022, p. 328).

Il fantastico, come osserva William Grandi, non costituisce un rifugio in paradisi artificiali né una mera evasione consolatoria; al contrario, rappresenta uno spazio narrativo in cui paure, desideri e minacce esistenziali vengono trasfigurate e rese affrontabili attraverso un linguaggio profondamente simbolico. È proprio questa capacità del *fantasy* di alludere, in modo sorprendente e profondo, a questioni reali e urgenti a renderlo una risorsa preziosa per la costruzione di una coscienza più matura (Grandi, 2019).

In tale prospettiva si colloca anche la riflessione conclusiva dell'autrice, contenuta nell'intervista posta in Appendice del libro, che apre uno sguardo lucido e commosso sul potere trasformativo della parola scritta. La letteratura – e in particolare quella destinata all'infanzia e all'adolescenza – non è soltanto rifugio immaginativo, ma diventa uno strumento di elaborazione simbolica del trauma. Melis afferma che scrivere questa storia ha significato per lei "riappropriarsi della propria storia", restituendo così alla narrazione una funzione che travalica il gesto letterario: essa si fa atto di cura, spazio terapeutico, terreno di riconquista di sé.

Questa capacità della narrazione di trasformarsi in gesto simbolico,

atto di resistenza e strumento trasformativo apre a una connessione profonda con un'altra forma arcaica e potentissima di racconto: la fiaba. La fiaba ha, di fatto, sempre rappresentato un dispositivo fondamentale per affrontare l'ignoto, la paura e il dolore, costituendo un primo strumento narrativo capace di aiutare l'individuo a fronteggiare le ombre dell'incertezza, a nominare le paure e a rielaborare il trauma. Non solo una struttura narrativa, ma un vero e proprio "archetipo" terapeutico, la fiaba anticipa la Medicina Narrativa, unendosi ad essa nel comune intento di trasformare l'esperienza traumatica in un racconto che ha senso. Come la Medicina Narrativa restituisce valore alla soggettività del vissuto patologico, la fiaba, attraverso i suoi archetipi e simbolismi, offre al lettore uno spazio protetto in cui elaborare e trasformare le difficoltà in tappe di un cammino di crescita e rinascita (Barsotti, 2019).

Tale visione si intreccia profondamente con i principi fondanti della Medicina Narrativa (Charon, 2019), secondo cui il raccontare non è mai un'azione neutra, ma un processo metamorfico attraverso cui il paziente – o in questo caso, l'autrice – riesce a riordinare l'esperienza caotica della sofferenza, attribuirle un senso e restituirle dignità. Narrare diventa, così, una forma di resistenza al silenzio del dolore, ma anche una pratica clinica capace di creare ponti: tra chi cura e chi è curato, tra corpo e voce, tra evento e significato. È in questo spazio narrativo condiviso che la medicina si fa finalmente "umana", capace non solo di guarire, ma anche di comprendere.

Tuttavia, l'atto dello scrivere non si esaurisce nell'autorappresentazione. In questo romanzo, esso si configura anche come commemorazione narrativa dell'altro: la scelta di "riportare in vita", attraverso la funzione della parola, una compagna di ospedale – Martina – riconfigura la scrittura come spazio di sopravvivenza simbolica. È una narrazione che si assume un compito etico: ricordare, restituire voce a chi non c'è più, ma continua ad abitare la memoria. Una scrittura che, come afferma la stessa Melis, "ordina un Aldilà" (Melis, 2022), creando un tempo narrativo in cui la perdita trova forma e la presenza dell'altro si fa ancora significativa. In questo gesto poetico e potente, la scrittura conferisce dignità espressiva all'infanzia malata, trasformando la fragilità in testimonianza, e la testimonianza in permanenza.

L'esperienza narrata da Giulia Binando Melis dimostra come il racconto della malattia, affidato alla forma letteraria, possa oltrepassare i confini

del dato clinico e divenire forma di sopravvivenza emotiva, storica e simbolica. La scrittura si configura così come gesto vitale, capace di accogliere la complessità dell'esistenza, di dare voce a ciò che nella sofferenza spesso resta indicibile.

Una medicina che sa farsi racconto e una letteratura che sa farsi testimonianza contribuiscono insieme a restituire alla cura la sua dimensione più autentica: quella che non si limita alla diagnosi, ma include l'ascolto, la narrazione e la memoria. In questo incontro, tra sapere medico e sapere narrativo, si apre uno spazio nuovo, profondamente umano, in cui la vulnerabilità può essere abitata, condivisa e, almeno in parte, trasformata.

Riferimenti bibliografici

- ACONE L. (a cura di), *Attraversamenti. Orizzonti e mari d'infanzia*, in *Bambini tra secoli e pagine. Il dispositivo narrativo dell'infanzia*, Edizioni Sinestesie, Avellino 2018.
- (a cura di), *La letteratura per l'infanzia: alle origini del dialogo possibile*, in *Racconti, Origini, Orizzonti. La letteratura per l'infanzia come strumento di dialogo interculturale*, Edizioni Sinestesie, Avellino 2020.
- ACONE L., MARCIANO A., *Tra medicina narrativa e narrazione della malattia*, in «Medical Humanities e Medicina Narrativa», pp. 63-75.
- ACONE G., *L'orizzonte teorico della pedagogia contemporanea. Fondamenti e prospettive*, Edisud Salerno, Salerno 2005.
- BONTEMPELLI M., *La scacchiera davanti allo specchio*, Sellerio, Palermo 1981.
- BARSOTTI S., *La fiaba tra "persistenza" e "transgenericità"*, in S. BARSOTTI, L. CANTATORE (a cura di), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi, simboli nel contemporaneo*, Carocci Editori, Roma 2022.
- BESEGGI E. (a cura di), *Infanzia e racconto. Il libro, le figure, la voce, lo sguardo*, Bonomia University Press, Bologna 2008.
- BINANDO MELIS G., *La bambina sputafuoco. Storia di mille cieli stellati, due vite e un destino*, Garzanti, Milano 2022.
- BRUZZONE M., *Malattia come narrazione*, FrancoAngeli, Milano 2021.
- CALABRESE S., CONTI V., FIORETTI C., *Che cos'è la Medicina narrativa*, Carocci, Roma 2022.

- CHARON R., *Medicina narrativa. Onorare le storie dei pazienti*, Raffaello Cortina, Milano 2019.
- COMETA M. (a cura di), *Autopatografie. Cura e narrazioni di sé*, University Press, Palermo 2022.
- FAETI A., *I tesori nelle isole non trovate. Fiabe, immaginario, avventura nella letteratura per l'infanzia*, E. BESEGGI, (a cura di) Edizioni Junior, Bergamo 2018.
- GRANDI W., *Il fantastico e la letteratura per l'infanzia: tracce e presenze negli ultimi tre decenni*, in S. Barsotti, L. Cantatore (a cura di), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi, simboli nel contemporaneo*, Carocci Editori, Roma 2022.
- MARIANELLI M., *Dizionario della medicina narrativa. Parole e pratiche*, Scholé, Brescia 2022.
- NOBILE A., *Letteratura giovanile. Da Pinocchio a Peppa Pig*, Editrice La Scuola, Torino 2015.
- SAVARESE G., *La scuola tra le pagine. Per una pedagogia delle immagini letterarie*, Edizioni Sinestesie, Avellino 2023.
- SIRIGNANO M., MADDALENA S., *L'arte del curare. Nuove prospettive pedagogiche*, in «Medical Humanities e Medicina Narrativa», vol. 1/2003 pp. 15-17.
- WINNICOTT D.W., *Il bambino deprivato. Le origini della tendenza antisociale*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1986.
- ZAMBRETTI S., *Il paziente narrante. Una riflessione sulla medicina narrativa*, SEEd, Torino 2018.

L'altra metà della cura

Albi illustrati e *silent book* lungo i confini della vita

The Other Side of Healing

Picture and Silent Books at the Edges of Life

AMALIA MARCIANO*

RIASSUNTO: Il presente contributo si propone di indagare il ruolo degli albi illustrati e dei *silent book* come strumenti narrativi e simbolici per affrontare il tema della morte nell'infanzia. In un contesto culturale che tende ad evitare il confronto con la perdita, spesso rimossa o taciuta (Articoni, 2015), questi libri offrono linguaggi visivi e poetici capaci di accompagnare bambini e ragazzi nel riconoscimento e nell'elaborazione del lutto. Attraverso l'analisi di cinque opere scelte a titolo esemplificativo, questo lavoro intende mettere in luce come immagini e *metafore visive* possano dare forma all'indicibile, trasformando il silenzio che spesso accompagna l'esperienza della morte in uno spazio narrativo carico di significati condivisi. In tal modo, il saggio si inserisce a pieno titolo nel più ampio dibattito sulla medicina narrativa, mettendo in luce il valore terapeutico e donativo della letteratura per l'infanzia, quale dispositivo ermeneutico e pedagogico-relazionale, capace di promuovere processi di comprensione, analisi e comunicazione all'interno delle pratiche di cura.

PAROLE—CHIAVE: infanzia, storie, narrazione visuale, ciclo vitale.

ABSTRACT: This contribution explores the role of picture books and silent books as narrative and symbolic tools for addressing the theme of death in childhood. In a cultural context that often avoids confronting the loss, frequently repressed or left unspoken, these books offer visual and poetic languages capable of guiding children and young people in recognizing and

* Università degli Studi di Roma 3.

processing grief. Through analyzing five selected titles presented here as examples, the study highlights how images and *metaphoric visions* can give form to the ineffable and transform silence into a space of shared meaning. Far from being traumatic, these books provide a protected environment in which death is narrated as part of the life cycle, encouraging deep reflection on identity, relationships, and memory. In this way, the essay fully integrates into the broader debate on narrative medicine, highlighting the therapeutic and generative value of children's literature as a hermeneutic and pedagogical-relational tool capable of promoting understanding processes, analysis, and communication within caregiving practices.

KEY-WORDS: childhood, stories, visual storytelling, life cycle.

La morte non è la fine di tutto ma un nuovo inizio.

Papa Francesco

1. La letteratura per l'infanzia come *ponte* tra il mondo di qua e il mondo di là

Già in passato mi sono trovata ad affrontare analisi e riflessioni riguardanti la narrazione nei percorsi di cura (Acone, Marciano, 2023); una narrazione intesa come strumento capace di attribuire senso all'esperienza della malattia e di aprire spazi di condivisione tra pazienti, familiari e professionisti. Al centro di quella riflessione vi era l'idea che il racconto, in quanto forma di mediazione tra vissuto soggettivo e dimensione relazionale, potesse contribuire in modo rilevante alla costruzione di un legame terapeutico e alla rielaborazione della sofferenza.

Oggi questo approccio si estende fino a includere la dimensione narrativa della morte (Articoni, 2016; Trisciuzzi, 2024; Baldini, 2024, De Leo, 2024), intesa non più soltanto come rappresentazione di un evento estremo, ma come pratica discorsiva attraverso cui attribuire senso, continuità e soggettività all'esperienza del *passaggio*. Tale prospettiva riconosce alla narrazione un ruolo centrale sia nel processo di significazione individuale e collettiva della fine della vita, sia nella costruzione e nella trasmissione della memoria da parte di chi resta.

Nel solco di queste riflessioni si colloca l'analisi della letteratura per l'infanzia, intesa come disciplina liminale, situata al crocevia di ambiti teorici e culturali eterogenei e, proprio per questo, intrinsecamente predisposta all'attraversamento e alla contaminazione. Essa si configura come una soglia narrativa, una "porta segreta" (Barnett, 2024), attraverso la quale il lettore è invitato a esplorare i misteri del racconto, concepito non soltanto come spazio di finzione, ma come autentico dispositivo conoscitivo e formativo. La sua peculiarità si sviluppa nella dialettica tra polarità dicotomiche – luogo/non luogo, certezza/ignoto, dentro/fuori, vita/morte – che non vengono ridotte a opposizioni rigide, ma mantenute in una tensione produttiva. In tal senso, la letteratura per l'infanzia non si limita a trasmettere contenuti, ma agisce come spazio epistemico e pedagogico, in cui il pensiero si esercita nell'ambiguità, nella meraviglia e nella ricerca di senso; divenendo così un laboratorio narrativo che interroga il reale e ne dischiude le complessità, anche attraverso lo sguardo *altro* e visionario dell'infanzia.

La letteratura per l'infanzia ha da sempre svolto una funzione profonda e simbolica, configurandosi come un ponte tra il mondo tangibile, quotidiano e concreto, il "mondo di qua", e un *altrove* immaginifico, magico o spirituale, il "mondo di là". Questo duplice livello di realtà si esprime tanto nei contenuti quanto nelle strutture narrative, consentendo ai giovani lettori di esplorare, attraverso il linguaggio simbolico della fiaba, del mito o della narrazione fantastica, temi di grande complessità, come la vita, la morte, il mistero, il cambiamento e la crescita. La morte, in particolare, è spesso trattata in modo da alleggerire la sua carica emotiva, utilizzando simboli e metafore che permettono ai bambini di avvicinarsi a un concetto difficile da comprendere e ancora più difficile da accettare.

A questo proposito, trovo particolarmente significativi, per le riflessioni che qui si propongono i versi iniziali della poesia di Sant'Agostino, *La morte non è niente*: «La morte non è niente. Sono solamente passato dall'altra parte: è come se fossi nascosto nella stanza accanto». L'idea dell'essere "nascosto nella stanza accanto" suggerisce, pur nella sua semplicità, che la morte non deve essere vista come una separazione definitiva, ma come un passaggio delicato, che non annulla l'esistenza, ma la trasforma. La "stanza accanto" richiama un luogo familiare, vicino, non lontano o inaccessibile. È come se la persona amata fosse "nascosta" in uno spazio *altro*, mantenendo così il legame in una *forma* che, seppur silenziosa e invisibile, è *presenza*.

2. Parole, immagini, silenzi e narrazioni simboliche

La produzione letteraria contemporanea rivolta all'infanzia e all'adolescenza affronta, con intensità e modalità differenti, il tema della morte e i processi di elaborazione del lutto, estendendo lo sguardo tanto all'esperienza umana quanto a quella animale (Grilli, 2021). In questo ambito, gli albi illustrati e i *silent book* assumono un ruolo di particolarmente rilevante (Fabbri, 2010), distinguendosi per la loro capacità di mediare tra realtà e immaginazione. Tali opere combinano *fiction* e *non fiction*, poiché restituiscono esperienze autentiche *di realtà* attraverso linguaggi visivi e narrativi di natura immaginifica, spesso contraddistinti da tonalità oniriche o surreali. In tal modo, offrono rappresentazioni simboliche ma profondamente empatiche di un'esperienza esistenziale caratterizzata da un'elevata complessità emotiva e cognitiva.

La componente finzionale consente di avvicinarsi al tema della morte attraverso strutture narrative simboliche, allegoriche o fiabesche, promuovendo una mediazione immaginativa che rende la questione accessibile anche al giovane lettore. I bambini sanno che ciò che leggono e vedono non appartiene alla realtà, nessuno sta morendo realmente. L'evento narrativo è circoscritto allo spazio della pagina; i lettori possono esplorare e osservare, ma se spaventati, hanno la possibilità di chiudere il libro o di saltare una pagina. In questo senso, il libro funge da spazio sicuro, un luogo protetto in cui è possibile confrontarsi con temi complessi senza il rischio di essere travolti.

Opera aperta per eccellenza, la narrativa per l'infanzia contiene modalità diverse di accostamento al testo e ai suoi significati proiettando, come un caleidoscopio, un'ampia gamma di espressioni che permettono di esercitare raffinati approcci critici (Beseghi, 2003 p. 70).

L'impiego di metafore naturali, personaggi fantastici e trame incentrate sull'addio o sulla separazione genera un contesto narrativo al tempo stesso emotivamente protetto e cognitivamente stimolante, entro cui è possibile intraprendere un'elaborazione simbolica dell'ignoto e del lutto.

In questa prospettiva, l'albo illustrato si configura come un'autentica *opera aperta* (Eco, 1967), che accoglie e stimola molteplici livelli di lettura e interpretazione, si presenta come uno spazio narrativo-visuale che favori-

sce un coinvolgimento empatico e un'attiva partecipazione interpretativa, riconoscendo al lettore un ruolo costruttivo e fondamentale nel processo ermeneutico.

Questo approccio, che sottolinea l'interazione tra il lettore e il testo, conferisce all'opera un carattere dinamico, dove il significato non è mai statico ma si costruisce in relazione all'esperienza individuale e all'immaginazione del lettore. Parallelamente, l'inserimento di elementi non finzionali – quali, per esempio, spiegazioni relative al ciclo della vita, descrizioni dei rituali funebri in diverse culture o riferimenti alla psicologia del lutto – introduce una dimensione esplicativa e contestualizzante che favorisce una comprensione oggettivata del fenomeno. L'integrazione tra narrazione immaginativa e contenuti informativi configura l'albo illustrato come un dispositivo formativo complesso, capace di rappresentare la morte non soltanto nella sua valenza biologica, ma anche come evento intrinsecamente relazionale, culturale e sociale. Da ciò deriva un potenziale educativo significativo, volto a sostenere nei giovani lettori percorsi di elaborazione del lutto che siano al contempo emotivamente fondati e intellettualmente consapevoli.

Le opere che qui si propongono rappresentano una selezione personale e non esaustiva, ma emblematica a parere di chi scrive diverse proposte editoriali disponibili per tutte le fasce di età: numerosi altri albi illustrati e *silent book* meriterebbero una considerazione approfondita all'interno di un discorso articolato e interdisciplinare. Questa inevitabile parzialità non costituisce, tuttavia, una mancanza, bensì un invito a proseguire nella ricerca, a esplorare gli scaffali narrativi alla scoperta di metafore inedite, parole e immagini capaci di dare forma al dolore, di accompagnare nel processo del lutto e rivelare nuove prospettive di senso.

2.1. *L'anatra, la morte e il tulipano* – Wolf Erlbruch

Quando si parla di narrazioni per l'infanzia che affrontano il tema della morte, non si può prescindere dal considerare l'autore tedesco Wolf Erlbruch, celebre per il suo approccio delicato e rispettoso a tematiche così complesse. In particolare, l'albo illustrato *Ente, Tod und Tulpe* (titolo italiano, *L'anatra, la morte e il tulipano*) si distingue per la sua capacità di trattare la morte in modo poetico e accessibile, senza mai risultare inquietante (Baldini, 2024; Grilli, 2021; De Leo, 2024). Questo albo, infatti, ha avuto

un impatto significativo sulla letteratura per l'infanzia, offrendo uno strumento prezioso per affrontare con i bambini un tema tanto delicato quanto inevitabile (Grilli, 2021).

La *Morte* di Erlbruch rappresenta una sintesi raffinata di un immaginario visivo sedimentato nel corso dei secoli, esito di una lunga e stratificata elaborazione collettiva. Il personaggio della morte – illustrata con il cranio scoperto e il corpo esile, indossa una vestaglia da camera a quadretti, ha le mani protette da manopoline e ai piedi delle pantofole – restituisce un'immagine familiare e, al tempo stesso perturbante, capace di coniugare l'iconografia tradizionale con una cifra estetica intimamente contemporanea.

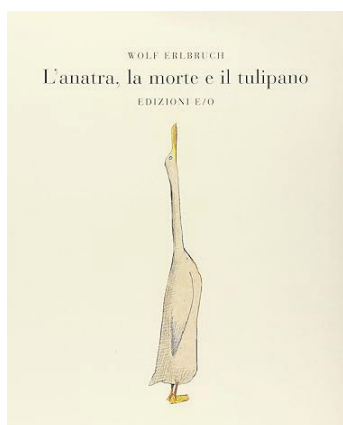


Figura 1. *L'anatra, la morte e il tulipano*, Wolf Erlbruch, Edizioni e/o 2007. Immagine di copertina.

L'incontro tra l'anatra e la Morte è trattato con grande delicatezza: quest'ultima non è una figura minacciosa, ma una compagna silenziosa, quasi amica, che scorta l'anatra verso il suo inevitabile destino senza fretta, senza turbare la sua serenità.

“Sei venuta a prendermi?”

“Ti starò accanto per il tempo che ti resta, nel caso...”

“Nel caso?” domandò l'anatra.

“Sì...nel caso ti capiti qualcosa.

Un brutto raffreddore, un incidente: non si può mai sapere.”

“E all'incidente ci pensi tu?”.

“All’incidente ci pensa la vita, come anche al raffreddore,
e a tutte le altre cose che possono capitare a voi anatre.
Per esempio la volpe” (Erlbruch, 2007).

Le illustrazioni essenziali – su uno sfondo color avorio si stagliano solo due figure (l’anatra e la Morte) e pochi elementi decorativi – insieme ai dialoghi misurati sottolineano la natura di *conte philosophique* dell’albo (Negri, 2016).

L’autore, pur senza negare la realtà della morte, invita alla riconciliazione con essa, mostrando che la fine della vita può essere anche un momento di comprensione, cura e relazione: «le liscio un paio di piume che le si erano appena arruffate, e la portò al grande fiume. / qui la adagiò delicatamente sull’acqua e le diede una spinta lieve. / La seguì a lungo con lo sguardo. / Quando la perse di vista, la Morte quasi si rattristò. / Ma così era la vita» (Erlbruch, 2007).

2.2. *Dove andiamo quando moriamo? Where do we go when we die?* di Samy Ramos

Questo albo illustrato bilingue, in italiano e inglese, affronta con delicatezza e profondità una delle domande più antiche e universali dell’umanità, filtrata dallo sguardo di un bambino: “Dove andiamo quando moriamo?”.

L’autore non offre risposte univoche, ma apre uno *spazio* di possibilità interpretative, evocando immagini di ritorno alla natura, sopravvivenza nei ricordi, trasformazione e continuità in altre forme. In questa prospettiva, l’albo si configura come un dispositivo riflessivo, che consente di accostarsi alla morte non come una fine assoluta, ma come una soglia di senso, da esplorare con libertà e immaginazione.

L’albo di piccolo formato permette un’esplorazione a misura di bambino. Le tavole di colore nero accentuano la tensione emotiva, evocando il mistero dell’ignoto ma anche la luce e la vita che emergono dal buio. Le figure stilizzate di bambini, insieme ad altri simboli naturali (stelle, comete, pianeti), sono disegnate nei colori bianco, ocra, rosso e blu, creando un contrasto forte con il fondo scuro. La scelta dei colori e lo stile minimalista utilizzato nella rappresentazione delle immagini giocano un ruolo fondamentale nel costruire il significato dell’opera che appare come un albo da disegno di un bambino.



Figura 2. *Dove andiamo quando moriamo*, Samy Ramos, Corraini edizioni 2025. Immagine di copertina.

La narrazione si apre con un esplicito richiamo al mito della creazione, in cui un universo originario «molto molto molto molto molto molto molto molto molto ma molto grande» (Ramos, 2025 s.p.) ingloba la totalità dell'esistente. Progressivamente, pagina dopo pagina, come in un gigantesco movimento di zoom, l'attenzione si restringe, avvicinandosi alla Terra e alle forme di vita che la abitano: persone, animali e piante.

Parole e immagini dialogano tra loro e si completano, in un equilibrio che permette al lettore un'esperienza di riflessione profonda ma al contempo leggera sulla morte e la fine della vita.

Diversi sono, infatti, i richiami al ciclo della vita e alla catena alimentare, resi attraverso immagini essenziali, colori vivaci e raffinati giochi di dissolvenza, che potenziano visivamente l'idea che ogni fine genera un nuovo inizio. Emblematica, in tal senso, l'immagine riportata in copertina: lo scheletrino diventa nutrimento per i vermi, che alimentano gli uccelli e arricchiscono il terreno, favorendo la crescita dei fiori. Questa rappresentazione piramidale della catena alimentare suggerisce che ogni livello si nutre di quello precedente, presentando la morte non come una conclusione, ma come parte di un processo di *ri-nascita*. La costruzione grafica delle tavole – a sinistra il testo e a destra l'illustrazione – accompagna il lettore in un procedere lento, capace di dare forma al mistero della fine, occasione di incontro e di scoperta, senza però fornire una risposta definitiva, ma suggerendo diverse possibilità che si traducono in nuove domande, a cui si può solo rispondere «Non lo so! / I don't know! / Nessuno sa di preciso dove andiamo quando moriamo. / Nobody really knows where we go when we die» (Ramos, 2025 s.p.), una scritta bianca che giganteggia sull'unica doppia pagina di colore rosso, insieme a due grandi occhi sbarrati.

L'opera, come osserva Daniela Carucci, è «inno alla libertà che ci fa guardare alla fine come a un momento nuovo, pieno di possibilità» (Andersen, 2025); un albo che esplora le infinite ipotesi sulla morte e quello che sarà «perché tutto è possibile!» (Ramos, 2025 s.p).

2.3. *Sai chi sono io?* – Elisabeth Helland Larsen & Marine Schneider

I prossimi due titoli che si intendono proporre fanno parte della trilogia *Sai chi sono io?*, *Io sono la vita* e *Io sono il Clown* (2019) che affronta tematiche universali e fondamentali nell'esperienza umana: la vita, la morte, le emozioni e gli affetti più profondi. Gli albi in questione si inseriscono in un percorso narrativo che esplora il valore intrinseco della vita e l'inevitabilità della morte, invitando il lettore a riflettere sulla complessità di questi temi e sull'importanza delle relazioni, intese come il cuore pulsante di ogni esperienza umana.

Sai chi sono io? di Elisabeth Helland Larsen, con le delicate illustrazioni di Marine Schneider, si distingue per il modo in cui affronta il tema della morte con una voce rassicurante e piena di empatia, rendendo l'argomento accessibile e comprensibile ai più piccoli. La Morte – rappresentata come una creatura alata e il volto di una bambina che porta un grosso fiore rosso tra i capelli – attraversa il mondo in sella alla sua bicicletta rosa, facendo visita ad animali grandi e piccoli, uomini, donne, anziani e bambini, e ogni essere in cui soffi un alito di vita: «Io sono la Morte. / Proprio come la vita è la vita, / io sono la morte». (Helland Larsen & Schneider, 2019).



Figura 3. *Sai chi sono io?*, Elisabeth Helland Larsen & Marine Schneider, Edizioni Primavera 2019. Immagini di copertina.

La sua presenza non è avvertita come oscura e spaventosa, ma come *conditio* necessaria alla vita: «se io smettessi di fare il mio lavoro, chi farebbe posto a tutto ciò che mette radici e cresce?», «se io sparissi, chi farebbe posto a tutti coloro che nascono sul nostro pianeta?» (Helland Larsen, Schneider, 2019 s.p.).

La narrazione in prima persona, insieme alle delicate illustrazioni, rompe il tabù della morte offrendo uno spazio di riflessione, in cui confrontarsi con ciò che generalmente fa paura, trasformandolo in un concetto più comprensibile e condivisibile: la morte, qui personificata e resa soggetto narrante, non si limita a essere oggetto di riflessione, ma diventa interlocutrice diretta, capace di guidare il lettore lungo un percorso di conoscenza profonda e trasformativa.

Continui, i riferimenti alla vita, rappresentata in diverse tavole come un'inseparabile compagna di viaggio: «io e la vita abitiamo insieme in ciascun corpo vivente», «la vita e io esistiamo in tutto ciò che ha inizio e fine». «La vita e io ci troviamo insieme dietro tutte le porte che vengono aperte» (Helland Larsen, Schneider, 2019 s.p.).

2.4. *Io sono la Vita – Elisabeth Helland Larsen & Marine Schneider*

In questo secondo albo è la Vita a prendere la parola. Si racconta, si descrive, si rende visibile nelle sue infinite trasformazioni e forme. Il testo poetico, unito a illustrazioni leggere e delicate, costruisce una narrazione che abbraccia il lettore, dialoga con esso ricordandogli che la Vita «mette tutto in movimento» (Helland Larsen, Schneider, 2019 s.p.).

La protagonista è una creatura alata color pastello, con due guance rosse e gli occhi di bambina, che accompagna il lettore in una riflessione intima e universale sull'esistenza; la vita è presente in tutte le cose: vola insieme agli insetti e le farfalle, pianta semi e innaffia fiori, nuota con le tartarughe, gioca con gli scoiattoli, accompagna i bambini a venire al mondo, li guarda crescere e diventare adulti.

Inevitabile un piccolo, ma significativo richiamo a “sorella Morte” – volendo rievocare il *Cantico delle creature* di San Francesco d'Assisi – pedalano fianco a fianco: «quando arriva la morte io ci sono sempre. Abitiamo su questo pianeta insieme» (Helland Larsen, Schneider, 2019 s.p.); Vita tiene in mano i fili di tanti aquiloni che danzano nell'aria. Ogni filo è una storia, una voce, un ricordo, una vita: alcuni tirano con forza, altri si lasciano cullare dal vento.



Figura 4. *Io son la Vita*, Elisabeth Helland Larsen & Marine Schneider, Edizioni Primavera 2019. Immagini di copertina.

Morte guarda quegli aquiloni con uno sguardo sereno e accogliente. Sa che il volo ha senso solo se c'è qualcuno a tenerne il filo e, ogni filo, prima o poi, troverà riposo tra le sue braccia.

Io sono la Vita è una storia delicata che conduce il lettore in un viaggio alla ricerca del significato autentico della vita.

La dimensione narrativa è rafforzata dalle illustrazioni semplici e incantevoli caratterizzate da forme morbide e colori vivaci. *Vita* è una compagna silenziosa, che abita ogni gesto e ogni emozione; un dono prezioso.

Io sono sempre
insieme
a te.

E nel momento in cui
ne hai bisogno,
ti ricorderò
quando tu
sia prezioso.

Perché nell'universo intero
esiste soltanto...
...un'unica persona come te!

E ogni giorno
puoi mostrare al mondo
che tu esisti!

(Helland Larsen, Schneider, 2019 s.p.).

2.5. Migranti – Issa Watanabe

La scelta di includere *Migranti* all'interno di questa parziale selezione nasce da due esigenze principali: la prima, di natura formale che riguarda la sua unicità nel *corpus* analizzato, essendo l'unico *silent book* tra i quattro selezionati; la seconda, di carattere estetico, è legata alla rappresentazione della morte, stabilendo così un legame stilistico con il primo albo esaminato.

Attraverso una narrazione affidata esclusivamente alle immagini, il libro racconta il viaggio di una comunità di animali antropomorfizzati costretti a lasciare la propria terra e affrontare il mare. Il loro peregrinare, segnato dalla fatica, dalla perdita e dalla speranza, si configura come una metafora visiva della condizione migratoria contemporanea, declinata in chiave universale¹.

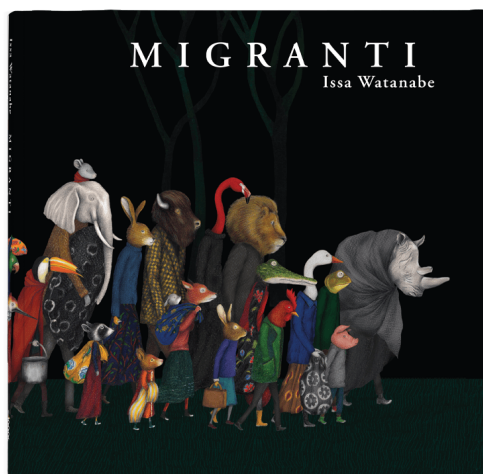


Figura 5. *Migranti*, Issa Watanabe, Logos edizioni 2020. IMMAGINI DI COPERTINA

La storia inizia mostrando una figura scheletrica a cavallo di un ibis che segue in volo un gruppo molto eterogeneo di animali antropomorfi, adulti e cuccioli in viaggio con qualche valigia e pochi oggetti personali.

L'immagine richiama, con evidente potenza simbolica, il racconto biblico del diluvio universale, evocando un esodo collettivo verso una possibile salvezza; una processione delle diverse specie in cerca di salvezza

1. Booktrailer *Migranti*, Logos edizioni: <https://youtu.be/NSmp7IN6uJo>

che trovò rifugio sull'Arca di Noè. Le terre attraversate sono sempre buie, deserte, le piante che si intravedono sullo sfondo sono prive di foglie e fiori. La scelta compositiva delle tavole trasmette l'idea di un viaggio duro, urgente, necessario. Un viaggio rischioso al quale non ci si può sottrarre.

La morte, figura solitaria e malinconica, accompagna il gruppo lungo il cammino, condividendo ogni fatica e passo incerto. La sua presenza, discreta ma costante, si fa sentire con forza, sempre pronta ad accogliere tra le sue braccia chi non riesce a proseguire il viaggio.

Gli animali appaiono solidali tra loro; durante le brevi soste ritrovano i piccoli gesti quotidiani, in cui gli adulti condividono la cura dei cuccioli, nel tentativo di conservare un senso di normalità.

Attraversano situazioni pericolose, culminanti in una traversata in un mare tempestoso su una piccola barca. La furia della tempesta distrugge l'imbarcazione, e non tutti riescono a mettersi in salvo: qualcuno scompare tra le onde, mentre gli altri nuotano fino alla riva, stremati ma ancora uniti. La piccola Morte, con dolcezza silenziosa, accoglie sotto la sua coperta a fiori coloro che non ce l'hanno fatta, offrendo loro un ultimo riposo sereno.

Alla fine del lungo viaggio, il gruppo di animali raggiunge le rive di quella che per loro rappresenta la terra promessa, la promessa di una nuova vita: un luogo pieno di colori, dove le piante hanno foglie e fiori, un posto dove finalmente è possibile ricominciare.

Le tavole, intense e drammatiche, costruiscono una narrazione potente e stratificata che intreccia il tema della migrazione con quello del lutto, evocando al contempo il dolore della separazione e la forza della speranza.

L'assenza di parole rafforza, inoltre, la dimensione corale del racconto, aprendo spazi di interpretazione soggettiva e promuovendo una lettura empatica e riflessiva nei confronti di un fenomeno, quello migratorio, mai concluso o risolto.

Migranti, dunque, a differenza degli altri albi analizzati, non nasce come narrazione sulla morte dedicata ai bambini, ma rivolgendosi a un pubblico più ampio, che include gli adulti, offre uno strumento narrativo di rara intensità per affrontare temi come la migrazione, il viaggio, la paura, la speranza e la resilienza. La forza dell'opera risiede proprio nella sua capacità di articolare, attraverso la potenza delle immagini e il sapiente uso dei colori e dei chiaro-scuro, una riflessione profonda e accessibile su esperienze umane universali, invitando alla comprensione, alla solidarietà e alla costruzione di un pensiero critico ed empatico.

3. Educare alla morte, educare alla vita. Conclusioni provvisorie

Affrontare con i bambini il tema della morte non equivale a esporli precocemente a una realtà dolorosa, ma piuttosto significa fornire loro strumenti cognitivi, affettivi e simbolici per riconoscere, nominare e attraversare l'esperienza della perdita. In questa prospettiva, gli albi illustrati e i *silent book* si rivelano strumenti narrativi di straordinaria potenza espressiva: grazie alla dimensione evocativa delle immagini e all'intensità del silenzio, essi costruiscono spazi di rappresentazione che permettono di accedere a una comprensione profonda, non traumatica, del dolore.

Questi dispositivi narrativi non propongono risposte definitive, ma aprono spazi di immaginazione e di dialogo, favorendo processi di elaborazione individuale e collettiva. In un contesto culturale in cui il lutto tende a essere rimosso, privatizzato o medicalizzato, tali opere restituiscono valore al racconto della morte come esperienza relazionale, simbolica e educativa. Raccontare la morte, soprattutto ai più giovani, si configura così come un compito pedagogico e culturale imprescindibile, che interpellava profondamente chi si occupa di educazione, letteratura e cura. Un compito mai concluso, poiché le domande sulla fine, sulla separazione e sulla possibilità di rinascita attraversano ogni generazione, e chiedono costantemente nuove narrazioni per poter essere accolte, comprese e trasformate.

Riferimenti bibliografici

- ACONE L., MARCIANO A., *Tra medicina narrativa e narrazione della malattia*, in Medical Humanities & Medicina narrativa «MHMN» Rivista di pedagogia generale e sociale (a cura di) Sirignano F.M., Maddalena S., vol.I, Aracne edizioni, Roma 2023, pp. 63-75.
- ARTICONI A., *Il tabù della morte: percorsi narrative nella letteratura per l'infanzia*, in Cagnolati A., Hernández Huerta J.L. (coords), *La Pedagogía ante la Muerte: reflexiones e interpretaciones en perspectivas histórica y filosófica*. Simposio de Historia de la Educación. Acta, FahrenHause, Salamanca 2015, pp.II-20.
- *Narrare la morte: l'elaborazione del lutto attraverso la letteratura per l'infanzia*, in González Gómez S., Pérez Miranda I., Gómez Sánchez M.A.

- (coords), *Mors certa, hora certa. Tradiciones, representaciones y educación ante la muerte*, FahrenHause, Salamanca 2016, pp. 101-125.
- BALDINI M., «La Morte quasi si rattristò. Ma così era la vita.» *Narrare la morte ai bambini*, in *E la regina morì ... Ricordando Angela Articoni*, (a cura di) Cagnolati A., Petruzzi C., Tab edizioni, Roma 2024, pp. 83-101.
- BARNET M., *La porta segreta. Perché i libri per bambini sono una cosa serissima*, Terre di mezzo editore, Milano 2024.
- BESEGGHI E., *Confini. La letteratura per l'infanzia e le sue possibili intersezioni*, in A. Ascenzi, *La letteratura per l'infanzia oggi*, Vita e Pensiero, Milano 2003.
- CARUCCI D., *Dopo*, in *Vetrina, Rivista Andersen* n. 421, 2025.
- DE LEO D., *La liminalità*, in *E la regina morì ... Ricordando Angela Articoni*, (a cura di) Cagnolati A., Petruzzi C., Tab edizioni, Roma 2024, pp. 45- 62.
- ECO U., *Opera aperta*, Bompiani, Milano 1967.
- ERLBUCH W., *L'anatra, la morte il tulipano*, Edizioni e/o, Roma 2007.
- FABBRI M., *Per non estraniarsi nel silenzio che segue... Il bambino, la morte, il lutto*, «Infanzia», vol. 2, 116-128.
- GRILLI G., *Di cosa parlano i libri per bambini. La letteratura per l'infanzia come critica radicale*, Donzelli editore, Roma 2021.
- HELLAND LARSEN E, SCHNEIDER M., *Sai chi sono io?*, Edizioni Primavera, Avellino 2019.
- HELLAND LARSEN E, SCHNEIDER M., *Io sono la Vita*, Edizioni Primavera, Avellino 2019.
- *Io sono il Clown*, Edizioni Primavera, Avellino 2019.
- NEGRI M., *Dal verso al giro di pagina. Testualità e valenze educative dell'albo illustrato*, in *Ricerche di Pedagogia e didattica*, «Journal of Theorie and research in education», vol. 11, n.3, 2016, pp. 117-138.
- RAMOS S., *Dove andiamo quando moriamo. Where do we when we die?*, Corraini edizioni, Mantova 2025.
- TRISCIUZZI M.T., *Varcare la soglia. Riflessioni sulla vita, la morte e il lutto tra letteratura per l'infanzia e death education*, in Cagnolati A., Petruzzi C., (a cura di) *E la regina morì... Ricordando Angela Articoni*, (a cura di) Tab edizioni, Roma 2024, pp. 17- 43.
- WATANABE I., *Migranti*, Logos edizioni, Mantova 2020.

La lettura in terapia intensiva neonatale

Reading in the Neonatal Intensive Care Unit

LEYLA VAHEDI*

RIASSUNTO: La lettura in Terapia Intensiva Neonatale (TIN) è una pratica di cura verso il neonato, i genitori, il personale sanitario. La poesia, le fiabe e le immagini ad alto contrasto si rivelano strumenti semplici ma potenti per sostenere il benessere in un contesto così delicato. Le esperienze nei reparti, sostenute da evidenze scientifiche, dimostrano come la lettura condivisa possa diventare una forma di prevenzione e cura, aiutando il genitore a riconoscere il neonato come essere completo.

PAROLE-CHIAVE: lettura, TIN, neonati pretermine, alfabetizzazione precoce.

ABSTRACT: Reading in the Neonatal Intensive Care Unit (NICU) is a form of care directed toward the newborn, the parents, and the healthcare staff. Poetry, fairy tales, and high-contrast images prove to be simple yet powerful tools for supporting well-being in such a delicate setting. Experiences in NICUs, supported by scientific evidence, show how shared reading can become a form of prevention and healing, helping parents to recognize the newborn as a complete human being.

KEY-WORDS: reading, NICU, preterm newborn, emergent literacy.

* Associazione "Cartastraccia".

1. Introduzione: La lettura in Terapia Intensiva Neonatale (TIN): una pratica di sostegno

È essenziale che un genitore appeso al monitor dei parametri vitali legga un libro? Fa la differenza contornare l'incubatrice di un bambino nato pretermine con un libro a leporello dalle immagini ad alto contrasto? Tra le tante indicazioni da trasmettere ai genitori, è necessario formare il personale sanitario in materia di poesia e fiaba?

Di getto, il senso comune ci indica che in Terapia Intensiva Neonatale (TIN) la lettura non è certo una necessità primaria, eppure sono tanti i reparti che negli ultimi anni hanno avviato sperimentazioni e messe a sistema di azioni di promozione della lettura condivisa, in varie direzioni. In primo luogo guardando al benessere dei piccoli pazienti, inoltre a supporto delle famiglie e degli adulti di riferimento, e non ultimo per agevolare e sostenere la relazione tra personale e famiglie. A Brescia, Udine, Bari, Roma, Bologna, Firenze e in tanti altri reparti¹ la lettura è entrata come parte integrante dell'azione di cura, testimoniando il valore della lettura nella riduzione del fattore di rischio di sviluppo atipico a cui i nati pretermine sono sottoposti (Hee Chung, Chou, Brown, 2020), ma anche in direzione di decisivi benefici in termini relazionali e di benessere. Molti sono gli studi e le rassegne che mettono in evidenza la correlazione tra lettura condivisa e riduzione del fattore di rischio² e che pongono le basi per sostenere l'implementazione di progetti di lettura, fra l'altro semplici da attuare e a basso costo, come misura di prevenzione della salute. Parlare ai genitori dell'importanza della lettura, lasciare ogni giorno un libro accanto alla culla, far trovare libri nei luoghi di passaggio e di attesa, creare piccole biblioteche a disposizione di tutti sono azioni semplici ma che possono avere ripercussioni importanti. La lettura è un'occasione decisiva

1. Ricordiamo, tra i tanti, due progetti che portano la lettura in TIN: *Abbracci di storie* dell'associazione Ciao Lapo e *Le.pre 2: Leggimi presto, leggimi con*. Quest'ultimo, è stato finanziato da Leggimio6 del Cepell e nasce dalla collaborazione tra Fondazione Don Gnocchi (capofila), Biblioteche di Roma, ASL Roma 1, l'Ospedale Fatebenefratelli Isola Tiberina (attuale Ospedale Isola Tiberina – Gemelli Isola), l'associazione Cartastraccia; l'Accoglienza-Onlus e Casa Betania. In entrambi i progetti, fra le varie attività, è prevista una formazione del personale e la messa a disposizione di libri di qualità.

2. Tra i tanti, si veda uno studio del 2021 dedicato proprio ai benefici della lettura sul linguaggio, uno dei principali ambiti di ritardo dei nati prematuri: *Parental Book-Reading to Preterm Born Infants in NICU: The Effects on Language Development in the First Two Years*.

di promozione e salvaguardia della salute, un momento appagante e nutriente per bambini e adulti e infatti viene riconosciuta tra i determinanti di salute nella prima infanzia, ad esempio nel *Sistema di sorveglianza 0-2 anni* dell'Istituto superiore di sanità³.

Nel contesto specifico della TIN, dove il personale, i genitori e i bambini sono costantemente esposti a un sottofondo di rumori ritmati, invasivi, dove spesso le parole che un neonato sente non sono rivolte a lui, l'esperienza unica di contatto della lettura ad alta voce è essenziale per contrastare la deprivazione, inserendosi con ritmi e parole affettuose in una routine che può essere faticosa e intensa, difficile da verbalizzare e accogliere. Può essere uno strumento di distensione, relazione, di scoperta reciproca.

Nel 2021, grazie a un finanziamento del Centro per il Libro e la lettura (Cepell, Leggimi 06, 2019), è stato redatto *Libri che divertono*, che crescono, che curano: i servizi sanitari promuovono la lettura in famiglia. Documenti di indirizzo e indicazioni operative per la promozione della lettura (età 0-6) in Neonatologia e Terapia Intensiva Neonatale (TIN), in Oncematologia pediatrica, nei disturbi del neurosviluppo e in modo integrato tra servizi sanitari, educativi, culturali e sociali⁴. A partire dalla rassegna delle più rilevanti evidenze scientifiche sui benefici della lettura condivisa, vengono formulate proposte di indicazioni operative, i cui punti di forza sono la rete e la collaborazione tra diverse professionalità. I documenti di indirizzo, insieme a una bibliografia⁵ ben strutturata e multilinguistica, possono funzionare da innesco per accogliere tali pratiche nella quotidianità professionale anche in altri reparti; rappresentano un ottimo punto di

3. L'indagine *Sistema di sorveglianza 0-2 anni sui principali determinanti di salute del bambino* è consultabile al seguente indirizzo: <<https://www.epicentro.iss.it/sorveglianza02anni/indagine-2022>>.

4. *Libri che divertono, che crescono, che curano: i servizi sanitari promuovono la lettura in famiglia. Documenti di indirizzo e indicazioni operative per la promozione della lettura (età 0-6) in Neonatologia e Terapia Intensiva Neonatale (TIN), in Oncematologia pediatrica, nei disturbi del neurosviluppo e in modo integrato tra servizi sanitari, educativi, culturali e sociali*, Associazione culturale pediatri, Centro per la salute del bambino, Cepell, Nati per Leggere, 2021: <<https://csbonlus.org/wp-content/uploads/2021/12/Linee-guida-low.pdf>>

5. *La cura della lettura: Libri che divertono, che crescono, che curano: i servizi sanitari promuovono la lettura in famiglia: Guida per operatrici e operatori, genitori, volontari e tutti coloro che sostengono lo sviluppo dei bambini e delle bambine in età 0-6*, a cura di Elisabetta Lippolis, Associazione culturale pediatri, Centro per la salute del bambino, Cepell, Nati per Leggere, 2021: <<https://csbonlus.org/wp-content/uploads/2021/12/bibliografia-libri-che-curano.pdf>>

partenza nonché un quadro di riferimento di cui anche il presente articolo fa tesoro.

Sulla spinta, dunque, di questo importante documento e dell'esperienza dell'associazione Cartastraccia⁶ nella promozione della lettura precoce e nella letteratura capace di nutrire la primissima infanzia sin dal tempo dell'attesa, si propone un percorso bibliografico per mettere in evidenza alcune occasioni in cui la lettura può trovare spazio persino in un contesto delicato come la TIN. Si ragiona dunque sul perché e in che modi la lettura condivisa in TIN sia davvero essenziale, in quanto azione di prevenzione della salute a tutto tondo dei piccoli pazienti, degli adulti che se ne prendono cura, dello stesso personale.

Poiché la lettura è una pratica eminentemente relazionale, ne metteremo in evidenza tre aspetti: quello del sostegno al genitore, per cui la lettura può nutrire l'attesa, la noia, riempire i silenzi e dare voce a parole inesprese; quello del sostegno allo sviluppo del bambino tramite una maggiore esposizione al linguaggio attraverso la lettura auditiva e la condivisione di parole che suonano bene; infine quello della lettura visuale che funzionerà nel presente articolo come un ponte immaginario tra dentro e fuori, insieme a un augurio, come dono alle dimissioni o alla prima visita di follow-up.

2. La solitudine del lactarium: nutrire i genitori

I genitori che si trovano a vivere l'esperienza TIN si somigliano. Possono provare paura e inadeguatezza; si affidano e sono appesi ad ogni informazione che ricevono dal personale sanitario; piano piano diventano degli aiutanti del reparto e i loro gesti assumono una meccanicità quasi routinaria. Lo racconta una mamma dalle pagine di Uppa (Parisi, 2013) che ricorda che non tutto in TIN è dolore: ci sono anche risate, noia, desiderio di sorridere e essere di supporto alle altre famiglie, il tempo della routine e dei gesti condivisi. In questi tempi dilatati e trafelati, la lettura trova posto.

6. Associazione romana il cui scopo è la promozione della lettura e che da dieci anni ha unito il lavoro nelle biblioteche, nelle scuole e negli istituti di cultura a quello nei contesti sanitari, in particolare nei consultori, negli ambulatori, nei reparti TIN. Per maggiori informazioni si veda il sito: <<https://cartastraccia.eu/attivita-nel-settore-sociosanitario/>>



Figura 1. Biblioteca della TIN dell'Umberto I di Roma, donata grazie al progetto Le.Pre 2 (a cura della Fondazione Don Gnocchi).

FONTE: Fotografia del personale sanitario.

Nel racconto delle difficoltà e della routine da accogliere, c'è l'allattamento, dove il tiralatte può diventare un alleato e un sostituto del proprio bambino ma anche l'ennesimo ostacolo e occasione di scoramento. L'allattamento è un tema molto delicato in TIN: tutte le madri hanno ricevuto informazioni nel corso dell'attesa riguardo quanto sia decisivo, ancor più per i nati pretermine, ma per molte non è stato possibile esperire quel contatto pelle a pelle che facilita il rapporto nutritivo, il che può provocare un senso di inadeguatezza e rendere ancora più difficile l'esperienza del lactarium. Lasciare un libro o più a disposizione in questi luoghi può rappresentare un'azione di prevenzione a tutto tondo.

Ma quale libro può riempire quel silenzio scandito dal rumore ritmico del macchinario? Quali parole possono andare incontro a una mamma che forse non sa ancora di chiamarsi mamma e di chiamare il suo bambino figlio?

Ecco Bruno Tognolini cosa scrive in *Mammalingua* alla lettera "F" di "Figlio": «Oggi nasce da ieri / Non lo so come fa / Fino a ieri non c'eri / Mentre oggi sei qua / Pesce è figlio di pesce / Anno nasce da anno / Foglia

su foglia cresce / Non lo so come fanno / Così mi meraviglio / Poi non ci penso più / Non lo so cos'è un figlio / Però so che sei tu». Questa poesia fa parte di una raccolta pubblicata da Il Castoro nel 2008 che affronta tanti aspetti della meraviglia e dello stupore di una nuova vita che viene al mondo, e può aiutare, come hanno sempre fatto poeti e cantastorie, a trovare le parole che eventualmente mancano. Ci sono poesie che parlano del rapporto nutritivo («Bocca che beve / Becco che batte / Bava di luna / Bevi il mio latte / Burro di stelle / Quanto mi piaci / Bocca di bimbo / Di babbo, di baci»), altre sull'estraneità e il progressivo riconoscimento, altre che sembrano composte nelle lunghe giornate di contatto dei primi mesi. Alcune possono risultare forse dolorose per un genitore in TIN, altre salvifiche, vale la pena lasciarle a portata affinché ognuno possa trovarci qualcosa di adatto al proprio momento. Può sembrare arduo proporre la lettura ai genitori del reparto, eppure sono tanti i momenti di noia e le occasioni di attesa in cui anche solo la presenza di libri belli può costituire un segnale di amichevolezza in un ambiente medicalizzato.

Sono diversi i libri che, lasciati a disposizione, possono parlare in maniera significativa al genitore: pensiamo a *Cose che passano* di Beatrice Alemagna, raffinato albo⁷ che attraverso un espediente di cartotecnica ricorda al lettore qualcosa di profondamente filosofico, o a *Guizzino* di Leo Lionni, una fiaba moderna in cui un pesciolino si trova ad affrontare e superare le avversità grazie alla collaborazione. Ma anche un libro spassoso come le storie di George e Martha di James Marshall può alleviare la tensione, distendere, divertire.

La fiaba⁸ può essere un'altra occasione preziosa di sostegno. Simbolicamente segno di focolare, famiglia, collettività, la fiaba narra un patrimonio di storie messo a punto da secoli di narrazioni orali che tanto spesso tratta di temi vicini: di difficoltà e ostacoli da superare, di bambini che si fanno desiderare, che tardano ad arrivare e poi arrivano ma con un destino segnato dal rischio, un annuncio di morte, di separazione. Narrazioni

7. Sui meccanismi di lettura plurilinguistica che chiede la forma letteraria dell'albo illustrato, si veda HAMELIN, *Ad occhi aperti: leggere l'albo illustrato*, Donzelli, Roma 2012.

8. Tra le tante belle proposte disponibili in commercio, ricordiamo l'operazione di Donzelli che da più di dieci anni pubblica raccolte finemente illustrate e dalla gran cura filologica e di traduzione, o quella dell'editore L'Ippocampo, o ancora l'editore Topipittori che oltre a pubblicare albi dal sapore fiabesco ha negli ultimi anni ripubblicato le fiabe letterarie di Beatrice Solinas Donghi illustrate da Irene Rinaldi.

antichissime che probabilmente sopravvivono perché tanto vicine al vissuto universale dei bambini e degli adulti e che possono aiutare i genitori che passano per la terapia intensiva a trovare un ruolo che spesso faticano a riconoscere o ritagliarsi⁹. Lo stesso ritmo narrativo della fiaba, ancor prima dei suoi contenuti tematici, può calmare e rassicurare. Inoltre l'immaginario fiabesco parla di difficoltà che l'umanità universalmente affronta e può nutrire, ricordando ai genitori che non sono soli, che non sono i primi a vivere una situazione difficile, che non sono privi di riferimenti.

In tutti questi casi, abbiamo citato libri che parlano al genitore eppure, come ci viene ricordato rispetto a *Mammalingua*, «le parole del testo sono rivolte alle mamme, ma il suono è tutto per i bambini che ne ascoltano la voce»¹⁰: se il genitore scopre che nei libri può trovare qualcosa di prezioso, sarà naturalmente portato a condividerlo con il suo bambino e sarà per questi un dono. Spesso, accorgersi del piacere provocato in un bambino così piccolo, è illuminante per il genitore e pone le basi di una reciproca scoperta. Ecco che nominare, come nel caso delle poesie di Bruno Tognolini, il proprio legame di fronte al bambino, vuol dire anche riconoscerlo, crescere come genitore e condividere questa scoperta con qualcuno che la apprezza nel profondo.

Ricordiamo inoltre quanto, in un approccio *Developmental Care*, il benessere del neonato sia fortemente legato a quello delle figure che se ne prendono cura, genitori e personale sanitario. Nell'intervento di promozione della lettura infatti il beneficio riguarda tutti gli attori della relazione, coinvolgendo anche il personale.

Passando dal genitore al bambino, la prossima proposta è quella della lettura condivisa¹¹.

9. Sull'attualità della fiaba, si veda SALVIATI C.I., *Raccontare destini: la fiaba come materia prima dell'immaginario di ieri e di oggi*, Einaudi Ragazzi, Torino 2002.

10. Dalla bibliografia di rime *Bibliobambina*: primo catalogo dei libri in rima, a cura del Centro per la salute del bambino, Cepell, 2020: <<https://leggiamofvg.it/wp-content/uploads/2014/09/Bibliografia-Bibliobambina.pdf>>.

11. Sull'argomento, è ancora molto attuale il volume VALENTINO MERLETTI R., *Leggere ad alta voce*, Mondadori, Milano 1996. Sulla lettura condivisa nei primi mesi e anni di vita, si vedano le pubblicazioni del bibliotecario e psicologo Paladin, tra cui PALADIN L., VALENTINO MERLETTI R., *Libro fammi grande: leggere nell'infanzia*, Idest, Campi Bisenzio 2012.

3. Leggere insieme: sostenere il filo dello sviluppo del neonato

Quando un bambino viene al mondo, fosse anche prima del termine, cos'è che lo riallaccia alla sua precedente vita uterina? Cos'è che già conosce e che può riconoscere nel mondo esterno? Non il volto della sua mamma, che ha solo potuto immaginare, ma la voce e i rumori del mondo che già in età prenatale costituiscono quello che si definisce "oggetto sonoro" (Grassi L., 2022; Maiello S., 1995, 2011), la somma delle memorie uditive e ritmiche, un sostrato auditivo e affettivo costruito nella vita fetale. Suoni ritmati, interni, ripetitivi ed esterni, rumori e voci. Prima una voce in particolare, quella materna, già riconoscibile dal quinto mese di gestazione, poi di tutti coloro che accompagnano la gravidanza. La voce dei propri genitori diventa quindi un ponte tra la vita intra e extrauterina, che conforta e sostiene lo sviluppo del bambino (Webb A.R., Heller H.T., Benson C.B., Lahav A., 2015) e può essere la stessa che accoglie il bambino nel mondo esterno, prendendosene cura anche con la rima.

Nei documenti di indirizzo citati e da un gran numero di indagini (Reidy N., Morgan A., Thompson D.K., Inder T.E., Doyle L.W., Anderson P.J., 2013, Vandormael C., Schoenhals L., Filippa M., Borradori Tolsa C., 2019) si evidenzia che il più evidente rischio di sviluppo a cui i nati pretermine sono sottoposti è quello del linguaggio, a causa del minor tempo di esposizione in utero al linguaggio umano; di un ambiente uditivo in TIN stressante per il bambino e privo dei suoni biologici materni come il ritmo cardiaco e la voce; di una riduzione del linguaggio diretto al neonato rispetto ai neonati accuditi in ambiente familiare. In particolare «il neonato pretermine passa dall'ambiente uterino, in cui è esposto a suoni a bassa frequenza/vocalizzazioni trasmessi attraverso il mezzo fluido e attenuati dal tessuto materno, a quello della TIN, caratterizzato da suoni ad alta frequenza, intensi e non attenuati, che raramente si mantengono costantemente sotto ai 45 dB (livelli di 60-80 dB possono interferire con lo sviluppo dell'udito); alcuni studi suggeriscono che, a causa del rumore dato dalla commistione di voci umane e di rumori elettronici dell'ambiente, solo il 2-5% dei suoni presenti in TIN corrispondono a linguaggio identificabile dal neonato, per di più in genere non diretto specificatamente a lui»¹². Leg-

12. Libri che divertono, che crescono, che curano: i servizi sanitari promuovono la lettura in famiglia, cit., p. 11.

gere ad alta voce in maniera continuativa rappresenta dunque un decisivo incremento di linguaggio rivolto al neonato capace di aumentare la vocalizzazione infantile e la stabilità neurovegetativa ed è quindi una sicura strategia di intervento in TIN.

In particolare, la rima delle poesie, delle filastrocche, delle nenie e dei canti offre un ritmo già sperimentato nella vita intrauterina, quel sostrato auditivo e affettivo simile per struttura armonica. Il piacere che prova il neonato nell'ascoltare la voce rassicurante e conosciuta della madre e dei familiari si accompagna alla rassicurazione come quella della rima, definita da una poetessa contemporanea "una promessa mantenuta". Il ritmo, la disponibilità della voce materna e paterna, la ripetizione, la prevedibilità della rima: sono tutti aspetti capaci di creare un nido protettivo e piacevole per il neonato e per i suoi familiari. Se già è importante parlare al bambino, se l'esposizione alla voce materna costituisce un'azione di benessere per il neonato pretermine (McMahon E., Wintermark P., Lahav A., 2012; Rand K., Lahav A., 2014) e favorire le interazioni linguistiche con i genitori è una raccomandazione comune in TIN (Graven S.N., 2000), la parola poetica indiamanta di luce quello che può essere sin da subito un rapporto prezioso, quasi spirituale¹³. Condividere la parola poetica, le filastrocche e le contine della tradizione o albi illustrati poetici e suggestivi come *Il grande libro dei pisolini* di Giovanna Zoboli e Simona Mulazzani o *Spuntino di mezzanotte* di Eric Fan e *Cena Seiferling*, tradotto magistralmente dalla poetessa Chiara Carminati, può costituire a pieno titolo un primo contatto con la cultura letteraria, con quella culla orale e poi tipografica dei grandi in cui anche il bambino viene così incluso, sempre tenendo conto dei suoi segnali comportamentali.

Se si tratta di libri belli, illustrati e scritti con cura, anche il genitore ne proverà piacere, accogliendo il neonato nella cultura dei grandi, offrendogli nutrimento e riconoscimento spirituale quando vedrà il suo bambino, apparentemente tanto piccolo e inerme, apprezzare questo sostrato affettivo già conosciuto. È una grande emozione e scoperta per un genitore della TIN sentire il proprio bambino provare piacere nella lettura, e la più

13. Sull'importante opportunità offerta dalla poesia allo sviluppo linguistico, letterario, spirituale e affettivo dell'infanzia si veda il recente volume GRAMANTIERI N., PICCININI G., TONTARDINI I. (a cura di), *Come fanno le lische a diventare lisce: parola, poesia, infanzia*, Edizioni Junior, Bergamo 2025.

piccola manifestazione di piacere auditivo costituisce un tassello fondamentale nella costruzione del rapporto di fiducia e dialogo reciproco.

Proviamo infine a fare un salto ulteriore, dalla lettura auditiva alla lettura visuale, che in una fase così precoce, in età neonatale, può sembrare ardito; eppure grazie ai libri e ad alcune immagini ad alto contrasto, notiamo che il neonato ha gusti e predilezioni che lo rendono già un lettore provetto. Prendiamo ad esempio l'albo cartonato in cui Andrea Antinori illustra la poesia di Gianni Rodari *La luna al guinzaglio*. Oltre al ritmo e alla densità di immagini suggerite dal testo, una doppia pagina presenta un grande cerchio ben stagliato dal fondo.



Figura 2. Una mamma legge al suo bambino al Fatebenefratelli di Roma San Giovanni Calibita - Isola Tiberina (attuale Ospedale Isola Tiberina – Gemelli Isola). Fonte: Fotografia del personale sanitario (progetto Le.Pre 2).

I colori principali dell'immagine sono rosso, bianco e azzurro. Una pagina simile è capace, talvolta, di fermare lo sguardo dei piccoli, e si può lasciare aperta, ai bordi della culla.

4. Bianco e nero - Preparare al mondo esterno

Alcune figure hanno un potere particolarmente attrattivo sullo sguardo dei piccolissimi. Si tratta spesso di immagini ad alto contrasto, ben stagliate sul fondo, come quelle di Bianco e nero di Tana Hoban che negli Stati Uniti è un bestseller per neonati e dal 2021 viene pubblicato anche in Italia da Editoriale Scienza.

Questo tipo di immagini, ottenute dalla fotografa americana grazie a un procedimento di esposizione diretta degli oggetti su una carta fotografica (tecnica chiamata, da Man Ray, rayografia), permette di ottenere delle silhouette molto riconoscibili. Si tratta di oggetti che appartengono alla quotidianità del neonato e al mondo progressivamente sempre più vasto. Già a pochi giorni di vita, immagini simili hanno un potere quasi magnetico, anche se le riproduzioni in bianco e nero non sono le sole ad attirare i bambini, come abbiamo visto nell'esempio del grande cerchio de La luna al guinzaglio. Come nel caso della poesia, capace di mostrare in un istante al genitore che il proprio bambino è un essere spirituale che gode del piacere letterario e musicale della rima e della voce familiare, anche le immagini possono attivare una scoperta simile.

Libri simili si possono certamente usare come aiuto nelle prime visite di controllo, ma anche per lasciare al bambino in TIN un'immagine che anticipa il mondo esterno.

In quanto la struttura di Bianco e nero è a fisarmonica, o leporello, il libro può essere messo a contornare il bambino, creando una sorta di guscio. Questa forma infatti non è indifferente: il leporello è un po' un oggetto magico, a metà tra culla che protegge e panorama che apre. Nei mesi successivi alle dimissioni, libri come questo, posizionati intorno al bambino lasciato a terra liberamente, potranno costituire un invito al movimento. Per raggiungere, battere, toccare o vedere le immagini più da vicino, i bambini compiranno i primi movimenti, le prime torsioni.

“Ci sembra così di non lasciare mai veramente solo il nostro bambino, raccontandogli attraverso le immagini il mondo che un giorno incontrerà”, raccontano due genitori che, in un reparto in cui non era possibile restare la notte, hanno deciso di lasciare Bianco e nero per accompagnare la solitudine del bambino. Il personale che seguiva il bambino ha assecondato questo gesto, rimettendo il libro a leporello nella culla dopo aver rifatto il lettino¹⁴.

14. Testimonianza raccolta dall'associazione Cartastraccia nell'ambito del progetto Le.pre 2.



Figura 3. Un bambino di pochi giorni alla TIN del Policlinico Umberto I di Roma.

In età così precoce si possono dunque proporre tavole dai colori ben contrastati, immagini che non siano affollate o confusionarie, capaci di rappresentare in maniera inequivocabile soggetti ben riconoscibili. Spesso hanno il fondo bianco. Tra i tanti leporelli in commercio, oltre a Bianco e nero, si possono proporre libri colorati e con inserti trasparenti come *Fiori di Hervé Tullet*, un po' più denso, o il magnifico e sintetico *Coucou* di Lucie Felix. Senza dubbio più complessi a livello visuale, possono però offrire ulteriori stimoli. Possono essere usati per ottenere differenti suoni, battendo sulle parti lucide e sulle parti di cartone, per far filtrare la luce e, se offerti come dono alle dimissioni, diventare dei libri da fruire e sperimentare per tutto il corso dell'infanzia.

Infatti, un'azione che completa le strategie di promozione della lettura è quella del dono del libro alle dimissioni o alla prima visita di follow-up: se la lettura è entrata nella quotidianità della TIN, sarà utile dare alle famiglie l'indicazione di continuare a leggere e cantare con il neonato anche a casa. Dalla degenza in reparto, porteranno a casa un libro che sarà significativo continuare a immaginare come legame tra l'esperienza della TIN e il mondo esterno.

5. Conclusioni

Alla base di questa proposta di intervento in TIN con la letteratura si pongono tante evidenze scientifiche ma, ancora più forti di tali evidenze, c'è un riconoscimento, non sempre immediato, del bambino molto piccolo come persona completa, come essere spirituale.

L'inserimento della lettura, azione che per gli adulti ha un portato culturale importante e che per i bambini è fonte di piacere, può aiutare questa messa a fuoco. Abbiamo visto che la lettura può essere in primo luogo un sostegno per il genitore, un aiuto a mettere ordine e dare voce al proprio smarrimento, ma che immediatamente, se condivisa, può diventare una pratica di relazione e di contatto. Se è il personale sanitario a invitare i genitori a leggere un libro, allo stesso modo in cui indica loro come disinfettarsi le mani, anche soltanto lasciando un libro alla mattina sulle culle, questa indicazione viene rafforzata e probabilmente accolta. Un altro gesto denso di significato simbolico ma dalle grandi ricadute pratiche, come abbiamo accennato, è il dono del libro alle dimissioni.

Nel 1923 la dottoressa Maria Montessori teneva alcune conferenze a Bruxelles, poi pubblicate su una rivista femminile belga, in cui aspirava a fornire un nuovo punto di partenza alle madri e a chi si occupa dei bambini molto piccoli; con uno sguardo rispettoso dell'infanzia, offriva una vera e propria guida di igiene mentale, invece delle consuete indicazioni sul cambio dei panni e sulle soddisfazioni dei bisogni materiali dei bambini ancora non autosufficienti. Raccolti in Italia nel volume *Il bambino in famiglia*, questi scritti offrono una visione limpida che ancora oggi può risultare illuminante. Ci ricordano che, ancor prima di adattarsi a una vita sociale, in contraddizione con chi vorrebbe il bambino solo in preparazione della vita adulta, il neonato è una presenza spirituale, un essere completo: «il bambino, come tutti gli esseri umani, ha una personalità tutta sua. Egli porta in sé la bellezza e la dignità dello spirito creatore, che non possono essere mai cancellate, e per cui la sua anima, pura e sensibile, esige le nostre cure più delicate. Non dobbiamo occuparci solo del suo corpo, così piccino, così fragile, non dobbiamo solo pensare a nutrirlo, a lavarlo, a vestirlo con ogni cura. L'uomo non vive di solo pane nemmeno nella fanciullezza: le cose materiali stanno un gradino al di sotto e possono essere avvilenti ad ogni età» (Montessori, 1975, p. 53).



Figura 4. Una bambina di pochi mesi legge *Coucou* di Lucie Felix. FONTE: Fotografia di Gabriella Caponigro.

Persino in TIN, non di solo latte vive il neonato, ma di cure a tutto tondo in cui la lettura può trovare uno spazio importante.

Riferimenti bibliografici

- HEE CHUNG E., CHOU J., BROWN K.A., *Neurodevelopmental outcomes of pre-term infants: a recent literature review*, «*Translational Pediatrics*», 9 (Suppl 1), 2020, S3-S8, doi: 10.21037/tp.2019.09.10.
- GRAMANTIERI N., PICCININI G., TONTARDINI I. (a cura di), *Come fanno le lische a diventare lisce: parola, poesia, infanzia*, Edizioni Junior, Bergamo 2025.
- GRASSI L., *L'inconscio sonoro: psicoanalisi in musica*, Franco Angeli, Milano 2022.
- GRAVEN S.N., *Sound and the developing infant in the NICU: Conclusions and recommendations for care*, «*The Journal of Perinatology*», 20, 2000, pp. 88-93.
- HAMELIN, *Ad occhi aperti: leggere l'albo illustrato*, Donzelli, Roma 2012.
- MCAHON E., WINTERMARK P., LAHAV A., *Auditory brain development in premature infants: The importance of early experience*, «*Annals of the New York Academy of Sciences*», 1252, 2012, pp. 17-24.

- MONTESSORI M., *Il bambino in famiglia*, Garzanti, Milano 1975.
- NERI E.; DE PASCALIS L.; AGOSTINI F.; GENOVA F.; BIASINI A.; STELLA M.; TROMBINI E., *Parental Book-Reading to Preterm Born Infants in NICU: The Effects on Language Development in the First Two Years*, «*International Journal of Environmental Research and Public Health*», 18, 2021, 11361, doi: 10.3390/ijerph18111361>.
- PALADIN L., VALENTINO MERLETTI R., *Libro fammi grande: leggere nell'infanzia*, Idest, Campi Bisenzio 2012.
- PARISI A., *Terapia intensiva neonatale: una mamma racconta*, articolo pubblicato il 24/06/2013 <<https://www.uppa.it/terapia-intensiva-neonatale-la-nascita-di-un-prematuro/>>.
- RAND K., LAHAV A., *Maternal sounds elicit lower heart rate in preterm newborns in the first month of life*, «*Early Human Development*», 90, 2014, pp. 679–683.
- REIDY N., MORGAN A., THOMPSON D.K., INDER T.E., DOYLE L.W., ANDERSON P.J., *Impaired language abilities and white matter abnormalities in children born very preterm and/or very low birth weight*, «*The Journal of Pediatrics*», 162, 2013, pp. 719–724, doi: 10.1016/j.jpeds.2012.10.017.
- SALVIATI C.I., *Raccontare destini: la fiaba come materia prima dell'immaginario di ieri e di oggi*, Einaudi Ragazzi, Torino 2002.
- VALENTINO MERLETTI R., *Leggere ad alta voce*, Mondadori, Milano 1996.
- VANDORMAEL C., SCHOENHALS L., FILIPPA M., BORRADORI TOLSA C., *Language in preterm born children: Atypical development and effects of early interventions on neuroplasticity*, «*Neural Plasticity*», 6873270, 2019, doi: 10.1155/2019/6873270.
- WEBB A.R., HELLER H.T., BENSON C.B., LAHAV A., *Mother's voice and heart-beat sounds elicit auditory plasticity in the human brain before full gestation*, «*Proceedings of the National Academy of Sciences*», 112 (10), 2015, pp. 3152–3157, doi: 10.1073/pnas.1414924112.

Lecture

- ALEMAGNA B., *Cose che passano*, Topipittori, Milano 2019.
- FAN E., SEIFERLING C., *Spuntino di mezzanotte*, Terre di Mezzo, Milano 2022.
- FELIX L., *Coucou*, Edition des grandes personnes, Paris 2018.
- LIONNI L., *Guizzino*, Babalibri, Milano 2013.

MARSHALL J., *George e Martha*, Lupoguido, Milano 2023.

SOLINAS DONGHI, B.; RINALDI, I., *Fiabe incatenate*, Topipittori, Milano 2020.

TOGNOLINI B., VALENTINIS P., *Mammalingua: 21 filastrocche per neonati e per la voce delle mamme*, Il Castoro, Milano 2008.

TULLET H., *Fiori*, Franco Cosimo Panini, Modena 2020.

ZOBOLI G., MULAZZANI S., *Il grande libro dei pisolini*, Topipittori, Milano 2020.

Amo leggere con Thor

Quando la letteratura per l'infanzia si coniuga
alla lettura assistita con i cani

I love reading with Thor

When children's literature is combined with
canine-assisted reading[†]

MARIA VINCENZA RASO, GABRIELLA VERNETTO*

RIASSUNTO: Il presente contributo testimonia di un progetto di ricerca pilota realizzato in una realtà scolastica di montagna, che coniuga la letteratura per l'infanzia alla lettura con i cani. Poggiando su recenti studi che dimostrano gli apporti benefici di tale tecnica di narrazione assistita non solo sulla lettura, ma anche sullo sviluppo del bambino e sul suo benessere psicofisico, il nostro lavoro s'inserisce in un ampio progetto educativo che fa emergere la *cura* come categoria pedagogica.

PAROLE-CHIAVE: letteratura per l'infanzia, interventi assistiti con animale, cura, progetto-pilota.

ABSTRACT: This contribution presents a pilot research project conducted in a mountain school, which integrates children's literature with reading sessions assisted by dogs. The project draws on recent research highlighting the beneficial effects of this approach, not only on reading skills but also on children's overall development and psychophysical well-being. From this perspective, our work is situated within a broader educational framework that promotes care as a fundamental pedagogical principle.

KEY-WORDS: children's literature, animal-assisted intervention, care, pilot project.

* Université de Sherbrooke (Quebec, Canada); Università della Valle d'Aosta.

†. Maria Vincenza Raso è autrice dei paragrafi n. 1 e 3 e Gabriella Vernetto è autrice del paragrafo n. 2

1. Letteratura per infanzia e sfide educative

Nella conferenza di apertura del Convegno biennale² sulla letteratura per l'infanzia (2019), organizzato dalla *Bibliothèque nationale de France*, Philippe Meirieu pone in evidenza l'alleanza imprescindibile tra educazione e letteratura per bambini a sostegno della crescita del soggetto, intesa quest'ultima non solo come sviluppo di specifiche abilità e competenze sociali, affettive e cognitive, ma anche come processo di emancipazione per il pieno esercizio della cittadinanza. Il libro si erige quindi a dispositivo pedagogico e culturale privilegiato "al servizio" della formazione della persona (Meirieu, 2020), che *coltivata* secondo i valori umanistici (Nussbaum, 2021) rappresenta il nucleo fondante la creazione di società più eque, inclusive, sostenibili e di pace: «L'orizzonte del libro è dapprima, in effetti, l'orizzonte di un umano modesto, il quale ci permetterà, insieme, di far retrocedere le barbarie»³ (Meirieu, 2020, p. 173).

Tale alleanza acquista particolarmente significato nelle società odierne, caratterizzate dalla complessità dei sistemi, delle loro interconnessioni, e dei fenomeni locali e globali che ne derivano (Morin, 2017). Segnatamente, la precarietà politico-economica, la frammentarietà del tessuto sociale e le trasformazioni dell'istituto familiare, il pluralismo culturale e linguistico, nonché l'accelerazione dello sviluppo tecnologico e delle modalità di comunicazione agiscono sui contesti sociali, creando nuove forme di povertà ³/₄ educativa e culturale ³/₄ e di vulnerabilità, che possono colpire sia il singolo che un gruppo etnoculturale o sociale specifico.

Una società in movimento, quindi, nella quale si generano nuove disuguaglianze e inattesi esclusi. Di fronte a questi scenari, la scuola è chiamata oggi a riaffermare il proprio ruolo educativo. In tal senso, le *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* (MIUR, 2018), in linea con gli obiettivi dell'*Agenda 2030* (ONU, 2015), sottolineano come la scuola dell'infanzia e il primo ciclo di istruzione abbiano il compito prioritario di promuovere già nei piccolissimi il "saper star al mondo" in qualità di cittadini attivi. Ciò richiede lo sviluppo della capacità di discernere le informazioni, di "dare senso alla varietà delle esperienze" e alla molteplicità dei punti di vista, delle com-

2. "Assises de la littérature jeunesse", *Bibliothèque nationale de France*, seconda edizione, Parigi, 7 ottobre 2019.

3. La traduzione dal francese all'italiano è ad opera dell'Autore.

petenze linguistiche e di espressione, e altresì dell'autonomia di pensiero (MIUR, 2018, p. 4).

L'insieme di questi obiettivi formativi è pienamente supportato dalla letteratura per l'infanzia. Di fatti, come affermato da Bruner (2002), la *fiction* dona l'opportunità al bambino di esplorare la realtà nella sua essenza, in quanto i mondi possibili creati, pur apparentemente lontani, sono generati o estrapolati dal mondo conosciuto. La narrazione diviene così un laboratorio, nel quale è possibile comprendere, osservare, creare, ridefinire, inventare, immaginare situazioni, dilemmi, problemi, in un processo creativo di costruzione del sé come racconto (Ricoeur, 1991). Ma anche cogliere delle prospettive altre e scoprire la diversità, nutrendo il relativismo cognitivo e l'empatia:

Il contributo più rilevante della letteratura per la vita del cittadino è sicuramente lo stimolo a riconoscere coloro che sono diversi da noi, mediante il superamento dei nostri concetti troppo spesso ottusi e limitanti, sia nelle circostanze concrete, sia nel pensiero e nelle emozioni (Nussbaum, 2021, p. 121).

In tale processo di costruzione di senso, l'adulto svolge il ruolo di mediatore, non solo creando le occasioni di incontro con il libro (Meirieu, 2020), ma trasformando queste in opportunità di apprendimento e di crescita. Un incontro tra bambino e lettura, che può essere potenziato con la partecipazione di un animale domestico, in particolar modo del cane.

Infatti, negli ultimi anni, la ricerca internazionale ha messo in luce i benefici della lettura condivisa con il cane nel promuovere non solo le competenze di lettura più avanzate nei bambini in età scolare, ma anche il loro benessere psicologico (Crossman *et al.*, 2020), fisico (Beetz *et al.*, 2020) e cognitivo (Gee *et al.*, 2012), incidendo inoltre positivamente sull'alfabetizzazione (Le Roux *et al.*, 2014). Le iniziative di lettura in presenza di animali, specialmente quelle in cui i bambini leggono al cane, si stanno così diffondendo con l'intento di coltivare l'amore per i libri, di potenziare le abilità di lettura in modo coinvolgente e rassicurante, e di sostenere la cura di sé e dell'altro.

In quest'ottica, il presente contributo renderà conto di uno studio-pilota che, integrato in un progetto educativo di ampio respiro, coniuga la letteratura per l'infanzia e la lettura con e al cane, al fine di promuovere il benessere e la crescita del singolo all'interno di una comunità che a sua volta si fa inclusiva.

2. Il progetto di ricerca-pilota “Amo leggere con Thor”

Le difficoltà di lettura riscontrate durante l'età evolutiva possono avere un impatto rilevante sullo sviluppo delle competenze, non solo linguistiche. Tra le strategie di contrasto a questo fenomeno, la lettura con un cane si presenta come una pratica innovativa e promettente, che stimola il piacere di leggere e, al contempo, favorisce il progresso nella fluidità e nella comprensione del testo. I lettori che decodificano parola per parola tendono a concentrare gran parte delle proprie risorse cognitive sul riconoscimento delle singole unità, a scapito della comprensione generale. Da qui deriva la necessità di promuovere in egual misura una familiarità profonda con la lettura e una maggiore abilità nel leggere in modo accurato, scorrevole ed espressivo, quali componenti essenziali della competenza alfabetica funzionale definita dal documento europeo sulle competenze chiave (Consiglio dell'Unione Europea, 2018).

Progettare percorsi di lettura con e per il cane significa, dunque, andare oltre gli aspetti tecnici legati alla decodifica e alla fluidità, per valorizzare soprattutto la dimensione motivazionale e la costruzione del significato.

Il cane non è soltanto quindi un mediatore emotivo, ma diventa parte integrante di un ambiente educativo che stimola curiosità, fiducia e partecipazione attiva al processo di lettura.

In tal senso, il progetto “Amo leggere con Thor” propone un approccio innovativo alla promozione della lettura in età evolutiva, in quanto unisce il piacere della narrazione alla relazione affettiva e rassicurante instaurata con il cane, figura centrale dell'intervento.

Le attività si sviluppano all'interno di una cornice pedagogica caratterizzata da apertura, ludicità e inclusività, nella quale la pratica della lettura è volta all'acquisizione di competenze trasversali quali l'ascolto attivo, la narrazione orale e l'espressione creativa. Leggere con e per Thor si configura come un itinerario formativo che sostiene il bambino nel processo di scoperta delle lingue e delle culture (Candelier e Castellotti, 2012) e nell'incontro con la letteratura, attraverso la mediazione empatica offerta dalla presenza dell'animale.

2.1. Quadro di riferimento

“Amo leggere con Thor” s'inserisce nel quadro degli Interventi Assistiti con Animali (IAA), pratiche riconosciute dal Ministero della Salute italia-

no come strumenti terapeutici, educativi e ricreativi, regolamentati dalle Linee guida nazionali del 2015 (Ministero della Salute, 2015). Si tratta di progetti strutturati che prevedono il coinvolgimento di animali selezionati e formati, destinati sia a persone con fragilità fisiche, psichiche o neuromotorie, sia a individui in condizioni di benessere.

Gli IAA si articolano in tre principali tipologie operative:

- Terapie Assistite con Animali (TAA), a finalità terapeutica, prescritte da un medico e rivolte a pazienti affetti da patologie specifiche;
- Educazione Assistita con Animali (EAA), percorsi educativi mirati a sostenere lo sviluppo globale della persona, con particolare attenzione alla socializzazione, alla regolazione emotiva e al benessere;
- Attività Assistite con Animali (AAA), interventi a carattere ludico-relazionale che promuovono il contatto con l'animale per stimolare la comunicazione, la motivazione e l'apprendimento, valorizzando il potenziale espressivo e relazionale del soggetto coinvolto (O'Haire, 2013).

L'efficacia degli IAA risiede nella capacità dell'animale di attivare risposte positive a livello fisico, emotivo, cognitivo e sociale, generando condizioni favorevoli all'avvio di processi educativi e trasformativi, in un'ottica inclusiva, centrata sulla persona (Esposito *et al.*, 2011).

Come evidenziato da Marchesini (2002), secondo l'approccio di pedagogia zooantropologica, l'animale diventa un soggetto di relazione, capace di partecipare attivamente alla co-costruzione di significati e di facilitare dinamiche educative autentiche.

Nei primi anni di vita, i bambini manifestano una predisposizione naturale all'interazione con gli animali, percepiti non come oggetti o strumenti, ma come partner comunicativi dotati di intenzionalità, emozioni e desideri (Borgi e Cirulli, 2016). In particolare, il cane assume un ruolo privilegiato come compagno affettivo e figura di riferimento, in grado di accompagnare il bambino in esperienze significative che attraversano i diversi ambiti dello sviluppo: cognitivo, affettivo, motorio, comunicativo e sociale (Olsson *et al.*, 2018). L'interazione mediata dal gioco favorisce la partecipazione attiva e rafforza il legame emozionale con l'ambiente di apprendimento, contribuendo a creare un clima relazionale sicuro e motivante (Gee, Fine e McCardle, 2017).

L'interazione strutturata tra bambino e cane, mediata dall'adulto, si configura allora come un'esperienza educativa ad alto valore formativo (Melson, 2001), che contribuisce a promuovere una cultura della relazione interspecifica fondata sul rispetto, sull'empatia e sulla cooperazione (Haraway, 2008).

2.2. *Il metodo di ricerca*

2.2.1. *Il contesto della ricerca*

La ricerca-sperimentazione è stata condotta in una realtà scolastica di media montagna della Valle d'Aosta che accoglie principalmente i bambini del comune. La partecipazione dell'intera scuola, comprensiva dell'infanzia e della primaria, ha permesso uno studio verticale dell'efficacia del dispositivo.

Il gruppo coinvolto, ristretto e eterogeneo, si compone di una classe di scuola dell'infanzia (due bambini di tre anni, uno di quattro e tre di cinque), e di due pluriclassi della primaria, per un totale di ventitré bambini, tra cui un alunno con supporto per un disturbo da deficit dell'attenzione con iperattività (ADHD) di tipo oppositivo.

La scuola opera in un contesto linguistico e culturale particolare. La Valle d'Aosta è una regione autonoma a statuto speciale, che adotta un insegnamento bilingue italiano-francese, in linea con gli adattamenti regionali del curriculum nazionale⁴. L'apprendimento della lettura avviene parallelamente nelle due lingue, rappresentando al contempo una sfida e un'opportunità. Inoltre, si aggiungono l'insegnamento dell'inglese e, in ambito familiare, l'uso del francoprovenzale, che contribuiscono a delineare un ambiente educativo multilingue.

Questa prima esperienza si colloca quindi all'interno di una realtà di montagna, contraddistinta da un'ampia ricchezza linguistica e culturale, un terreno fertile per la riflessione e l'innovazione nella didattica della lettura in situazioni di bi- e plurilinguismo.

4. Ai sensi dell'art. 40 dello Statuto speciale della Valle d'Aosta e dell'art. 28 della legge 16 maggio 1978, n. 196, Norme di attuazione dello statuto speciale della Valle d'Aosta, la regione adatta i programmi di insegnamento alle necessità locali.

2.2.2. *Le finalità del dispositivo*

Come indicato nel “Quadro di riferimento” del presente contributo, la letteratura scientifica dimostra l’esito positivo del coinvolgimento del cane sull’apprendimento della lettura. Tuttavia, restano da esplorare le modalità di progettazione e di valutazione di percorsi di lettura che riescano a integrare il piacere di leggere, la costruzione di senso, attraverso la comprensione del testo, e l’acquisizione delle tecniche di lettura. “Amo leggere con Thor” si propone di sperimentare interventi capaci di coniugare questi diversi aspetti.

In particolar modo, in questa prima fase di sperimentazione, si è definito uno scenario per gli interventi con il cane in grado di unire la creazione di un clima favorevole alla lettura, la comprensione della narrazione e la motivazione alla lettura individuale e collettiva. Inoltre, si è valutata l’efficacia di strumenti di osservazione degli attori coinvolti.

2.2.3. *La struttura dell’intervento*

La sperimentazione si articola in quattro incontri di circa due ore ciascuno, con cadenza quindicinale. Ogni incontro si basa su una sequenza stabile, adattabile a racconti e supporti narrativi diversi:

- Apertura: nel primo incontro viene presentato il cane; nei successivi si riprendono le attività svolte in precedenza e si affrontano temi legati all’interazione uomo-animale, che prendono spunto dalla storia che sarà raccontata.
- Narrazione: lettura animata con supporti variabili a seconda del racconto, alla quale il cane partecipa attivamente.
- Attività in interazione con il cane: giochi legati ai contenuti della storia per favorirne la comprensione globale.
- Attività in piccoli gruppi, per favorire la comprensione di dettaglio e permettere la rielaborazione dei contenuti narrativi.
- Lettura individuale o collettiva al cane: il bambino diventa lettore per il cane, in una relazione rassicurante e priva di giudizio.
- Chiusura: momento di rielaborazione conclusiva e congedo dal cane.

Nella progettazione delle attività, l'alternanza delle lingue è così strutturata: l'italiano viene impiegato per favorire l'emersione delle rappresentazioni dei bambini e per guidare la riflessione sulle esperienze vissute; il francese è invece adottato come lingua di narrazione e per la formulazione delle consegne. Gli alunni mantengono la libertà di scegliere la lingua nella quale desiderano esprimersi.

2.2.4. *Gli strumenti della narrazione*

Nell'ambito di questo studio, si è posta un'attenzione particolare agli strumenti di narrazione impiegati per rendere l'esperienza più coinvolgente e per facilitare la comprensione (Vernetto, 2016). Tra questi: la *boîte à histoires*, il kamishibai (Vernetto, 2018), la lettura ad alta voce in interazione a partire dalle immagini degli albi illustrati o usando oggetti narrativi.

La *boîte à histoires* è stata introdotta secondo una modalità originale, ideata appositamente per permettere il coinvolgimento attivo del cane. È una scatola in cartone contenente oggetti simbolici, volti a stimolare le rappresentazioni mentali dei bambini. Seguendo il filo del racconto, il narratore prende e dispone progressivamente i vari oggetti su un tappeto, delimitante lo spazio narrativo. Il cane partecipa alla narrazione collaborando ai rituali di apertura (suono di un campanello) e di chiusura (batti cinque), estraendo gli oggetti dalla scatola e riponendoli alla fine della storia. Questa innovazione ha reso l'esperienza più dinamica, motivante e coinvolgente.

2.2.5. *La scelta dei racconti*

I racconti selezionati ruotano attorno a protagonisti animali — in particolare cani che salvano umani — impegnati in avventure ambientate in contesti naturali, come la montagna, il bosco o la foresta (RAVA, 2021; Vernetto e Garbolino Riva, 2024; Guilloppé, 2004; Paglia, 2020). Al centro di queste storie, vi sono temi fondamentali quali la cura dell'altro, la diversità, l'accoglienza, l'amicizia e la collaborazione. Questa coerenza tematica consente di inserire il progetto all'interno di un più ampio percorso di educazione alla cittadinanza e al vivere civile, promuovendo nei bambini un atteggiamento empatico, rispettoso e aperto verso l'altro — umano o animale che sia — e verso l'ambiente che li circonda.

2.2.6. Gli strumenti di osservazione

La validazione della sperimentazione è avvenuta mediante diverse modalità e vari strumenti, che sono stati concepiti con l'obiettivo di garantire il benessere dell'animale, favorire l'espressione e la crescita dei bambini, e coinvolgere attivamente i docenti in un percorso condiviso.

Il comportamento del cane è osservato tramite la registrazione delle attività e la compilazione di un'apposita griglia, concordata con il veterinario specialista in IAA che lo segue. La griglia tiene conto delle difficoltà ambientali, del livello di attenzione e del coinvolgimento emotivo dell'animale, dei segnali corporei di stress, della capacità di mantenere la calma e la concentrazione durante la sessione. Queste osservazioni sono fondamentali per calibrare le attività nel rispetto delle esigenze dell'animale.

Per quanto concerne i bambini, la verifica della comprensione della storia è avvenuta mediante diverse opzioni, tra cui: la ricostruzione orale in italiano, in francese o alternando le due lingue; il riordino delle tavole illustrate; la produzione di disegni legati ai momenti salienti o ai personaggi. Inoltre, è stato chiesto ai bambini di fornire un *feedback* sull'esperienza. Per la scuola dell'infanzia, si è proceduto a registrazioni audio in cui i bambini raccontano la loro attività e le emozioni provate. Per la scuola primaria, si è utilizzato un questionario online costituito da domande chiuse e aperte. Infine, si è proposto di associare un colore all'esperienza, motivandone la scelta.

I docenti, attraverso momenti di confronto semi-strutturati, hanno offerto un riscontro sui seguenti aspetti: ricadute positive, criticità, elementi da modificare o da migliorare, modalità di intervento e relativo impatto. Il loro contributo ha permesso di valutare l'efficacia educativa del progetto, ponendo le basi per un suo ulteriore potenziamento.

2.3. Prime osservazioni

Dal dialogo con le insegnanti, di cui si riportano alcune testimonianze significative, emergono delle osservazioni concernenti sia la sperimentazione del dispositivo pedagogico, che le reazioni dei bambini e della classe.

Il dispositivo messo in atto per la lettura assistita con il cane appare solido ed efficace: "la presenza di Thor, come personaggio mediatore, crea aspettative positive nei bambini aiutandoli a focalizzare meglio la loro attenzione sul libro e sul racconto".

La struttura del percorso, ben calibrata nelle sue diverse fasi, ha funzionato in modo fluido, facilitando la partecipazione attiva di tutti gli attori coinvolti. Segnatamente, è stata valorizzata la varietà delle attività proposte: “molto positiva l’idea di intercalare momenti di lettura ed ascolto ad attività di gioco, a momenti di interazione con Thor e a spiegazioni sul comportamento canino e sulle sue caratteristiche fisiche e relazionali e ad aneddoti della vita reale del nostro amico a quattro zampe”.

Tuttavia, alcuni aggiustamenti si sono resi necessari rispetto alla durata di alcune attività, troppo lunghe e, di conseguenza, dispersive, in particolare per l’alunno con bisogni specifici. Le insegnanti, in effetti, propongono di «pensare a momenti dedicati solo a lui o per lui all’interno di un gruppo ristretto di compagni».

Dal punto di vista linguistico, il ricorso all’alternanza delle lingue è stato giudicato positivo: «si è rivelato molto utile, per i bambini, poter utilizzare per esprimersi sia il francese sia l’italiano come lingue compensative (ciò che so esprimere e conosco in francese lo enuncio in questa lingua, ciò che conosco meno lo esprimo in italiano e nessuno mi giudica per questo, ma accetta positivamente il mio intervento). Questo ha permesso a tutti i bambini di esprimersi liberamente».

Gli strumenti di osservazione e valutazione utilizzati — dalle griglie agli strumenti espressivi per i bambini — hanno dimostrato buona coerenza e funzionalità, permettendo una restituzione ricca e articolata dell’esperienza. Il protocollo di osservazione del cane è diventato prassi corrente anche per altri interventi di IAA, mentre l’attività di associazione tra colore ed emozione provata è integrata alla fase finale del dispositivo: si presenta la *boîte à souvenirs* (scatola dei ricordi) di Thor e si invitano i bambini a scegliere il colore o i colori che rappresentano le emozioni provate, con questi a fare un disegno per il cane a scrivergli un messaggio che contiene anche la spiegazione della propria scelta.

La registrazione delle sedute ha evidenziato un elevato il livello di attenzione, segno di un forte coinvolgimento cognitivo ed emotivo. Durante la fase di lettura al cane sono, inoltre, emersi risultati non preventivati: i bambini, invece di limitarsi alla semplice lettura, hanno spontaneamente messo in scena la storia, manifestando atteggiamenti di attenzione e di empatia verso l’animale, e attivando così una molteplicità di competenze (linguistiche, narrative, motorie e relazionali interspecifiche).

Infine, le attività si sono dimostrate fortemente inclusive, favorendo la partecipazione e l'espressione di bambini con profili diversi, e creando uno spazio educativo accogliente, sicuro e motivante.

L'esperienza condotta apre interessanti prospettive di sviluppo e consolidamento. Nel momento di confronto con le docenti, queste sottolineano che: «sarebbe interessante creare un progetto a copertura annuale con due incontri al mese e creare momenti di programmazione condivisi tra le insegnanti che seguono il progetto e l'esperta per far sì che le prime possano organizzarsi in modo da preparare con i bambini, attività da presentare di volta in volta a Thor».

In virtù della sua struttura flessibile e della sua potenziale replicabilità, il progetto si presta a un'estensione ad altri contesti scolastici, prospettando la possibilità di una valutazione più approfondita dell'impatto sulle competenze di lettura dei giovani lettori, attraverso l'analisi di un campione significativamente ampliato.

3. Oltre uno strumento di potenziamento della lettura

L'esperienza presentata e le prime osservazioni emerse suggeriscono una riflessione sotto due profili di analisi: da un lato, l'accostamento letteratura e pedagogia, già precedentemente introdotto; dall'altro, la relazione tra pedagogia e medicina.

In effetti, "Amo leggere con Thor" oltrepassa le finalità di mero strumento di avvicinamento alla lettura e di sviluppo del linguaggio, dimostrandosi come vero e proprio dispositivo pedagogico, che colloca il bambino in qualità di attore in seno ad «un progetto educativo che si alimenta di un progetto letterario» (Fava, 2019, p. 405). In tale dispositivo, l'adulto svolge indubbiamente il ruolo di *passeur*⁵, che mediante la scelta accurata dei testi di narrativa, delle tematiche, e la programmazione dell'intera esperienza didattico-educativa, favorisce l'amore per la lettura. Ma questo ruolo è anche e soprattutto educativo, dove educare rappresenta il "prendersi-cura" e il "prendere-in-cura" il percorso di crescita integrale di ogni singolo bambino, con rispetto dei bisogni, dei tempi, delle specificità e delle potenzialità di ognuno, secondo un progetto volto al benessere sia

5. Espressione utilizzata da Pennac nella sua opera *Come un romanzo*, Feltrinelli, Milano 1992.

individuale che collettivo. A tale riguardo, ponendo a confronto il concetto di *cura* in pedagogia e in medicina, scrive il Cambi (2010, p. 12):

Prendersi-cura è proiettarsi-su, a tutela, tramite comprensione e progettualità, con dedizione, con atto donativo, con empatia e con giudizio insieme. Prendere-in-cura significa assumere in sé l'onere di una crescita, che si compie nell'autonomia del soggetto o dei soggetti posti in educazione, ma che va guidata e rispettata nei suoi *itinerari*, va compresa nei suoi percorsi autonomi (connessi a carattere e/o a volontà), va valorizzata nel suo cammino anche e quasi sempre a zig-zag. In pedagogia la cura inverte l'ordine tipico della medicina: va dal particolare al generale e si incardina proprio sulla passione-del-caso, singolo, specifico, irripetibile che ogni soggetto o gruppo viene a rappresentare e a presentare all'educazione stessa, reclamando un trattamento sempre *ad hoc*.

In tal senso, il cane non funge solo da soggetto facilitatore nella creazione del legame bambino-libro o nell'immersione di questi nell'attività formativa. Stabilendo una *relazione* peculiare, immediata e spontanea con ogni bambino, fondata sui quattro aspetti chiave della relazione educativa, quali la prossemica, l'empatia, l'ascolto e il dialogo (Cambi, 2019), l'animale nutre nel profondo dell'animo quella *pietas* che è a fondamento per la costruzione di un'etica secondo i principi e i valori umanistici. Tale dimensione si pone come necessaria per incardinare e per generare la *cura* rivolta verso sé-stessi, verso il prossimo e gli esseri viventi e, più in generale, verso il pianeta (Cambi, 2010).

Infine, ma non meno rilevante, "Amo leggere con Thor" contribuisce al rinnovo delle pratiche pedagogiche che orbitano attorno alla letteratura per l'infanzia, combinando progettualità educativa-didattica, varietà nelle strategie di realizzazione e valutazione, lettura condivisa con i cani e approccio plurilingue. In tal senso, a fronte dei nuovi scenari educativi:

sempre più oggi essa [la letteratura per l'infanzia] deve e dovrà misurarsi con problemi fondativi e di metodo che richiedono alla pedagogia e alla letteratura di misurarsi a fondo in un libero incontro reciproco capace di allargare la comprensione del narrare e del leggere per fare vivere in modo rinnovato (e in un'epoca di molti linguaggi) le forme della relazionalità comunicativa e l'accrescimento di un'umanità che da questa esperienza può consapevolmente derivare. [...] Proprio per questo inquieta, provoca, impedisce di accontentarsi, induce ad una ricerca sempre rinnovata (Lollo, 2003, p. 17).

Un rinnovo ineluttabile, dunque, per affrontare la complessità del reale e le sue sfide educative.

Riferimenti bibliografici

- BEETZ A., KOTRSCHAL K., TURNER D.C., HEDIGER K., UVNÄS-MOBERG K., JULIUS H., *The effect of a real dog, toy dog and friendly adult on reading performance and physiological stress in children*, in «Frontiers in Psychology», 2020, II, 457.
- BORGI M., CIRULLI F., *Pet face: Mechanisms underlying human-animal relationships*, in «Frontiers in Psychology», 2016, 7, 298.
- BRUNER J., *Pourquoi nous racontons-nous des histoires ?* Retz, Paris 2002.
- CAMBI F., *Prima, dopo e con il gioco: la cura*, in Bobbio A. e Bondioli A. (a cura di), *Gioco e infanzia*, Carocci, Roma 2019, pp. 161-170.
- *La cura di sé come processo formativo*, Laterza, Bari-Roma 2010.
- CONSIGLIO DELL'UNIONE EUROPEA, *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa alle competenze chiave per l'apprendimento permanente*, in «Gazzetta ufficiale dell'Unione europea», 2018/C 189/01.
- CROSSMAN M.K., KAZDIN A.E., KNUDSON K., *Animal visitation programs in schools: Research review and recommendations*, in «Anthrozoös», 2020, 33(3), pp. 323-337.
- ESPOSITO L., MCCUNE S., GRIFFIN J.A., MAHOLMES V., *Directions in human-animal interaction research: Child development, health, and therapeutic interventions*, in «Child Development Perspectives », 2011, 5(3), pp. 205-211.
- FAVA S., *Percorsi critici sulla letteratura per l'infanzia*, in BARSOTTI S., CANTATORE L. (a cura di), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Carocci, Roma 2019, pp. 403-420.
- GEE N.R., CRIST E.N., CARR D.N., *Preschool children require fewer instructional prompts to perform a memory task in the presence of a dog*, in «Anthrozoös», 2012, 23(3), pp. 223-230.
- GEE N.R., FINE A.H., MCCARDLE P., *How animals help students learn: Research and practice for educators and mental-health professionals*, Routledge, 2017.
- GUILLOPÉ A., *Loup noir*, Casterman, Paris 2004.
- HARAWAY, D.J., *When species meet*, University of Minnesota Press, Minneapolis 2008.
- LE ROUX M.C., SWARTZ L., SWARTZ E., *The effect of an animal-assisted reading program on the reading rate, accuracy and comprehension of grade 3 students*,

- in «South African Journal of Communication Disorders», 2014, 61(1), pp. 1-9.
- LOLLO R., *Sulla letteratura per l'infanzia*, La Scuola, Brescia 2003.
- MARCHESINI R., *Fondamenti di zooantropologia: Zooantropologia applicata*, Perdisa, Bologna 2002.
- MEIRIEU P., *La littérature de jeunesse : un enjeu éducatif et culturel*, in «La revue des livres pour enfants», 2020, 311, pp. 168-175.
- MELSON G.F., *Why the wild things are: Animals in the lives of children*, Harvard University Press, Cambridge 2001.
- MINISTERO DELLA SALUTE, *Linee guida nazionali per gli interventi assistiti con gli animali* (IAA), 2015.
- MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA, *Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari*, 2018.
- MORIN E., *La sfida della complessità*, Le Lettere, Firenze 2017.
- NUSSBAUM M.C., *Coltivare l'umanità. I classici, il multiculturalismo, l'educazione contemporanea*, Carocci, Roma 2021.
- O'HAIRE M.E., *Animal-assisted intervention for autism spectrum disorder: A systematic literature review*, in «Journal of Autism and Developmental Disorders», 2013, 43(7), pp. 1606-1622.
- OLSSON C.A., BACKELIN K., SORBRING E., ANDERSSON M., *Child-animal interactions and children's development: A systematic review of the literature*, in «International Journal of Environmental Research and Public Health», 2018, 15(7), 1413.
- PAGLIA I., *La scatola*. La Margherita Edizioni, Milano 2020.
- REGIONE AUTONOMA VALLE D'AOSTA (RAVA), *Poulenta*, coll. Des contes dans nos langues, Aosta 2020.
- RICOEUR P., *Temps et récit. I. L'intrigue et le récit historique*, Seuil, Paris 1991.
- UNITED NATIONS, *The 2030 agenda for sustainable development*, 25-27 September 2015.
- VERNETTO G., *Il racconto: strumento di valorizzazione del plurilinguismo*, in «Bambini», 2016, 32(4), pp. 29-34.
- VERNETTO G., *Le Kamishibai ou théâtre d'images : mode d'emploi.*, in «Éducation et sociétés plurilingues», 2018, (44), pp. 9-21.
- VERNETTO G., GARBOLINO RIVA M., *Sur les pas des pèlerins* (Les Cahiers de Thor 4). Le Château, Aosta 2024

Il metodo della versione collettiva delle fiabe di tradizione popolare come strumento di promozione del benessere¹

The Collective Version Method of Traditional Folktales as a Tool for Promoting Well-being

CLAUDIA CHELLINI, CATIA CANTINI*

RIASSUNTO: La fiaba di tradizione popolare è per i bambini un formidabile strumento di crescita, promuovendo apprendimento, salute e benessere: il suo ricco potenziale può trovare molte possibilità di applicazione, tra cui il metodo della versione collettiva, volto all'educazione socio-affettiva e alla libera espressione di sé. Il contributo presenta i risultati di una ricerca-formazione condotta nella scuola del primo ciclo, che mostrano un miglioramento negli alunni anche in termini di benessere.

PAROLE—CHIAVE: fiaba, versione collettiva, benessere, libertà espressiva.

ABSTRACT: Traditional folktales constitute a powerful instrument for children's growth, fostering learning, health, and well-being. Their rich potential offers numerous application modalities, including the collective retelling method, aimed at socio-affective education and the unfettered expression of self. This contribution presents the results of a participatory research conducted within the primary education cycle, demonstrating improvements in pupils, notably also in terms of well-being.

KEY—WORDS: fairy tale, collective version, well-being, freedom of expression.

* Istituto Nazionale di documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (Indire),

1. Pur essendo l'articolo frutto di un lavoro comune, i paragrafi 1 e 3 sono da attribuirsi a C. Chellini, i paragrafi 2 e 4 a C. Cantini.

1. Introduzione

Perché una storia riesca realmente a catturare l'attenzione del bambino, deve divertirlo e suscitare la sua curiosità. Ma per poter arricchirne la vita, deve stimolare la sua immaginazione, aiutarlo a sviluppare il suo intelletto e chiarire le sue emozioni, armonizzarsi con le sue ansie e aspirazioni, riconoscere appieno le sue difficoltà, e nel contempo suggerire soluzioni ai problemi che lo turbano. In breve, essa deve toccare contemporaneamente tutti gli aspetti della sua personalità, e questo senza mai sminuire la gravità delle difficoltà che affliggono il bambino, anzi prendendone pienamente atto, e nel contempo deve promuovere la sua fiducia in se stesso e nel suo futuro. (Bettelheim, 2008, pp. 10-11)

Le storie di cui parla Bettelheim in questo brano tratto da *Il mondo incantato* sono quelle che i bambini trovano, prosegue lo psicoanalista, «più soddisfacenti di tutte le altre storie dell'infanzia» (p. 12) e che Thompson definisce «fiabe di tradizione popolare» (2016). Si tratta di quelle storie che, apparse in forma scritta per la prima volta nella raccolta cinquecentesca *Le piacevoli notti* (Straparola, 2000) e stabilitesi come genere nel Seicento grazie a *Lo cunto de li cunti* (Basile, 2013) e *Le contes de ma mère l'Oye* (Perrault, 1697), furono narrate oralmente per secoli, dal Mediterraneo all'Islanda dagli Urali al Portogallo (e oltre), nelle aie contadine come alla corte del Re Sole, da narratori analfabeti come da colti scrittori, da uomini e più spesso da donne, a grandi e piccini. Queste storie trovarono poi una forma scritta nelle numerosissime raccolte date alle stampe in tutta Europa tra l'Ottocento e la Prima Guerra Mondiale, grazie al paziente lavoro di studiosi di cultura popolare, appassionati, insegnanti.

Queste fiabe hanno una struttura narrativa e un portato simbolico che si sono costruiti nel processo di narrazione e ri-narrazione, sedimentandosi nella cultura, in uno scambio continuo fra scritto e orale, in entrambe le direzioni. Sono racconti di meraviglie, in cui «le due dimensioni – il naturale, il terreno, e il soprannaturale, magico-mitico – [...] si intersecano senza difficoltà e quasi senza cesure» (Dekker et al., 2001, p. X), ma in cui la dimensione ultramondana pur avendo un posto centrale per il percorso dell'attante protagonista, poi scompare e non se ne sa più nulla, perché la fiaba di tradizione popolare inizia in un orizzonte umano ed è nell'orizzonte umano che ha il suo lieto fine. Grazie a queste caratteristiche e all'elaborazione e ri-lavorazione realizzata nel tempo e nello spa-

zio, questo genere narrativo ha una capacità proiettiva potente, per cui il bambino rivede le proprie istanze nella storia che ha ascoltato, perché «la fiaba [...] prende molto sul serio le ansie e i dilemmi esistenziali e s'ispira direttamente ad essi: il bisogno di essere amati e la paura di non essere considerati, l'amore della vita e la paura della morte» (Bettelheim, 2008, p. 16). E così, il bambino può riconoscerli, e riconoscere se stesso nei panni di Cenerentola o Giovannin senza paura, imparando non «la sua prima idea di mostro» ma «la sua prima chiara idea della possibilità di sconfiggere il mostro» (Chesterton, 1909, p. 102, tr. nostra).

2. La fiaba di tradizione popolare come spazio di cura

Nell'*epoca delle passioni tristi* (Benasayag & Schmit, 2006), in cui cala la felicità dei giovani, come indicato nel rapporto WHR della Oxford University (Helliwell et al., 2024), parlare di benessere a scuola equivale a riconnettere l'apprendimento alla qualità della vita. A tal fine, le fiabe possono svolgere un ruolo prezioso. Oltre a quelle di tradizione popolare, ce ne sono altri tipi: d'autore, moderne e contemporanee, filosofiche, allegoriche, fantastiche e urbane (le *urban fairytales*). Molte di queste possono essere usate per trasmettere ai bambini insegnamenti sui corretti stili di vita: alimentazione sana, attività fisica e movimento, igiene, sonno e riposo, salute mentale ed emozionale, cura di sé, ecc. Non così le fiabe di tradizione popolare, che si distinguono per più aspetti. Narrate da secoli per intrattenimento, esse mostrano modelli di comportamento ma non hanno di solito una morale esplicita (Treccani, 2018): la morale, se ve n'è una, risiede nel messaggio, implicito e non centrale, che ognuno nel proprio intimo ricava dalla storia. La fiaba di tradizione popolare è un racconto collettivo anonimo la cui paternità non è identificabile: semmai lo è il nome dei grandi raccoglitori, come Charles Perrault, ma essa resta esente dall'attribuzione di autorialità e dall'identificazione di una "versione ufficiale" più vera di altre. Ogni storia esiste in più versioni, ciascuna dotata di pari dignità: ciò la rende congeniale all'odierno paradigma del sapere, basato non più su metodi di insegnamento trasmissivi e nozionistici, bensì sull'apprendimento attivo e partecipativo, in coerenza con l'evoluzione del dibattito psicopedagogico contemporaneo. A darne conto, è un'ampia letteratura. Illustri pedagogisti del Novecento si sono opposti alle metodologie didattiche basate sulla trasmissione passiva

di nozioni e precetti, anziché sull'esperienza diretta, ridefinendo l'apprendimento come un processo attivo e partecipativo centrato sul discente (Montessori, 1909; Dewey, 1916; Freinet, 1946; Freire, 1968). L'idea è che si apprende meglio quando si sta bene. Il tema è stato esplorato da più angolazioni, focalizzando l'attenzione di volta in volta su aspetti diversi: la necessità di soddisfare bisogni fondamentali come la sicurezza emotiva, l'appartenenza e l'autostima (Maslow, 1954); l'importanza di un ambiente di apprendimento empatico e non giudicante per favorire la crescita personale e l'apprendimento autentico (Rogers, 1961); la natura molteplice dell'intelligenza umana e il ruolo dell'equilibrio emotivo nel successo scolastico (Gardner, 1983); la centralità dell'intelligenza emotiva e dell'empatia (Goleman, 1995) l'effetto delle emozioni positive, che ampliano l'attenzione e favoriscono la costruzione di risorse cognitive e sociali preziose per imparare (Fredrickson, 2000, 2001, 2004); il ruolo della motivazione (Deci & Ryan, 1985, 2000; Keller, 1987), ecc. In seguito, sono stati sviluppati appositi modelli e programmi, come il PERMA² (Seligman, 2011) o il SEL³ (CASEL⁴). Quest'ultimo, in particolare, è un interessante *framework* che promuove l'acquisizione, il rafforzamento e la pratica delle competenze socio-emotive ritenute essenziali per lo sviluppo individuale, il benessere e il successo personale. Allo stato attuale, una mole inesauribile di studi e contributi di respiro internazionale ha approfondito l'indagine sul tema, confermando l'esistenza di una correlazione positiva tra il benessere socio-emotivo e il rendimento scolastico degli studenti: nelle diverse fasce di età e discipline (Durlak et al., 2011; Ashdown & Bernard, 2012; McConnell & Eva, 2012; Morganti et al., 2019; Palmas et al., 2022; Cipriano et al., 2023; Marrone et al., 2024; Siebecke, 2024; Wang et al., 2025). Oggi sappiamo che memorizzare i concetti trasmessi a lezione è importante, ma non basta: il pensiero non ha alcun potere trasformativo se non tocca nel profondo, se non si crea quello stato di *Flow* che ci vede completamente immersi in ciò che si fa (Csíkszentmihályi, 1990).

2. Acronimo di: *Positive Emotions, Engagement, Relationships, Meaning, Accomplishment* (emozioni positive, impegno, relazioni, significato e realizzazione).

3. Acronimo di: *Social Emotional Learning* (apprendimento socio-emotivo).

4. Il *Collaborative for Academic Social and Emotional Learning* (CASEL), che rappresenta la massima autorità internazionale per il Programma SEL, ha delineato cinque competenze chiave fondamentali riferite a due ambiti principali, interpersonale e intrapersonale. Tali competenze sono: autoconsapevolezza (*self-awareness*); autogestione (*self-management*); consapevolezza sociale (*social-awareness*); capacità relazionali (*relation skills*); saper prendere decisioni responsabili (*responsible decision making*) (url: <https://pg.casel.org/>).

Sappiamo inoltre che l'atmosfera che si respira in classe, se positiva, è motivante e coinvolgente per gli studenti: riduce lo stress e il disagio, favorendo l'apprendimento (Freiberg, 1999). Un buon clima di classe è determinato in primis dalla qualità delle relazioni affettive, dalla motivazione a stare insieme, dall'apprezzamento reciproco e dal tipo di interazione che si crea sia tra pari che tra alunni e docenti (Polito, 2000, 2003). In tale scenario, la fiaba di tradizione popolare offre al bambino un formidabile spazio educativo e di cura: stimola la sua immaginazione e gli permette di sperimentare in forma giocosa la varietà di situazioni dell'esistenza umana, mettendolo in contatto con un mondo fatto di valori e di significati e spronandolo a scoprire gradualmente il proprio mondo interiore. I benefici che essa può apportare derivano da più fattori, evidenziati da studi e ricerche di vario ambito, a cui si può qui solo accennare. Vediamone alcuni.

2.1. *Il fenomeno vocale*

Spesso la fiaba è narrata da qualcuno che la racconta a voce alta: un aspetto importante. Sappiamo infatti che il nostro benessere è influenzato dalla qualità e dal tipo di suoni che ascoltiamo. L'ascolto incide sullo sviluppo del linguaggio e della comunicazione sin dalla gravidanza (Tomatis, 1963, 1981). La voce può favorire il benessere emotivo e psicofisico del bambino (Dallatomasina & Riboni, 2023), la comunicazione interpersonale e le interazioni sociali (Grant-Williams, 2002; Bhatara et al., 2014; Galvani, 2019; Magnani, 2020; Scott, 2022).

2.2. *L'elemento magico*

Come disse Gianni Rodari (1973), la fiaba è il luogo di tutte le ipotesi: un ponte tra i mondi. Essa pensa l'impensabile e narra l'indicibile. Le situazioni fiabesche, rispettando la visione magica del mondo, aiutano il bambino a esorcizzare incubi, placare inquietudini e superare paure, lasciandolo esplorare in sicurezza le emozioni più intense. La fiaba di tradizione popolare riflette temi universali, come la lotta tra il bene e il male, la solitudine, la speranza, l'amicizia, l'amore, l'ingiustizia, la rabbia e il coraggio, favorendo l'elaborazione simbolica dei conflitti interiori. L'ambientazione è indefinita, i personaggi stereotipati, il soprannaturale è accolto come parte del mondo. La fiaba tradizionale non è statica: è dinamica, in costan-

te evoluzione. Essa può essere concepita come l'espressione più pura dei processi psichici dell'inconscio collettivo, di cui rappresenta gli archetipi in forma semplice e concisa (Jung, 1977).

2.3. *La libertà espressiva*

La dimensione collettiva e anonima della fiaba di tradizione popolare implica una peculiare libertà espressiva, condizionata da pochi vincoli: gli attanti principali, le tematiche, la struttura morfologica (Propp, 1966).

Quando una storia è tramandata oralmente di generazione in generazione, diventa un contenitore flessibile che può essere adattato, arricchito e trasformato in base alle esigenze e le esperienze di chi racconta e di chi ascolta: a livello formale, emotivo e interpretativo. Nell'oralità, ogni narratore può personalizzarla, enfatizzando certi aspetti o modificandone altri, e ogni ascoltatore può interpretarne temi e simboli per poi rinarrare la storia adattandola al proprio sentire. Quando ci si può esprimere liberamente senza il timore di essere giudicati – con la parola, anche scritta (Pennebaker, 1990) o con l'arte (Cameron, 1998) – si creano spazi di auto-realizzazione, di elaborazione di sentimenti/pensieri e di connessione con gli altri in cui è possibile cercare un senso (Frankl, 1962) e che pongono quelle “condizioni di congruenza” (Rogers, 1946), autenticità e genuinità che sono fondamentali per il benessere e la crescita personale.

2.4. *La sospensione del giudizio*

A differenza di quanto accade in tante moderne storie per l'infanzia, nelle fiabe di tradizione popolare non vi è censura: il male non è rimosso né edulcorato, è onnipresente come la virtù. Non di rado, le trame includono atti truci e violenti, che possono sembrare poco adatti ai bambini: omicidi, stupri, pedofilia, smembramenti, antropofagia (Centini, 2023). Eppure, tale libertà ha i suoi vantaggi. Mostra il lato oscuro del carattere umano (Von Franz, 1995). Offre al bambino la possibilità di una catarsi emotiva preziosa per crescere:

la cultura dominante preferisce fingere, soprattutto quando si tratta di bambini, che il lato oscuro dell'uomo non esista, e professa di credere in un'ottimistica filosofia del miglioramento. La stessa psicoanalisi è vista

come un sistema per rendere facile la vita ma non era questo l'intendimento del suo fondatore. La psicoanalisi fu creata per consentire all'uomo di accettare la natura problematica della vita senza esserne sconfitti o cercare di evadere dalla realtà. Freud prescrive che soltanto lottando coraggiosamente contro quelle che sembrano difficoltà insuperabili l'uomo può riuscire a trovare un significato alla sua esistenza. Proprio questo è il messaggio che le fiabe comunicano al bambino in forme semplici: che una lotta contro le gravi difficoltà della vita è inevitabile, è una parte intrinseca dell'esistenza umana, che soltanto chi non si ritrae intimorito ma affronta avversità inaspettate e spesso immeritate può superare tutti gli ostacoli e alla fine uscire vittorioso (Bettelheim, 2008, p. 13).

Ciò comporta la sospensione del giudizio, una sorta di ancestrale *epochè*:

appare infatti evidente all'educatore più attento che sono proprio quelle parti della fiaba tradizionale che consideriamo diseducative, pericolose, o che comunque ci fanno paura, e delle quali quindi vogliamo liberarci esorcizzando anche il bambino, quelle che sono più apprezzate dal nostro ascoltatore, nelle quali egli si identifica e si ritrova con maggiore intensità emotiva, e dalle quali quindi trae, nel bene e nel male, il maggior «insegnamento possibile» (Dallari, 1980, p. 5).

2.5. Il senso di appartenenza

La fiaba di tradizione popolare promuove la crescita personale e l'autoconsapevolezza ma anche la connessione sociale e il senso di appartenenza a una comunità. Questo aspetto sembra ricorrere in altre forme narrative del folklore. Gli studi di settore le hanno osservate pervenendo ai medesimi risultati. Nel 1979 lo psicologo Giuseppe Costantino avviò una ricerca per verificare l'efficacia della *Cuento Therapy*, volta a migliorare il benessere dei ragazzi in difficoltà. Questo metodo, basato sulla narrazione di racconti del folklore (i *cuentos*) con eroi popolari, fu sperimentato per la prima volta con un gruppo di adolescenti portoricani problematici, provenienti da famiglie di emigrati negli Stati Uniti con basso status socioeconomico. La ricerca, durata sette anni, ne ha confermato la validità.

La terapia dei *cuentos*, applicata con tecniche di *role-playing*, ha permesso di entrare in relazione con il retroterra culturale dei ragazzi, contribuendo a ridurre l'ansia e l'aggressività; ha rafforzato in loro l'orgoglio per la

cultura di origine e le capacità di giudizio sociale, favorendo il processo di adattamento a una nuova cultura (Costantino et al., 1985; 1986). I ragazzi hanno fatto progressi e appreso meccanismi adattativi per affrontare lo stress. In seguito, altri studi, condotti su metodi simili, sono pervenuti agli stessi risultati, rilevando miglioramenti nell'autostima e nei problemi d'ansia, con progressi significativi anche nel rendimento scolastico (Ramirez et al., 2018). Similmente, il metodo della versione collettiva della fiaba di tradizione popolare promuove l'educazione socio-affettiva dei bambini, spronandoli in modo non intrusivo ad accostarsi in sicurezza a esperienze felici o traumatiche, a condividere le loro storie in un ambiente aperto e inclusivo, in modo da sentirsi accettati e rispettati dagli altri indipendentemente dalle loro caratteristiche e condizioni personali. In questo modo, essi possono rielaborare esperienze, pensieri ed emozioni, diventando più consapevoli di sé stessi e della realtà che li circonda.

3. Il metodo della versione collettiva: esperienze e risultati

La fiaba di tradizione popolare, con l'oralità che porta sempre con sé, anche quando è in forma scritta, rimanda immancabilmente al piacere della narrazione. Certamente ci raccontiamo storie sin dalla notte dei tempi per questioni funzionali alla sopravvivenza, al miglioramento delle condizioni di vita, alla prosecuzione della specie (Bruner, 2002; Gottschall, 2018), ma indistricabilmente intrecciato con tutto questo è il piacere della narrazione: dell'ascolto e del racconto. Il metodo della versione collettiva li rilancia entrambi. Prevede infatti l'ascolto da parte degli alunni di una fiaba della tradizione popolare, ma anche la ri-narrazione: ai bambini viene chiesto di raccontare scrivendo e/o disegnando la storia che hanno ascoltato. È fondamentale che l'insegnante non intervenga in nessuno dei due momenti: sono da evitare correzioni, valutazioni, spiegazioni di parole sconosciute e indicazioni su come realizzare gli elaborati. Si lascia quindi che la storia fluisca senza interruzioni e brusche uscite dal mondo finzionale «di grande densità emozionale» (Dallari, 2023, p. 93) creato dall'insegnante che legge «a cui sono invitati esclusivamente i protagonisti della relazione narrativa, in una dimensione di complice intimità» (*Ibidem*). Inoltre si consente al bambino di accedere al mondo dell'immaginario attraverso le proprie vie e i propri

strumenti, libero di interpretare o di non soffermarsi su ciò che non conosce o non comprende.

L'insegnante interviene invece quando, raccolti tutti gli elaborati, inizia la realizzazione della versione collettiva della fiaba, che si costruisce utilizzando esclusivamente parole e disegni dei bambini, così che ogni alunno sia rappresentato e che l'insegnante non corregga in nessun modo ciò che i bambini hanno prodotto. Si restituisce quindi la nuova fiaba alla classe, avendo cura di leggerla con la stessa partecipazione riservata alla fiaba da cui si è partiti (Carli *et al.*, 2021; Chellini, 2024).

Gli effetti sulla curiosità e sul coinvolgimento della classe e dei singoli alunni sono apprezzabili fin dalla prima esperienza: un ciclo di tre-cinque volte mostra risultati anche sugli apprendimenti e nell'ambito socio-affettivo e motivazionale.

In particolare, vogliamo qui portare due aspetti che riteniamo rilevanti ai fini del nostro discorso, basandoci su quanto rilevato durante la ricerca-formazione realizzata dall'Indire negli anni scolastici 2023/2024 e 2024/2025, che ha coinvolto docenti della primaria e secondaria di primo grado, e durante una precedente esperienza nella scuola primaria risalente alla primavera del 2020⁵. I due aspetti che abbiamo considerato sono le due caratteristiche principali del metodo: nessun intervento da parte dell'insegnante sugli elaborati degli alunni e la presenza di tutti i bambini nella versione collettiva.

3.1. Un "senso di libertà"

Credo che la sospensione del giudizio, come già da me evidenziato nei diari di bordo delle varie fiabe, abbia un ruolo fondamentale nel rasserenare i bambini, permettendogli di non vivere l'ansia della correzione o del tempo a disposizione, del confronto con gli altri o del giudizio di eventuali familiari. L'essere più sereni gli ha permesso di esprimersi e farò tesoro di quest'esperienza anche per le proposte didattiche quotidiane. (23/24-SF-IVP-3⁶)

5. Attualmente in corso di stampa un articolo sui risultati della ricerca-formazione a.s. 2023/24; sull'esperienza del 2020 vd. Carli *et al.*, 2021.

6. Composizione della codifica: anno scolastico, contesto in cui sono state rilevate le parole (incontri online -W, diario di bordo - DB, scheda iniziale - SI o finale - SF), classe e grado (primaria - P, secondaria di primo grado - S), numero d'ordine casuale.

Queste parole, scritte nella scheda di analisi complessiva dell'esperienza dalla stessa insegnante di IV primaria che nel webinar dedicato alla fiaba romanesca *Rana rana* ha parlato del "senso di libertà" con cui abbiamo voluto intitolare il presente paragrafo, racchiudono il contenuto della prima regola della versione collettiva: nessun intervento da parte dell'insegnante per indirizzare i significati o le ri-narrazioni degli alunni.

Il principio a cui ci si ispira è quello psicoanalitico della sospensione della funzione superegoica. Il Superio, una delle tre istanze psichiche individuate e descritte da Freud (1977) deriva dall'interiorizzazione dei codici comportamentali (regole, divieti, valori, ingiunzioni, ecc.) strutturatisi nel rapporto con l'autorità genitoriale e ha il compito di inibire l'emergere confuso delle istanze pulsionali (De Masi, 1989; Le Guen, 2013). Se è presente in modo ingombrante, come quando si esegue una prova o un compito che verrà valutato, può impedire che giungano a espressione le istanze creative. Sospendere quindi l'intervento magistrale del docente, e quindi la sua funzione superegoica, ha lo scopo di consentire ai bambini di "manifestare la propria unicità", come Scaramuzza (2019, p. 57) definisce l'espressione di sé.

Sospendere la valutazione e l'intervento del docente è un'operazione non sempre facile: "È stato difficile svestirmi del mio ruolo di docente ma effettivamente il non intervenire sugli errori è stato efficace" (23/24-SF-VP-6). Ha contribuito infatti, come hanno rilevato i docenti stessi, alla costruzione di un clima in cui gli alunni hanno potuto provarsi nella narrazione e nella scrittura.

Sia nel testo scritto che nei disegni ho percepito quella sensazione di libertà espressiva ed artistica, il clima che si respirava era proprio fresco e rilassato (24/25-DB-IIIP-15c).

Sono rimasta colpita dal fatto che molti, non propriamente avvezzi alla scrittura, abbiano deciso di scrivere e non disegnare (24/25-SF-IVP-5h).

Alunni che solitamente effettuano brevi produzioni scritte perché consci della propria preparazione, non hanno avuto remore nello scrivere, poiché hanno maturato la convinzione di non sentirsi affatto giudicati nel corso dell'intera attività (24/25-SF-IS-13h).

3.2. “È bella perché è nostra”

Nella primavera del 2020, dopo aver visto e ascoltato la versione collettiva della sua classe, realizzata a distanza quando la scuola si era per così dire spostata a casa, un bambino di una scuola primaria di Castel Mella (BS) ha esclamato: «È bella perché è nostra».

Questo senso di appartenenza, che tutti gli insegnanti registrano nelle proprie classi, si incardina nel fatto che ciascuno può capire che la propria narrazione è un tassello fondamentale della narrazione di tutti. In questo senso la versione collettiva è un dispositivo che fa dell'inclusione il suo principio cardine: tutti gli alunni devono essere rappresentati, ogni elaborato (nel suo insieme o in parte) deve trovare una collocazione di senso nella nuova versione della classe.

Nell'esperienza del 2020 citata, in cui avevamo letto *Rosaspina*, una bambina con una disabilità certificata aveva fatto un disegno con dei fiori gialli e rosa posizionati lungo una U e delle figure umane approssimative e colorate⁷. Abbiamo interpretato il disegno come la raffigurazione della festa di battesimo durante la quale sono presenti le fate, oltre al re, alla regina e alla piccola Rosaspina. Nessuno nella classe aveva rappresentato questo momento festoso e l'elaborato della bambina ha trovato la sua collocazione a fianco degli altri, aggiungendo un elemento mancante alla narrazione di tutti.

Anche in questo secondo anno della ricerca-formazione, i docenti hanno osservato la partecipazione attiva alla versione collettiva da parte di alunni portatori di problematiche di vario tipo:

In particolar modo mi ha colpito un alunno, con forti problemi emotivi e comportamentali, spesso oppositivi e aggressivi, con grandi paure nel confronto con gli altri e del giudizio: sembrava molto felice, e durante l'intervallo si è avvicinato per dirmi che il lavoro gli era piaciuto molto. (24/25-DB-VP-1b)

Ho notato la gioia negli occhi del bambino che è arrivato in Italia, e da noi, da pochissimo tempo, nel momento in cui è stato proiettato il suo disegno (24/25-DB-VP-1d).

Un episodio da segnalare è la partecipazione di Marta (nome di fantasia), bambina ucraina, che così come per la fiaba precedente lamentava di non avere «capito

7. http://www.alaaddin.it/_VERSIONE_COLLETTIVA/2020/Rosaspina_IVA_Castelmella_20.html

niente»; ma se nella prima lezione di lettura non aveva realizzato nulla, questa volta mi ha consegnato, inizialmente, il disegno di un personaggio di un suo portachiavi (un mostriciattolo), e in seguito un altro disegno - evidentemente ispirato dai lavori dei compagni - che invece aveva a che fare con la fiaba. Anche l'altro bambino ucraino arrivato a settembre, Filippo, a differenza della prima lettura ha partecipato (24/25-DB-IIIP-3c).

L'alunno con disabilità cognitiva, con un disturbo dello spettro autistico [...] si è manifestato nella collaborazione nel colorare con i compagni alcuni disegni (24/25-SF-IP-I3h).

4. Conclusioni

A partire da un'analisi delle caratteristiche della fiaba di tradizione popolare, in particolare come promotrice di benessere, abbiamo descritto il metodo della versione collettiva a scuola, focalizzandoci su due elementi del metodo: la sospensione del giudizio, che favorisce la libertà espressiva, e l'inclusività, che stimola negli alunni il senso di appartenenza.

Dall'osservazione, tuttora in corso, emerge inoltre che l'applicazione di questo metodo favorisce l'acquisizione di altre abilità e competenze, riconducibili per lo più all'area disciplinare linguistico-artistico-espressiva e alla creatività, mostrando così un'ulteriore pista di studio e di sviluppo della ricerca.

Riferimenti bibliografici

- ASHDOWN D.M. & BERNARD M. *Can explicit instruction in social and emotional learning skills benefit the social-emotional development, well-being, and academic achievement of young Children?* «Early Childhood Educational Journal», 39(6), 2012, pp. 397-405, <https://doi.org/10.1007/s10643-011-0481-x>
- BASILE G., *Lo cunto de li cunti*, Salerno editrice, Roma 2013.
- BHATARA A., LAUKKA P., LEVITIN D. *Expression of emotion in music and vocal communication*. «Frontiers in Psychology», 5, 2014, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00399>
- BENASAYAG M., SCHMIT G. Paris: *Les passions tristes: Souffrance psychique et crise sociale*. Editions La Découverte, Paris, 2006.

- BETTELHEIM B., *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe* [1975], Feltrinelli, Milano 2008.
- BRUNER J. *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*. Laterza, Roma-Bari 2002.
- CAMERON J. *The Artist's Way*. TarcherPerigee (Penguin Group), Los Angeles 1998.
- CARLI G., CHELLINI C., CIONI L. *Alla scoperta del narratore potenziale di classe nella didattica a distanza*. «Ricerche pedagogiche», pp. 220-221, 2021, pp. 29-56.
- CENTINI M. *Fiabe criminali*. Edizioni Studio Tesi, Roma 2023.
- CHELLINI, C. *La fiaba come laboratorio espressivo*. In CHELLINI C, ROSA A. (A cura di), *Arte e creatività nella scuola italiana. Teorie, progetti, prospettive*, Carocci, Roma, 2024, pp. 195-202.
- CHESTERTON G.K., *The Red Angel*. In *Tremendous Trifles*, Methuen & Co, London, 1909, pp. 101-107.
- CIPRIANO C., STRAMBLER M., NAPLES L.H., HA C., KIRK M., WOOD M., SEHGAL K., ZIEHER A., EVELEIGH A., MCCARTHY M., FUNARO M., PONNOCK A., CHOW J.C. & DURLAK J. *The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions*. «Child Development», 94(2), 2023, pp. 1-24. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>
- COSTANTINO G., MALADY R.G., ROGLER L.H. (Fordham University, Hispanic Research Center Monograph N. 12). *Cuento Therapy. Folktales as a Culturally Sensitive Psychotherapy for Puerto Rican Children*. NY, Waterfront Press 1985.
- *Cuento therapy: A culturally sensitive modality for Puerto Rican children*. «Journal of Consulting and Clinical Psychology», 54(5), 1986, pp. 639-645, <https://doi.org/10.1037/0022-006X.54.5.639>.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI M. *Flow: The Psychology of Optimal Experience*. NYC: Harper and Row 1990.
- DALLARI M. *Mi racconti? L'interazione narrativa da zero a sei anni*, Junior Bambini, Reggio-Emilia 2023.
- *La fata intenzionale*. La Nuova Italia, Firenze 1980
- DALLATOMASINA C., RIBONI E. *Giochiamo a scoprire il mondo*, Rizzoli, Milano 2023.
- DECI, E.L., & RYAN, R.M. *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press, NYC 1985.

- *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*. «American Psychologist», 55(1), 2000, pp. 68-78, <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- DE MASI F. *Il super-io*, «Rivista Psicoanalitica», 3, 1989, pp. 393-431.
- DEKKER T., VAN DEL KOOIJ J., & MEDER T., *Dizionario delle fiabe e delle favole*, Mondadori, Milano 2001.
- DEWEY J. *Democracy and Education*. The MacMillan Company, New York 1916.
- DURLAK J.A., WEISSBERG R.P., DYMICKI A.B., TAYLOR R.D. & SCHELLINGER K.B. *The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions*. «Child Development», 82(1), 2011, pp. 405-432, <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- FRANKL V. *Man's Search For Meaning*. Beacon Press, Boston 1962.
- FREDRICKSON, B.L. *Cultivating positive emotions to optimize health and well-being*. Prevention & Treatment, 3(1), 2000, Article 1, <https://doi.org/10.1037/1522-3736.3.1.31a>
- *The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions*. «American Psychologist», 56, 2001, pp. 218-226, <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- *The broaden-and-build theory of positive emotions*. «Philosophical transactions of the royal society of London. Series B: Biological Sciences», 359(1449), 2004, pp. 1367-1377, <https://doi.org/10.1098/rstb.2004.1512>
- FREIBERG H.J. *School Climate*. Routledge, London, 1999.
- FREINET C. *La scuola moderna* [1946]. Loescher, Torino, 1963.
- FREIRE P. *Pedagogia do Oprimido*. Paz e Terra, São Paulo, 1968.
- FREUD S. *L'io e l'Es* (1922). In OSF IX, Boringhieri, Torino, 1977, pp. 471-520.
- GALVANI F. *Psicologia della Voce e del Canto*. Creative Common Publisher Amazon 2019.
- GARDNER H. *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books, NYC 1983.
- GOLEMAN D. *Emotional Intelligence: Why It Can Matter More Than IQ*. Bantam Books, NYC 1995.
- GOTTSCHALL J. *L'istinto di narrare*, Bollati Boringhieri, Torino, 2018.
- GRANT-WILLIAMS R. *Voice Power*. Amacom, NYC 2002.
- HELLIWELL J.F., LAYARD R., SACHS J.D., DE NEVE J.E., AKNIN L.B., WANG S. (Eds.). *World Happiness Report 2024, Chapter 3*. Wellbeing Research Centre, University of Oxford, 2024, <http://doi.org/10.18724/whr-91bo-eko6>

- JUNG C.G. *Gli archetipi dell'inconscio collettivo*. Bollati Boringhieri, Torino 1977.
- KELLER J.M. *Development and use of the ARCS model of instructional design*. «Journal of Instructional Development», 10, 1987, pp. 2–10, <https://doi.org/10.1007/BF02905780>
- LE GUEN C. *Dizionario Freudiano*, Borla, Roma 2013.
- MAGNANI S. *Io sono la mia voce*. Volontè & Co., Milano 2020.
- MARRONE R., LAM B., BARTHAKUR A., BRINKMAN S., DAWSON S. & GABRIEL F. *The Relationship between Wellbeing and Academic Achievement: A Comprehensive Cross-Sectional Analysis of System Wide Data From 2016-2019*. «Journal of Learning Analytics», 11(3), 2024, pp. 123–141, <https://doi.org/10.18608/jla.2024.8357>
- MASLOW A. *Motivation and Personality*. Harper & Row, NYC 1954.
- MCCONNELL M.M. & EVA K.W. *The importance of emotion in the acquisition and transfer of clinical skills and knowledge*. «Academic Medicine», 87(10), 2012, pp. 1316–1322, <https://doi.org/10.1097/ACM.0b013e3182675af2>
- MONTESORI, M. *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*. Casa Editrice S. Lapi, Città di Castello 1909.
- MORGANTI A., SIGNORELLI A. & MARSILI F. *Supportare l'educazione socio-emotiva attraverso un modello school-wide*. «L'integrazione scolastica e sociale», 18(2), 2019, pp. 139–147.
- PALMAS C., MAURI C., SCIONTI N. & MARZOCCHI G.M. *Il benessere degli studenti tra autostima e rendimento scolastico*. «Ricerche di psicologia», 1, 2022, pp. 1–24, <https://doi.org/10.3280/rip20220a13718>
- PENNEBAKER J. *Opening Up*. HarperCollins Publishers, NYC, 1990.
- PERRAULT C., *Histoires, ou Contes du temps passé*, Barbin, Paris, 1697. Tratto da <https://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k10545223/f11.item.zoom>
- POLITO, M. *Attivare le risorse del gruppo classe: nuove strategie per l'apprendimento reciproco e la crescita personale*. Erickson, Trento 2000.
- *Comunicazione positiva e apprendimento cooperativo. Strategie per intrecciare il benessere in classe e il successo formativo*. Erickson, Trento, 2003.
- PROPP V. *Morfologia della fiaba*. Einaudi, Torino 1966.
- RAMIREZ S.Z., SACHIN J., FLORES-TORRES L.L., ROXANNA P., RALPH C. *The Effects of Cuento Therapy on Reading Achievement and Psychological Outcomes of Mexican-American Students*. «Professional School Counseling», 12(3), 2018, <https://doi.org/10.1177/2156759X0901200308>

- RODARI G. *Grammatica della fantasia*, Einaudi, Torino 1973.
- ROGERS C. *Significant aspects of client-centered therapy*. «Am Psychol.», 1(10), 1946, pp. 415-22, <https://doi.org/10.1037/h0060866>
- ROGERS C. *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. Constable, London 1961.
- SCARAMUZZO G. *Pedagogia dell'espressione: la ratio di una disciplina inattuale*. In Caputo M., Pinelli G., *Pedagogia dell'espressione artistica*, FrancoAngeli, Milano, 2019, pp. 56-67.
- SCOTT S. *Insights, Considerations, and Suggestions for the Practitioner-Researcher in Voice Studies*. «Voice and Speech Review», 18(2), 2022, pp. 146-165, <https://doi.org/10.1080/23268263.2022.2137972>
- SELIGMAN, M.E.P. *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press 2011.
- SIEBECKE, D.E. *Does social well-being predict academic resilience and achievement? Analysis of Swedish PISA 2018 data*. «Eur J Psychol Educ», 39(3), 2024, pp. 2105-2128, <https://doi.org/10.1007/s10212-023-00762-w>
- STRAPAROLA G., *Le piacevoli notti*, Salerno editrice, Roma 2000.
- THOMPSON S., *La fiaba della tradizione popolare* [1946], Il Saggiatore, Milano 2016.
- TOMATIS A. *La Nuit Uterine*. Stock, Paris 1981.
- *L'Oreille et le Langage*. Éditions du Seuil, Paris 1963.
- TRECCANI. *Fiaba*. In *Treccani.it thesaurus*, 2018. Tratto da <https://www.treccani.it/vocabolario/fiaba/>
- VON FRANZ M.L. *L'ombra e il male nella fiaba*. Bollati Boringhieri, Torino 1995.
- WANG X., WAN JAAFAR W.M. & SULONG R.M. *Building better learners: exploring positive emotions and life satisfaction as keys to academic engagement*. «Frontiers in Education», 10, 2025, pp. 1-9, <https://doi.org/10.3389/fe-duc.2025.1535996>

Biblioterapia a scuola: lettura, crescita personale e benessere

Bibliotherapy at school: reading, personal growth and well-being

ELISABETTA VANZETTA *

RIASSUNTO: La biblioterapia è l'uso creativo e ragionato di testi letterari finalizzato alla crescita personale e al benessere. In ambito scolastico è uno strumento non invasivo, adatto ai bambini e ai ragazzi. Essa mira allo sviluppo di competenze emotive, personali e sociali attraverso la lettura guidata di materiali accuratamente scelti e l'applicazione di particolari tecniche da parte di facilitatori con adeguata formazione e competenze specifiche.

PAROLE-CHIAVE: biblioterapia a scuola, lettura condivisa, educazione emotiva, crescita personale.

ABSTRACT: Bibliotherapy is the creative and reasoned use of literary texts for personal growth and well-being. In the school context, it is a non-invasive tool suitable for children and young people. It aims at the development of emotional, personal and social competences through the guided reading of carefully chosen materials and the application of particular techniques by facilitators with appropriate training and expertise.

KEY-WORDS: bibliotherapy at school, shared reading, emotional education, personal growth.

* Libera Università di Bolzano.

1. Per una definizione di biblioterapia

Siamo tutti consapevoli che i libri non sono medicine, ma tutti riconosciamo i benefici della lettura a vari livelli sulle persone di ogni età. Le ricerche nel campo delle neuroscienze lo confermano. Il cervello umano, per ragioni biologiche e non, si immedesima nelle esperienze dei protagonisti delle storie che legge, vivendo indirettamente le loro emozioni e apprendendo da esse (Dehaene, 2006). Confrontarsi con le capacità dei personaggi letterari di far fronte a varie problematiche risulta essere una strategia evolutiva per apprendere e accumulare virtualmente effettive competenze utili a gestire la vita reale. Con i modelli di comportamento offerti dalle storie si può crescere. I processi mentali che accompagnano la lettura si attivano in modo naturale nel lettore che ha sviluppato una solida competenza in quella che Maryanne Wolf definisce *lettura profonda*.

Questa abilità consiste nell'interagire con un testo in modo riflessivo, critico e ponderato, permettendo di trarre inferenze e di generare nuovi pensieri (Wolf, 2018). Le storie influenzano in modo specifico ciascun lettore, intrecciandosi con le sue esperienze personali. Il mondo narrato si fonde con quello di vita di ciascuno, generando risposte e domande che contribuiscono in modi diversi alla sua crescita personale. Da questo deriva la forza universale delle storie che sono per tutti ma non per tutti allo stesso modo (Gottschall, 2014, p. 57).

Sebbene non sia possibile fornire una definizione definitiva, si può affermare che per biblioterapia si intende l'uso creativo e guidato di testi, in particolare narrativa e poesia, per favorire la crescita e il benessere personale.

Questo avviene attraverso la lettura ad alta voce condivisa e un percorso di riflessione facilitato da un conduttore. È importante notare che il termine "terapia" non implica necessariamente un intervento di tipo medico o curativo. Si distingue, infatti, tra biblioterapia umanistica o dello sviluppo e biblioterapia clinica. Quest'ultima è riservata a professionisti del settore medico, come psicologi e psicoterapeuti, che la studiano e la applicano a pazienti con specifiche patologie. Al contrario, altri professionisti come educatori, counselor, animatori, insegnanti e bibliotecari con diverse formazioni possono condurre laboratori di biblioterapia umanistica, che si focalizza sulla dimensione sana dell'individuo (Dalla Valle, 2018, pp. 100-101; Hynes McCarty, Hynes-Berry, 2012 pp. 3-6).

La biblioterapia umanistica si propone di far emergere nel lettore le emozioni e i pensieri inespressi che un libro può suscitare e che, quindi, può diventare strumento per lo sviluppo di diverse abilità e potenzialità personali (Bindi, 2019, p. 35). Un laboratorio di biblioterapia umanistica ha sempre un obiettivo di intervento ben definito che orienta la selezione dei testi e la valutazione delle strategie più adatte per raggiungerlo. A differenza dell'educazione alla lettura, la biblioterapia umanistica non si propone di formare lettori (anche se questo potrebbe essere un positivo "effetto collaterale"), ma di stimolare riflessioni personali e collettive che possano avere un effetto benefico sull'individuo, con l'intento di favorire empatia, soft e life skills¹, esplorare nuove prospettive e allenare emozioni e abilità trasversali utili nella vita quotidiana.

Affinché un intervento di biblioterapia umanistica sortisca un esito ottimale sui soggetti coinvolti, ogni lettore di qualsiasi fascia d'età, dovrebbe sperimentare quelle che Caroline Shrodes² ha identificato per prima come le dinamiche della biblioterapia umanistica: identificazione, catarsi o coinvolgimento, intuizione o introspezione (Sridhar & Vaughn, 2000). Perché avvenga l'identificazione, il lettore deve essere in grado di mettersi nei panni del protagonista e partecipare agli eventi della storia.

Il personaggio dovrebbe avere un'età simile a quella dei giovani lettori, mostrare comportamenti analoghi e affrontare eventi in cui essi possono ritrovarsi. Dopo l'identificazione con il personaggio, i lettori si relazionano con la situazione e sviluppano un legame emotivo con la narrazione.

Quando i lettori vengono coinvolti emotivamente, la letteratura può avere l'effetto di cambiare la loro percezione di sé e del proprio comportamento. In questo senso si realizza la catarsi o coinvolgimento. Infine l'intuizione o introspezione è la presa di coscienza che il problema che stanno vivendo, come quello dei personaggi della storia, non è un blocco, ma può essere affrontato in modi diversi. L'intuizione permette ai lettori di analizzare personaggio e situazione e di elaborare successivamente

1. Sono generalmente definite come life e soft skills la capacità di prendere decisioni e risolvere problemi, il pensiero creativo, il senso critico, la comunicazione efficace, la capacità di relazionarsi, la conoscenza di sé, l'empatia, la gestione delle emozioni e la gestione dello stress.

2. "Bibliotherapy: a Theoretical and Clinical-Experimental Study" è il titolo della sua dissertazione di dottorato, discussa nel 1929 e ritenuta una delle pietre miliari nella storia della biblioterapia. In questo lavoro lei ha studiato, individuato e descritto le dinamiche del processo biblioterapeutico ancora oggi riconosciute e ritenute valide.

opinioni sui comportamenti adottati dal protagonista nell'affrontare il problema. I lettori sviluppano così capacità di problem solving esplorando diversi e più o meno efficaci comportamenti alternativi. Secondo Caroline Shrodes, le dinamiche della lettura non possono essere slegate dai processi psichici, quindi l'uso dei libri in biblioterapia è altra cosa dall'utilizzo dei libri come mezzo culturale e il lettore, attraverso l'impatto guidato con la letteratura immaginativa, è soggetto a questa serie di processi di adattamento e di crescita (Dalla Valle, 2018, p. 45-52).

2. Il facilitatore di biblioterapia umanistica che lavora con soggetti in età evolutiva

La biblioterapia umanistica applicata in contesto scolastico e educativo è un metodo non invasivo adatto ai bambini e ai ragazzi, che con la guida di un facilitatore, insegnante o esperto esterno, può portare a risultati interessanti. Il facilitatore di biblioterapia è una persona aperta al dialogo e al confronto, con un atteggiamento positivo, autentico ed empatico³. Conosce bene e sa selezionare ed applicare i testi e le tecniche più appropriate al contesto e sa anche mettersi in gioco personalmente.

La sua formazione di base dovrebbe fornirgli competenze in psicologia, pedagogia, sociologia e gestione dei gruppi, in modo da poter interpretare situazioni, reazioni verbali e non verbali e dinamiche interpersonali, reagendo nel modo più appropriato. Il facilitatore utilizza rinforzi positivi e tecniche di interazione non giudicanti, al fine di promuovere un ambiente aperto in cui i bambini e i ragazzi si sentono incoraggiati a porre domande e a fornire risposte. Durante i suoi interventi il facilitatore crea e mantiene con i lettori un dialogo costruttivo e utilizza e ripete una serie di attività di rinforzo, perché un singolo laboratorio non può produrre il vero cambiamento e quindi sono necessari più incontri per collegare testi e esperienza attraverso un percorso mirato fatto di lettura e vari follow up, quali discussioni, giochi di ruolo, scrittura creativa e espressione artistica (Sullivan & Strang, 2002, pp. 74-80).

È essenziale che chi lavora con soggetti in età evolutiva, abbia una

3. L'empatia del facilitatore deve basarsi su evidenze e non su supposizioni, perché possa evitare di "credere di capire" e quindi anticipare reazioni (Hynes McCarty & Hynes-Berry, 2012 p. 94).

conoscenza approfondita e costantemente aggiornata della letteratura per l'infanzia, oltre a una solida comprensione della narratologia e della teoria letteraria, per poter sempre valutare nuovi testi. Egli tiene anche costantemente aggiornate le proprie conoscenze attraverso una formazione continua, che gli consente di seguire l'evoluzione dei materiali, della disciplina e del contesto in cui lavora.

3. Strumenti del facilitatore di biblioterapia umanistica

3.1. *I testi*

La letteratura per l'infanzia rappresenta lo strumento principale del facilitatore di biblioterapia umanistica. Le narrazioni, sia lette che ascoltate, promuovono la crescita emotiva dei bambini e dei ragazzi, fungendo da catalizzatore per il cambiamento e offrendo loro una varietà di prospettive e possibilità di riflessione e azione. Analogamente agli adulti, anche i soggetti in età evolutiva necessitano di storie per acquisire informazioni, vivere esperienze e sviluppare diverse strategie per affrontare la realtà, riconoscere e gestire le proprie emozioni, nonché confrontarsi con problematiche e difficoltà anche in contesti complessi (Greco, 2023 p. 81).

Le caratteristiche fondamentali che rendono i testi idonei alla biblioterapia includono la vicinanza delle esperienze e del linguaggio a quelli dei lettori coinvolti, la capacità di trasmettere positività e speranza, l'intensità d'impatto e d'influenza e la presenza di temi ed emozioni universali che possano facilitare l'identificazione⁴. È fondamentale che queste caratteristiche siano in armonia con l'età, le potenzialità e le competenze di lettura dei soggetti coinvolti. In biblioterapia il valore dei materiali di lettura è strettamente legato alla loro capacità di stimolare una risposta „terapeutica“ nei lettori (Hynes McCarty & Hynes-Berry, 2012, p. 32).

È essenziale, quindi, che il facilitatore disponga di una solida conoscenza di una vasta gamma di opere di narrativa e poesia, albi e libri illustrati,

4. “Le storie ci aiutano a chiarire i nostri bisogni, a fare scelte, a immaginare il futuro. Attraverso le riflessioni, i desideri, le scelte dei protagonisti e attraverso le loro azioni e le conseguenze delle stesse, attraverso le diverse piste che i personaggi percorrono si facilita un allenamento alla riflessione su di sé e l'implementazione della possibilità.” (Batini, F., 2024 p. 13).

sia con che senza parole, e graphic novel, che uniscono l'immediatezza delle immagini alla comunicazione scritta (Tielsch, Goddard, 2011, p. 57-61). Avere a disposizione una „cassetta degli attrezzi“ ricca e variegata, insieme a competenze tecniche, capacità di ascolto, empatia e entusiasmo, è fondamentale per progettare e gestire percorsi efficaci e coinvolgenti. Il successo di un laboratorio di biblioterapia umanistica è fortemente influenzato dalla capacità del facilitatore di individuare i materiali più appropriati: l'efficacia del testo spesso determina l'efficacia dell'intervento. O'Sullivan descrive quattro tipi di libri che soddisfano il criterio di "letteratura più profonda e più ricca" e afferma che "più forti sono i personaggi, più facile sarà includere naturalmente l'educazione emotiva": libri ben scritti che contengono dilemmi morali; libri con una profondità tale da consentire una comprensione che vada oltre il livello letterale; libri con personaggi ammirevoli ma credibili della stessa età degli studenti, libri di un'ampia gamma di culture con protagonisti sia ragazzi che ragazze (O'Sullivan, 2004).

È evidente, pertanto, che il facilitatore deve dedicare un tempo considerevole alla lettura e selezione dei materiali, avvalendosi di procedure specifiche e fonti affidabili, e confrontandosi con altri professionisti del settore ed esperti di letteratura per l'infanzia (Hynes McCarty & Hynes-Berry, 2012, pp. 69-81; Dalla Valle, 2018, pp.189-241).

3.2. *La lettura espressiva ad alta voce*

Dato che la biblioterapia umanistica è sostanzialmente un processo di lettura, riflessione e discussione su materiale letterario, al fine di promuovere cambiamenti cognitivi, sviluppare soft skills e contribuire al benessere nel lettore all'interno di un setting strutturato, la lettura ad alta voce condivisa costituisce la rampa di lancio da cui si sviluppa tutto il lavoro.

La lettura ad alta voce è uno straordinario strumento. Molto è stato scritto sui suoi benefici ad ogni età e quando la lettura ad alta voce viene eseguita da professionisti preparati, come accade in un contesto di biblioterapia, il suo ruolo viene potenziato.

«La lettura ad alta voce condivisa è una pratica in cui si dà voce a una storia per gli altri ed è anche, dunque, un gesto di cura» (Batini, F., 2024, p. 10). Il facilitatore che legge ad alta voce per il suo gruppo non è un attore

che deve impegnarsi per intrattenere un pubblico, ma è un operatore che presta la sua voce al testo. Deve, quindi, possibilmente evitare due atteggiamenti estremi: da una parte una lettura ad alta voce monotona, monocorde, con tono e ritmo piatti, dall'altra l'eccesso di enfasi nella propria interpretazione per non rischiare di mettere più in luce se stesso del testo. Nessuna lettura è neutra e la sua efficacia dipende non solo dalle abilità individuali di chi legge, ma anche dalla sua disponibilità a lavorare affinché il suo leggere rimanga espressivo, ma diventi più neutro possibile, senza sottolineature o variazioni di tono e ritmo che possano influenzare l'interpretazione di chi ascolta o ne possano sviare l'attenzione. Questo tipo di lettura non si può improvvisare, ma richiede attenta preparazione.

La biblioterapia umanistica, intesa come *shared reading*, lettura ad alta voce condivisa, allena tutto lo spettro delle *soft skills* che arricchiscono il bambino o il ragazzo e contribuiscono al suo benessere personale e relazionale⁵.

4. Biblioterapia a scuola

La biblioterapia umanistica rappresenta una tecnica che può essere integrata in diversi processi scolastici e di formazione. La sua efficacia non deriva unicamente dalla lettura dei testi, ma soprattutto dalle reazioni dei lettori e dalle discussioni che ne scaturiscono. È chiaro che lo stesso testo può generare risposte diverse in lettori differenti e il confronto in un contesto guidato e controllato promuove il processo di crescita personale di tutti.

La biblioterapia umanistica può essere proposta a scuola sia in percorsi di gruppo sia in percorsi *face-to-face*, particolarmente indicati quando sono necessari interventi più specifici⁶. È importante essere consapevoli che la preparazione e la gestione degli incontri, le dinamiche, l'evoluzione e i risultati dei percorsi individuali differiscono molto rispetto a quelli di

5. L'esposizione alla lettura supporta la comprensione delle proprie emozioni e delle emozioni altrui, migliorarlo spirito critico e la capacità di assumere il punto di vista degli altri, anche quando sono molto diversi da noi (Batini, 2024, p. 11).

6. Il setting uno a uno offre in caso di bisogni particolari l'attenzione e la riservatezza che possono facilitare una comunicazione più aperta. La biblioterapia individuale dà al soggetto senso di maggiore importanza e, nei bambini e ragazzi, facilita il rafforzamento del rapporto con l'adulto. (Cornett & Cornett, 1980, p. 32).

un lavoro di gruppo (Dalla Valle, 2018, pp. 283-284). Inoltre, la biblioterapia umanistica non viene applicata esclusivamente per offrire una via di intervento diversa in caso di definite problematiche. Al contrario, la sua efficacia si manifesta soprattutto in contesti privi di situazioni urgenti, fungendo da forma di prevenzione e preparazione. Essa aiuta a sviluppare strumenti personali e competenze che possono rivelarsi utili nel caso si presentassero in seguito difficoltà particolari.

Nel 1992 l'Organizzazione Mondiale della Sanità ha introdotto il concetto di *life skills*, ovvero le competenze necessarie per la vita e il benessere personale. Queste competenze comprendono un insieme di abilità sociali, cognitive e personali che permettono di affrontare in modo positivo le sfide e le richieste quotidiane (Marmocchi, Dall'Aglio, Zannini, 2004, p. 18). L'ampia diffusione delle tecnologie e del digitale, insieme ad altri fattori, sta portando a un progressivo inaridimento delle abilità sociali che solo in minima parte sono innate, ma sono soprattutto frutto di apprendimento e formazione. La scuola e i contesti di educazione, ad ogni livello dall'infanzia all'università, rappresentano ambienti ideali per apprendere e consolidare queste competenze, sia attraverso modalità informali, come l'osservazione e l'imitazione, sia tramite approcci più strutturati, come possono essere i percorsi di biblioterapia umanistica.

La biblioterapia a scuola può essere applicata da personale docente adeguatamente preparato o affidata a facilitatori esterni. Nella prefazione agli atti del convegno internazionale „Biblioterapia a scuola: il benessere attraverso i libri“, tenutosi a Roma il 28 giugno 2022 presso la Biblioteca nazionale centrale, si legge che «è arrivato il momento per i professionisti, come gli insegnanti, di capire come utilizzare il libro non solo come strumento didattico. Siamo abituati a trovare il libro giusto molto spesso casualmente, un incontro fortuito che agisce positivamente sulla nostra mente e il nostro cuore. La biblioterapia è un acceleratore di questo processo e permette di attivare un dialogo che, con degli strumenti utilizzati abitualmente e quotidianamente, spesso si blocca o si presenta più complicato. Nulla di miracoloso, certamente, ma un'importante novità disciplinare da introdurre e sviluppare a scuola a beneficio sia degli studenti sia degli insegnanti» (Dalla Valle, Greco, Monge, 2022, p. 8).

Rivolta ai bambini e ai ragazzi, la biblioterapia si configura come uno strumento utile per lo sviluppo delle risorse personali, per una visione rinnovata di sé e per una comprensione più profonda anche degli altri.

Essa può essere altresì impiegata per individuare tecniche innovative che possano contribuire ad affrontare problematiche specifiche come il bullismo, i disturbi alimentari, le discriminazioni e le intolleranze sociali, le questioni di genere, il lutto e vari altri tipi di difficoltà e conflitto.

L'obiettivo principale della biblioterapia nelle istituzioni scolastiche non risiede nel miglioramento delle prestazioni o delle competenze didattiche e scolastiche tradizionali, ma piuttosto nello sviluppo e nel sostegno di competenze emotive, personali e sociali (Tijms, 2018). L'insegnamento delle life skills ai giovani ha dimostrato di essere efficace nel contesto della prevenzione primaria: "aiutando i bambini e gli adolescenti ad acquisire queste capacità li si attrezza a far fronte alle sfide della vita quotidiana e li si aiuta a gestire il proprio benessere. Appare sempre più evidente come, in diverse parti del mondo, i giovani non siano più sufficientemente equipaggiati delle skills necessarie per affrontare le crescenti richieste e gli stress che incontrano nel loro percorso di crescita. Sembra che i meccanismi tradizionali attraverso cui si apprendevano tali competenze non funzionino più adeguatamente di fronte alla complessità creata dai profondi cambiamenti sociali e culturali degli ultimi decenni, quali la crescita dei mass media e le situazioni di diversità etnica e religiosa (Marmocchi, Dall'Aglio, Zannini, 2004, p. 19).

Per la buona riuscita dei percorsi di biblioterapia in ambiente scolastico è fondamentale che i facilitatori, soprattutto se insegnanti nella stessa scuola, prestino attenzione a non utilizzare i testi in modalità didattica e applichino tecniche di ascolto attivo e di domande stimolo in grado di promuovere l'interazione, il confronto e, di conseguenza, il conseguimento degli obiettivi prefissati (Dalla Valle, Greco, Monge, 2023, p. 45). I laboratori di biblioterapia dovrebbero, possibilmente, svolgersi in gruppi di 12-15 studenti e al di fuori dell'aula abituale, in un ambiente sicuro e accogliente, che favorisca discussioni aperte e senza limitazioni temporali. Un laboratorio di biblioterapia non è un semplice momento di scambio e condivisione, ma un processo strutturato in sequenze ben definite, ed è essenziale che il facilitatore fornisca tutto il tempo e gli strumenti più adatti affinché i ragazzi possano partecipare attivamente, e favorisca il libero flusso di idee e associazioni che determinano il successo della seduta di biblioterapia (Cook, Earles-Vollrath, Ganz, 2006).

I benefici della biblioterapia umanistica in ambito scolastico ed educativo possono essere completamente compromessi dalla selezione inadeguata

dei testi o dall'atteggiamento poco favorevole dei giovani nei confronti della lettura. Di conseguenza, un ragazzo potrebbe proiettare le proprie motivazioni negative sul personaggio, rafforzando così la situazione che sta vivendo e ottenendo risultati contrari a quelli auspicati. Inoltre, qualcuno potrebbe adottare un atteggiamento di difensiva e mostrarsi riluttante a discutere i propri problemi, in quanto a disagio nella situazione (McCulliss & Chamberlain, 2013). Il primo di questi limiti può essere affrontato mediante una preparazione specifica del facilitatore, nonché attraverso la sua abilità nel valutare i materiali più idonei. Il secondo può essere affrontato con l'adozione di tecniche di conduzione dei laboratori che facilitino l'avvicinamento al testo, senza richiedere necessariamente una lettura autonoma e prolungata. Inoltre vi è il fattore grado di coinvolgimento che risulta imprevedibile sia perché in un contesto scolastico, gli studenti, a differenza degli adulti che scelgono liberamente di intraprendere un percorso, possono essere obbligati a partecipare, sia perché è importante considerare le specificità dei bambini e dei ragazzi che non possono essere visti semplicemente come adulti in miniatura. Ancora una volta, le competenze del facilitatore nel campo della pedagogia, dell'educazione e della psicologia dello sviluppo possono fare la differenza⁷.

Un ulteriore elemento da prendere in considerazione per garantire a scuola un intervento di biblioterapia umanistica efficace è rappresentato dal tempo che ci si può dedicare. Non è realistico ritenere che uno o due laboratori della durata di un'ora possano condurre a risultati significativi.

È consigliabile pianificare percorsi che prevedano un minimo di otto-dieci incontri a cadenza regolare (Tijms, 2018). È importante anche coinvolgere le famiglie nel processo attivato con i bambini e i ragazzi, informandole sulle modalità operative adottate. Si possono inviare loro i testi utilizzati e, qualora si presentassero problematiche specifiche, suggerire letture aggiuntive o attività di follow-up da svolgere insieme a casa. Inoltre, si possono proporre attività a lungo termine per generalizzare la valenza delle skills acquisite, come ad esempio fornire liste di vocaboli pertinenti ai temi dei laboratori da utilizzare nella vita quotidiana, oppure

7. Per superare gran parte degli ostacoli derivanti in un laboratorio di biblioterapia dalla didattica normalmente applicata a scuola, sarebbe ideale che i percorsi venissero affidati o a facilitatori esterni o a docenti che non lavorano nella classe. In questo modo si eviterebbero possibili atteggiamenti di giudizio o di pregiudizio, l'ascolto attivo ne sarebbe potenziato e contenute le ritrosie dei ragazzi ad esporsi e ad esprimersi liberamente.

incoraggiare l'attenzione verso le emozioni esplorate nei laboratori riconoscendole nei volti o nei testi che compaiono sui media (Sullivan & Strang, 2022).

Se il facilitatore è adeguatamente formato e sostenuto dall'istituzione scolastica e dalle famiglie, la biblioterapia umanistica in ambito educativo diventa strumento utilissimo per far nascere, sviluppare e sostenere molte soft skills e competenze che rafforzano i legami tra i ragazzi e con gli insegnanti e sostengono il lavoro di squadra, il senso di gruppo e aiutano ad evitare o ad affrontare problemi comportamentali e situazioni di conflitto. I benefici sono anche di natura cognitiva perché chi partecipa a dei percorsi di biblioterapia sviluppa una spiccata capacità di pensiero critico e la presa in considerazione di più punti di vista e opzioni prima di adottare una soluzione o operare una scelta. È stato dimostrato che i gruppi di lettura biblioterapeutici introdotti nel curriculum scolastico quali attività regolarmente proposte, sono un utile mezzo sia per favorire e facilitare le competenze di lettura, sia per sostenere quelle sociali ed emotive che hanno una buona ricaduta in generale anche sul rendimento scolastico dei preadolescenti e degli adolescenti, anche di quelli con maggiori difficoltà (McCulliss & Chamberlain, 2013).

5. Conclusioni

Nonostante in Italia il progresso dell'accettazione della disciplina tecnica della biblioterapia proceda ancora molto lentamente, è assodato che la lettura condivisa riveste comunque un ruolo fondamentale nella crescita formativa, culturale e psicologica delle persone di ogni età. Psicologi e pediatri evidenziano la sua importanza fin dai primissimi mesi di vita del bambino e ne auspicano lunga durata. L'ascolto di una storia promuove processi di sviluppo e apprendimento sia a livello cognitivo sia emotivo, facilita l'acquisizione di regole sociali, ruoli e norme. In concomitanza con la crescita, il libro si trasforma in uno strumento prezioso, in particolare durante la pre-adolescenza e l'adolescenza, quando l'identificazione con personaggi e situazioni, rispecchia le proprie relazioni e può costituire un'opportunità significativa per la costruzione dell'identità personale e lo sviluppo di quelle capacità critiche e riflessive di cui, in questa fase di evoluzione, il loro cervello per sua natura non è capace.

Riferimenti bibliografici

- BATINI F., *Leggere in classe ad alta voce. Un'introduzione al metodo della lettura ad alta voce condivisa*. Pensa Multimedia, Lecce 2024.
- *Leggimi ancora. Lettura ad alta voce e life skills*. Giunti Scuola, Firenze 2018.
- BINDI, R., *I libri che fanno la felicità*. Vallardi, Milano 2019.
- CORNETT C.E., CORNETT C., F., *Bibliotherapy: the right book at the right time*, Phi Delta Kappa Intl Inc, Bloomington (IN) 1980.
- COOK K., E., EARLES-VOLLRATH T., GANZA J.B., *Bibliotherapy and Classroom Benefits. Intervention in School and Clinic*, 42, nov. 2006. p. 91-100.
- DALLA VALLE M., *Biblioterapia. Strumenti applicativi per le diverse professioni*. QuiEdit, Verona 2018.
- DALLA VALLE M., GRECO M., MONGE I., (cur.), *Biblioterapia a scuola. Il benessere attraverso i libri*. Editrice Bibliografica, Milano 2023.
- DALLA VALLE M., MEGLIOLI E. (a cura di), *Biblioterapia in biblioteca e a scuola*. Editrice Bibliografica, Milano 2025.
- DEHAENE S., *I neuroni della lettura*. Cortina, Milano 2006.
- GRECO M., *La biblioterapia nella pratica pedagogico-didattica*. In: Dalla Valle, M., Greco, M., Monge, I. (cura.), *Biblioterapia a scuola. Il benessere attraverso i libri*. Editrice Bibliografica, Milano 2023.
- GOTTSCHALL J., *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno resi umani*. Bollati Boringhieri, Torino 2014.
- HYNES MCCARTY A., HYNES-BERRY M., *Biblio/poetry therapy. The Interactive Process: A Handbook*. North Star Press, Saint Claud, Minnesota, Third Edition revised and updated, 2012.
- MARMOCCHI P., DALL'AGLIO C., ZANNINI M., *Educare le life skills. Come promuovere le abilità psico-sociali e affettive scondo l'Organizzazione Mondiale della Sanità*. Edizioni Centro Studi Erickson, Trento 2004.
- MCCULLISS D., CHAMBERLAIN D., *Bibliotherapy for youth and adolescents. School-based application and research. Journal of Poetry Therapy*, 26/ 2013, No. 1, pp. 13-40.
- O'SULLIVAN S., *Books to live by: Using children's literature for character education. The Reading Teacher*, April, 2004, 57(7), p. 640-645.
- SRIDHAR D. & VAUGHN S. *Bibliotherapy for all: Enhancing reading comprehension, self-concept, and behaviors. Teaching Exceptional Children*, Nr. 33 (2), November/December, 2000, 74-82.

- SULLIVAN A., K., STRANG H.R., Bibliotherapy in the Classroom. Using Literature to Promote the Development o Emotional Intelligence. *Childhood Education*, Taylor & Francis, Vol. 98, n. 03/2022/ - p. 74-80.
- TIELSCH, GODDARD A., Children's books for use in bibliotherapy. *Journal of Pediatric Health Care*. Gen.-Feb., 2011. p. 57-61.
- TIJMS J., Bibliotherapeutic book club intervention. *Journal of Research in Reading*, Vol. 41, 2018, n. 3 p. 525-545.
- WOLF M., *Lettore vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*. Vita e Pensiero, Milano 2018.

Leggere per includere. Buone pratiche e riflessioni sulla letteratura per l'infanzia

Reading for inclusion. Good practices and reflections on children's literature

GIANCARLO BUSSADORI*

RIASSUNTO: La letteratura per l'infanzia svolge un ruolo fondamentale nella promozione dell'inclusione educativa e sociale. Attraverso storie coinvolgenti e personaggi rappresentativi della diversità sociale ed economica, i libri per bambini favoriscono la costruzione di empatia e la comprensione delle differenze che ci contraddistinguono. Questo articolo analizza il valore pedagogico della letteratura per l'infanzia come strumento di inclusione, facendo riferimento a studi e opere rappresentative nel campo. Si evidenzia come la lettura possa favorire l'inclusione scolastica, ponendo particolare attenzione a testi quali *Orecchie di farfalla* di Louisa Aguilar e le opere di Gianfranco Zavalloni. Inoltre, si propongono strategie didattiche per un uso efficace della letteratura inclusiva in classe. In conclusione, si sottolinea l'importanza di una selezione consapevole dei testi, capace di sensibilizzare i bambini alla valorizzazione delle differenze ed alla costruzione di una società più equa e solidale.

PAROLE-CHIAVE: Letteratura per l'infanzia; inclusione; educazione; empatia.

ABSTRACT: Children's literature is fundamental to the promotion of educational and social inclusion. Through engaging narratives and characters that reflect social and economic diversity, children's books foster the development of empathy and an understanding of the differences that define us. This article explores the pedagogical value of children's literature as a tool for inclusion, drawing on key studies and represen-

* Libera Università di Bolzano.

tative works in the field. It highlights how reading can support inclusive education, with special attention given to texts such as *Orecchie di farfalla* (*Butterfly Ears*) by Louisa Aguilar and the works of Gianfranco Zavalloni. Furthermore, the article proposes teaching strategies for the effective use of inclusive literature in the classroom. In conclusion, it underscores the importance of making informed choices when selecting texts – choices that can raise children's awareness of diversity and contribute to the creation of a more just and inclusive society.

KEY-WORDS: Children's literature; inclusion; education; empathy.

1. Introduzione

La letteratura per l'infanzia rappresenta uno strumento educativo di fondamentale importanza nel promuovere l'inclusione. Attraverso storie, immagini e personaggi, i libri per bambini possono aiutare a sviluppare empatia, comprensione e accettazione della diversità.

Nel contesto scolastico, la lettura di testi inclusivi permette, al personale insegnante, di trasmettere valori fondamentali come il rispetto, la solidarietà e la valorizzazione delle differenze.

La letteratura per l'infanzia, a tal fine, promuove l'inclusione attraverso la rappresentazione di personaggi e storie che riflettono la varietà del mondo reale. La presenza di personaggi con disabilità, provenienti da culture diverse o appartenenti a minoranze etniche, permette ai bambini di riconoscersi e di sviluppare empatia verso chi è diverso da loro.

La rappresentazione inclusiva non si limita alla mera presenza di personaggi diversi, ma si traduce in storie che valorizzano le peculiarità di ogni individuo, promuovendo il rispetto e l'accettazione di sé e degli altri.

In questo articolo analizzeremo il ruolo della letteratura per l'infanzia come strumento di inclusione, facendo riferimento a studi pedagogici e a testi significativi come: *Leggere l'inclusione* (2020) di Emili e Macchia, *Orecchie di farfalla* (2007) di Louisa Aguilar, *I diritti naturali di bimbe e bimbi* (2011) e *La pedagogia della lumaca* (2008) di Gianfranco Zavalloni, ed *Educare all'ammirazione* (2014) di Bruno Rossi. In questo contesto, si inserisce anche il libro di Hervé Tullet, *Il gioco del buio* (2019) che, attraverso la creatività e l'immaginazione dei bambini, stimola ad un approccio ludico e

sensoriale, contribuendo a sviluppare una percezione positiva delle differenze e delle emozioni.

Inoltre, viene preso in considerazione anche l'articolo di Grandi William, *Fuori dal margine, metafore di disabilità e di integrazione nella recente letteratura per l'infanzia* (2012). Tale articolo, approfondisce come le metafore e le rappresentazioni letterarie possano favorire una maggiore comprensione e inclusione delle persone con disabilità.

2. La letteratura per l'infanzia e l'inclusione

Negli ultimi decenni, la letteratura per l'infanzia ha subito un'evoluzione significativa, passando da storie stereotipate a narrazioni più autentiche ed inclusive. Questo cambiamento è stato favorito anche dall'attenzione crescente di autori, editori e insegnanti verso temi di diversità e uguaglianza.

Oggi, rispetto al passato, molte case editrici si impegnano a pubblicare libri che affrontano tematiche di inclusione, spesso collaborando con esperti di pedagogia e psicologia infantile al fine di garantire che i contenuti siano appropriati e significativi.

L'inclusione scolastica ed educativa si fonda sull'idea che ogni bambino, indipendentemente dalle sue caratteristiche personali, abbia il diritto di sentirsi accolto e valorizzato (Ianes, 2006). La letteratura per l'infanzia offre una chiave d'accesso privilegiata per promuovere temi quali: la diversità culturale, la disabilità, la parità di genere e le disuguaglianze socio-economiche.

Emili e Macchia, nel loro volume *Leggere l'inclusione* (2020), evidenziano come la lettura ad alta voce e, la condivisione di storie narrate, possano creare un ambiente accogliente atto a favorire l'integrazione degli alunni/e con bisogni educativi speciali. Secondo gli autori, infatti, mediante racconti selezionati, è possibile promuovere una didattica attenta alle emozioni e alle relazioni interpersonali.

Essi sottolineano inoltre come la scelta dei testi debba essere consapevole e mirata, affinché possa stimolare empatia e comprensione tra i bambini, favorendo così un clima scolastico più inclusivo. La letteratura, in questo senso, diventa uno strumento potente per abbattere barriere e pregiudizi, offrendo ai bambini modelli di comportamento e di pensiero più aperti e tolleranti.

Un aspetto centrale che emerge dal volume è l'importanza di coinvolgere attivamente i bambini nel processo di lettura, attraverso dialoghi, domande e riflessioni che permettano di interiorizzare i temi trattati. La narrazione diventa così un momento di confronto e di crescita, in cui ogni bambino può riconoscersi e sentirsi parte di una comunità più ampia.

William Grandi, nel suo articolo *Fuori dal margine. Metafore di disabilità e di integrazione nella recente letteratura per l'infanzia* (2012), analizza come le metafore utilizzate nelle storie per bambini possano influenzare la percezione della disabilità e dell'inclusione. Grandi evidenzia come molte narrazioni tendano a rappresentare la disabilità come un "margine" o un "ostacolo", contribuendo a rafforzare stereotipi e pregiudizi. Tuttavia, egli propone un approccio più consapevole, in cui le metafore siano usate per favorire una visione più empatica e meno stigmatizzante.

L'autore, per questo motivo, suggerisce che le storie che rappresentano la disabilità come parte integrante della diversità umana (e non come un difetto o una devianza), possano aiutare i bambini a sviluppare una maggiore sensibilità ed accettazione.

Inoltre, è importante sottolineare come la letteratura per l'infanzia abbia un ruolo fondamentale nel plasmare le percezioni sociali fin dalla prima infanzia. Le narrazioni, infatti, non sono solo strumenti di intrattenimento, ma anche veicoli di valori e modelli culturali. Quando le storie rappresentano personaggi con disabilità, esse possono contribuire a normalizzare la diversità e a promuovere un atteggiamento di apertura e rispetto.

Un aspetto centrale che Grandi mette in evidenza riguarda l'uso delle metafore. Spesso, nelle storie per bambini, la disabilità viene rappresentata attraverso metafore di "margine" o "ostacolo", come ad esempio un personaggio che si sente "fuori dal mondo" o che deve "superare un muro" per raggiungere un obiettivo. Queste immagini, sebbene possano sembrare potenti, rischiano di rafforzare l'idea che la disabilità sia qualcosa da superare o da evitare, piuttosto che una parte naturale della condizione umana.

Per contro, Grandi propone di adottare metafore che valorizzino la diversità come ricchezza e come elemento di arricchimento reciproco. Ad esempio, rappresentare la disabilità come una diversa modalità di percepire il mondo, o come una caratteristica che possa sensibilizzare, al fine di aiutare, i lettori, a costruirsi un'immagine più positiva ed inclusiva.

In questo senso, la letteratura può contribuire a creare un “ponte” tra bambini con e senza disabilità, favorendo l’empatia e la comprensione reciproca. Racconti che mostrano personaggi con disabilità come individui completi, con sogni, emozioni e capacità, aiutano a smantellare stereotipi e a promuovere un’immagine più realistica e rispettosa.

Un esempio pratico di questa prospettiva si trova in alcune recenti pubblicazioni che presentano protagonisti con disabilità non come “diversi” o “problematici”, ma come persone con caratteristiche uniche che arricchiscono la narrazione. Questi personaggi, che verranno analizzati nel paragrafo successivo, sono spesso rappresentati in modo positivo, con storie che evidenziano le loro capacità e il loro contributo alla comunità, piuttosto che soffermarsi esclusivamente sulle difficoltà.

Un’altra questione cruciale sollevata da Grandi riguarda il modo in cui la narrazione costruisce la relazione tra “normalità” e “devianza”. Egli sottolinea che, in molte opere per l’infanzia, esiste una netta contrapposizione tra i personaggi cosiddetti normali e quelli con disabilità, che spesso vengono presentati come “eccezionali” nel superare le proprie difficoltà. Questa retorica dell’eroismo, pur nella sua apparente positività, può risultare ambivalente: da un lato mira a valorizzare le capacità delle persone con disabilità, ma dall’altro finisce per consolidare l’idea che esse debbano dimostrare qualcosa in più per essere accettate.

In alternativa, l’autore suggerisce un approccio narrativo più equo, in cui le disabilità non sono necessariamente collegate a prove da superare o a percorsi di riscatto, ma vengono narrate come una delle tante modalità di esistere nel mondo. In questa prospettiva, la letteratura per l’infanzia può diventare uno strumento potente per costruire un immaginario collettivo più rispettoso delle differenze, promuovendo la convivenza e la solidarietà piuttosto che la competizione o la compassione.

La funzione educativa della letteratura per l’infanzia, secondo Grandi, non risiede unicamente nel trasmettere nozioni, ma nel favorire una crescita interiore, un’apertura mentale verso l’altro, soprattutto quando quest’altro è percepito come “diverso”. I libri illustrati, i racconti e i romanzi per bambini possono diventare un’occasione per esplorare temi complessi in modo accessibile, offrendo strumenti simbolici attraverso i quali i giovani lettori possono comprendere e rielaborare il concetto di disabilità.

Questo è evidente, ad esempio, nell’uso delle metafore legate alla natura: la disabilità può essere rappresentata come un “fiore raro”, come

una “luce diversa”, o come un “viaggio su una strada alternativa”. Queste immagini, meno legate a schemi oppositivi, aiutano a destrutturare l’idea della disabilità come deficit e invitano il lettore a una visione pluralistica dell’essere umano.

Grandi analizza anche il ruolo delle illustrazioni nei libri per l’infanzia, evidenziando come le immagini abbiano un impatto diretto e profondo sui bambini, spesso anche maggiore rispetto al testo scritto. Le illustrazioni che rappresentano in modo realistico ma non pietistico i corpi con disabilità contribuiscono a familiarizzare i piccoli lettori con una varietà di corpi e movimenti, normalizzando ciò che altrimenti potrebbe sembrare “altro” o “estraneo”. Questo processo di normalizzazione è essenziale per sviluppare un immaginario condiviso dove l’inclusione non è un atto eccezionale, ma una prassi quotidiana.

Un altro aspetto che Grandi porta alla luce riguarda la voce narrativa e il punto di vista adottato dalle storie. In molti casi, i personaggi con disabilità sono raccontati da una voce esterna, spesso quella di un adulto o di un osservatore “normodotato”. Questo può limitare la complessità del personaggio e ridurne l’autenticità. Promuovere narrazioni in cui la voce narrante coincide con quella del personaggio con disabilità – anche nei limiti della finzione letteraria – permette invece ai giovani lettori di identificarsi e comprendere meglio vissuti, emozioni e pensieri altrui.

In questo quadro, diventa importante anche la formazione degli autori, illustratori e editori, chiamati a una maggiore consapevolezza nel trattare il tema della disabilità. Grandi invita a superare la logica dell’inclusione “dall’alto”, in cui le persone con disabilità vengono integrate in un contesto prestabilito, per favorire una co-costruzione delle storie in cui le voci delle persone direttamente interessate siano parte attiva del processo creativo. Ciò comporta anche un’apertura verso esperienze autobiografiche o testimonianze che possano arricchire la rappresentazione letteraria con maggiore autenticità e profondità.

La sfida, dunque, è duplice: da un lato rendere la disabilità visibile nella narrazione per l’infanzia, dall’altro evitare che tale visibilità si trasformi in marginalizzazione simbolica. I personaggi con disabilità devono poter esistere nelle storie non solo come simboli o strumenti narrativi, ma come soggetti autonomi, con relazioni, desideri, errori e successi, al pari di ogni altro personaggio. Questa normalizzazione narrativa è la base per un’autentica inclusione educativa e culturale.

Infine, Grandi richiama l'attenzione sulla necessità di costruire una vera e propria "bibliodiversità", ossia un panorama editoriale ampio e variegato, dove trovino spazio voci, esperienze e rappresentazioni differenti. Solo attraverso un'offerta culturale diversificata è possibile combattere l'uniformità degli immaginari e permettere a ogni bambino di ritrovare nelle storie tracce della propria esperienza e, al tempo stesso, aprirsi alla comprensione dell'altro.

In conclusione, la letteratura per l'infanzia ha una responsabilità etica oltre che educativa: contribuire alla costruzione di un mondo più giusto, empatico e inclusivo. Le metafore che sceglie, i personaggi che propone, le immagini che veicola, tutto contribuisce a formare la coscienza dei futuri cittadini. In quest'ottica, accogliere la proposta di William Grandi significa non solo migliorare le storie per bambini, ma rendere migliore anche il nostro modo di stare insieme nella società.

3. Esempi di testi inclusivi

Uno degli esempi più significativi di testi inclusivi è *Orecchie di farfalla* (2007) di Louisa Aguilar. Il libro affronta il tema del bullismo e della diversità in modo delicato ed efficace. La protagonista, una bambina di nome Mara, viene derisa dai compagni per le sue "orecchie a sventola", per gli abiti talvolta logori e per i suoi materiali scolastici di seconda mano ma, la madre, le insegna a trasformare quella che sembra una debolezza, in un punto di forza. Questo racconto è uno strumento ideale per aiutare i bambini a sviluppare una visione positiva di sé e degli altri, contrastando pregiudizi e stereotipi.

Un altro contributo fondamentale sono i volumi di Gianfranco Zavalloni, autore de *I diritti naturali di bimbe e bimbi* (2011) e *La pedagogia della lumaca* (2008). Zavalloni sottolinea l'importanza di rispettare i tempi di crescita di ogni bambino, promuovendo un'educazione lenta e consapevole. La sua visione si adatta perfettamente con l'idea di una scuola inclusiva, capace di valorizzare le peculiarità di ciascun alunno/a senza omologarlo/a a standard rigidi e spesso inaccessibili.

Infine, Bruno Rossi, nel suo saggio *Educare all'ammirazione* (2014), propone un'educazione basata sulla meraviglia e sul rispetto della diversità. L'ammirazione per ciò che è diverso da noi diventa, quindi, un veicolo di

crescita ed apprendimento, stimolando nei bambini, una maggiore apertura mentale.

Le opere citate non sono solo testi pedagogici o letterari: rappresentano veri e propri manifesti culturali per un'educazione più umana, empatica e rispettosa. A partire da *Orecchie di farfalla*, si può osservare come la metafora – qui le orecchie trasformate in ali di farfalla – diventi lo strumento narrativo per rovesciare il paradigma della vergogna in uno di orgoglio.

Questo ribaltamento simbolico ha un enorme valore inclusivo, perché permette ai bambini di riconoscere il potere trasformativo delle parole e delle emozioni. Non è un caso che il personaggio della madre sia centrale: essa funge da mediatore affettivo ed educativo, aiutando Mara a costruire una propria immagine positiva a partire dall'accettazione delle differenze.

Nel contesto scolastico, la lettura di questo albo illustrato offre molteplici spunti di riflessione e attività: dal dialogo sulle emozioni alla creazione di "ritratti simbolici" in cui ogni bambino immagina le proprie particolarità come elementi unici e preziosi. Questo processo incoraggia l'espressione del sé, rafforza l'autostima e aiuta a contrastare il fenomeno del bullismo attraverso la valorizzazione dell'empatia. In particolare, la figura di Mara si distacca dallo stereotipo della vittima passiva e si configura come esempio di resilienza e trasformazione.

Anche Gianfranco Zavalloni, con il suo stile poetico e riflessivo, ci invita a considerare l'inclusione come una pratica quotidiana, non come un'eccezione da applicare nei casi più visibili. Ne *I diritti naturali di bimbe e bimbi*, l'autore elenca una serie di "diritti" che sembrano elementari ma che nella realtà quotidiana sono spesso trascurati: il diritto di sporcarsi, di annoiarsi, di giocare liberamente, di usare le mani, di camminare scalzi.

Questi diritti diventano veri strumenti di libertà, restituendo ai bambini uno spazio di esistenza autentica che non si adatta a logiche di produttività o di performance.

In una scuola realmente inclusiva, ogni bambino dovrebbe poter trovare il proprio tempo, il proprio ritmo, il proprio modo di apprendere.

Questo è il cuore del messaggio pedagogico di Zavalloni, che viene ulteriormente sviluppato ne *La pedagogia della lumaca*, dove il camminare lento della lumaca diventa metafora dell'apprendimento profondo, riflessivo e partecipato. Zavalloni non propone un'educazione "per" i bambini, ma "con" i bambini: un'educazione dialogica che riconosce nel tempo dell'ascolto e nella lentezza dell'esperienza le basi per una reale inclusione.

Il saggio di Bruno Rossi, *Educare all'ammirazione*, propone una filosofia educativa basata sull'incontro con l'altro come fonte di meraviglia e apprendimento. L'ammirazione, come opposta al giudizio o al pregiudizio, è vista da Rossi come una competenza educativa fondamentale. Imparare ad ammirare significa sospendere il proprio punto di vista, aprirsi a una prospettiva altra e riconoscere valore nella diversità.

Questa prospettiva è estremamente utile in ambito scolastico, dove i bambini spesso assorbono stereotipi e schemi interpretativi rigidi. Rossi propone attività didattiche che stimolino l'osservazione, la contemplazione e la narrazione di ciò che ci sorprende o ci tocca. In questo senso, l'ammirazione diventa un esercizio di attenzione e di cura. Nella pratica, questo può tradursi in attività come il "quaderno delle meraviglie", in cui gli alunni annotano ciò che li ha stupiti o colpiti durante la giornata, oppure la creazione di "ritratti d'ammirazione" tra compagni, per imparare a valorizzare le qualità altrui.

L'approccio di Rossi può essere letto in chiave inclusiva perché sposta il focus dal giudizio alla scoperta, dal bisogno di uniformare a quello di riconoscere. In una classe dove si educa all'ammirazione, ogni bambino – con o senza disabilità, con tratti culturali differenti, con vissuti unici – può sentirsi visto e riconosciuto, non per ciò che gli manca ma per ciò che è.

4. Strategie didattiche per un uso inclusivo della letteratura

Per rendere la letteratura per l'infanzia uno strumento potenzialmente inclusivo, è fondamentale che gli insegnanti adottino strategie didattiche mirate al contesto specifico nel quale operano. Inoltre, è importante che queste strategie siano flessibili e adattabili alle diverse esigenze dei bambini, favorendo un ambiente di apprendimento che valorizzi le differenze e promuova l'inclusione.

Tra queste, si possono citare:

- Lettura ad alta voce e discussione guidata: leggere in plenaria un libro e discuterne i temi, aiuta i bambini, partendo dalle loro pre-conoscenze, a sviluppare empatia ed a confrontarsi con esperienze diverse dalle proprie. Questa pratica permette di creare un momento di condivisione e di confronto che stimola l'ascolto attivo e la riflessione critica.

- Attività creative: il disegno, la drammatizzazione e la scrittura creativa consentono di rielaborare le storie lette, rafforzando i messaggi inclusivi. Attraverso queste attività, i bambini possono esprimere le proprie emozioni e interpretazioni, favorendo un apprendimento più profondo e personale.
- Predisposizione di uno spazio di lettura inclusiva all'interno del contesto scolastico (reso magari ancora più attrattivo da un regolare aggiornamento dei testi a disposizione per i bambini/e e strutturato ad angolo morbido): selezionare libri che trattino argomenti legati alla diversità e all'accoglienza permette di creare un ambiente scolastico più aperto e rispettoso delle differenze. Un ambiente di lettura accogliente e curato stimola l'interesse e la curiosità dei bambini, facilitando l'accesso a storie che riflettono la pluralità del mondo.
- Coinvolgimento delle famiglie: condividere con i genitori le letture proposte a scuola può amplificare l'efficacia dell'educazione all'inclusione e rafforzare il patto educativo scuola-famiglia. Questo dialogo tra scuola e famiglia favorisce una continuità educativa e permette di affrontare temi inclusivi anche a casa, creando un'alleanza che sostiene i valori di rispetto e accoglienza. Nella scuola nella quale opera lo scrivente, è tradizione invitare alcuni genitori con background migratorio e facendo leggere a loro, alcuni libri per l'infanzia, tipici del loro paese di provenienza.

In aggiunta, è utile che gli insegnanti scelgano libri che rappresentino una vasta gamma di culture, identità di genere, abilità e background socio-economici.

In questo modo, si favorisce la costruzione di un'identità positiva e di un senso di appartenenza tra tutti i bambini, contribuendo a ridurre stereotipi e pregiudizi.

Un'altra strategia efficace consiste nell'utilizzare la narrazione come strumento di empowerment: incoraggiare i bambini a condividere le proprie storie e le proprie esperienze attraverso la narrazione orale o scritta permette di valorizzare le diversità individuali e di rafforzare l'autostima.

Inoltre, si può promuovere la creazione di libri o storie personalizzate, in cui i bambini sono protagonisti, favorendo così un senso di appartenenza e di riconoscimento.

Un'altra attività scolastica utile risulta essere la predisposizione di cartelloni dove presentare (nella sezione o nei corridoi comuni) sia graficamente attraverso disegni, sia attraverso fotografie, il libro presentato agli alunni/e.

Inoltre, nella scuola dell'infanzia, riportare con alcune verbalizzazioni dei bambini/e quanto appreso durante l'attività di narrazione, arricchisce ulteriormente la predisposizione del cartellone.

5. Alcune riflessioni

Per un'efficace integrazione della letteratura inclusiva nelle pratiche educative, è fondamentale che gli insegnanti siano adeguatamente formati.

La formazione deve includere non solo la conoscenza dei testi più rappresentativi, ma anche la comprensione delle strategie didattiche più efficaci per affrontare temi delicati come la diversità, il pregiudizio e l'emarginazione.

Solo così si può creare un ambiente scolastico realmente inclusivo, in cui ogni bambino si senta accolto e valorizzato.

A tal fine si rivelano utili i corsi di aggiornamento con le realtà educative presenti nel territorio, sta alla scuola, infatti, promuovere attività di continuità orizzontale con le risorse presenti nel territorio come le biblioteche, le ludoteche, i centri di documentazione per l'infanzia ed attraverso la frequenza di corsi di aggiornamento e di convegni accademici specifici sull'argomento.

Le tecnologie, dopo la pandemia, hanno permesso di frequentare, anche a distanza, molti eventi educativi riguardanti l'inclusione e la letteratura per l'infanzia, grazie alle piattaforme online ed ai webinar formativi.

Negli ultimi anni, inoltre, la tecnologia ha aperto nuove possibilità per promuovere l'inclusione attraverso la letteratura, attraverso l'utilizzo di audiolibri, app educative e piattaforme digitali, permettendo di rendere i contenuti più accessibili a bambini con disabilità uditive ed anche visive (per esempio i testi in scrittura Braille).

Un esempio pratico di testo inclusivo che si è rivelato utile nell'includere alcuni alunni con disabilità uditive durante le attività didattiche dello scrivente, riguardano il volume di Hervé Tullet *"Il gioco del buio"* (2019).

Tale volume, categorizzabile come "silent book", dotato di immagini estrose disegnate da un inchiostro che le rende fluorescenti, ha potuto,

attraverso tale particolarità, rendere partecipi tutti gli alunni alla storia, senza alcuna forma di esclusione.

6. Conclusioni

Secondo la visione dello scrivente, gli albi illustrati si caricano di significato in differenti modalità: attraverso la stimolazione degli alunni/e ad un ascolto attivo e, non meno importante, arricchendoli di un sempre più complesso patrimonio lessicale.

La letteratura per l'infanzia è un valido strumento di inclusione e di crescita personale in quanto, come precedentemente riportato, attraverso storie significative di personaggi che rappresentano la varietà del mondo contemporaneo, i bambini imparano a rispettare le differenze ed a contribuire a costruire una società più equa ed accogliente.

Gli insegnanti, attraverso una selezione attenta di testi e strategie didattiche mirate, svolgono un ruolo fondamentale di facilitatori nel raggiungimento di tali obiettivi, in quanto possono trasformare una semplice attività di lettura in uno strumento di consapevolezza e maturazione personale.

Inoltre, la scelta di albi illustrati che affrontano tematiche sociali, culturali e ambientali permette di stimolare, nei bambini/e, un senso di responsabilità e di curiosità verso il mondo che li circonda, favorendo lo sviluppo di una coscienza critica fin dalla tenera età.

Riconoscere il valore educativo della letteratura per l'infanzia, significa investire nel futuro, formando cittadini più empatici, rispettosi e capaci di convivere in una comunità inclusiva ed accogliente.

La letteratura, in particolare quella illustrata, ha il potere di veicolare valori universali e di favorire l'integrazione tra bambini di provenienze diverse, creando un ambiente scolastico più armonioso e stimolante e, attraverso le attività di racconto-storie, i bambini possono immedesimarsi in personaggi con background differenti, sviluppando così una maggiore comprensione della complessità relativa al mondo che li circonda.

In linea con quanto precedentemente argomentato, risulta rilevante richiamare le parole dell'attivista e premio Nobel per la pace Malala Yousafzai, che sottolinea il potere trasformativo dell'educazione affermando: «Un bambino, un insegnante, un libro e una penna possono cambiare il mondo» (2013).

Questa citazione, particolarmente sentita dallo scrivente, sottolinea l'importanza di investire nell'educazione e nella cultura fin dalla prima infanzia, riconoscendo che, ogni elemento di questa equazione, ha un ruolo cruciale nel promuovere un cambiamento positivo.

La lettura, in particolare, rappresenta uno strumento potente per aprire le menti e i cuori dei giovani, favorendo la costruzione di un futuro più giusto e solidale.

In conclusione, si può affermare che gli albi illustrati non sono semplici oggetti di intrattenimento, ma veri e propri strumenti pedagogici e culturali, capaci di accompagnare i bambini nel loro percorso di crescita, di formazione di valori e di scoperta del mondo. La loro capacità di combinare immagini e parole permette di stimolare diverse modalità di apprendimento, favorendo lo sviluppo cognitivo, emotivo e sociale.

Per i motivi esposti in precedenza, è fondamentale che insegnanti, genitori ed operatori educativi continuino a valorizzare ed a promuovere la lettura di albi illustrati, integrandoli nelle pratiche didattiche quotidiane.

Riferimenti bibliografici

- AGUILAR L., *Orecchie di farfalla*, Kalandraka, Madrid 2007.
- EMILI S., MACCHIA, V., *Leggere l'inclusione*, FrancoAngeli, Milano 2020.
- GRANDI W., *Fuori dal margine, metafore di disabilità e di integrazione nella recente letteratura per l'infanzia*, «Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education», 7(1), 2012, 1–12.
- IANES D., *La speciale normalità*, Edizioni Erikson, Trento 2006.
- ROSSI B., *Educare all'ammirazione*, Armando Editore, Roma 2014.
- TULLET H., *Il gioco del buio*, Ed. L'ippocampo Ragazzi, Milano 2019.
- YOUSAFZAI M., *Discorso alle Nazioni Unite*, 12 luglio 2013.
- ZAVALLONI G., *La pedagogia della lumaca*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2008.
- *I diritti naturali di bimbe e bimbi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2011.

Io leggo tu mi racconti

L'albo illustrato quale strumento di riflessione
nei servizi di esecuzione esterna delle madri con bambini

I read you tell me

The picture books as a reflection tool i
n the external execution services of mothers with children¹

ALESSIA ROSA, CATERINA MAZZA^{*}

RIASSUNTO: Il presente contributo dà conto delle potenzialità dell'albo illustrato come strumento stimolo nei focus group rivolti agli adulti e in modo specifico alle madri che vivono l'esperienza di detenzione con i loro bambini. All'interno del progetto CAMBIARE l'albo illustrato è divenuto cardine dei processi riflessivi, rielaborativi e di crescita che possono accomunare madri e bambini in situazioni complesse come quella carceraria, che rompe i fili sicuri delle routine.

PAROLE—CHIAVE: focus group, albi illustrati, sistema carcerario, case famiglia

ABSTRACT: This contribution accounts for the potential of the picture book as a stimulus tool in focus groups aimed at adults, specifically mothers who experience detention with their children. Within the CAMBIARE project, the picture book has become pivotal to the reflective, re-elaborative, and growth processes that can unite mothers and children in complex situations such as incarceration, which breaks the secure threads of routines.

KEY—WORDS: focus group, picture books, prison system, family homes

^{*} INDIRE.

1. Il contributo è il frutto di un lavoro di ricerca condiviso. Riguardo alla stesura del testo, i paragrafi 2 e 3 sono di responsabilità di Alessia Rosa; i paragrafi 1, 4 e 5 sono di responsabilità di Caterina Mazza.

1. Il progetto CAMBIARE

Il progetto “Change again. Mothers and Babies in a right environment. The external implementation of sentencing for women with children”² (CAMBIARE) è coordinato dal Dipartimento di Giurisprudenza dell’Università di Torino e coinvolge oltre a Indire, il Dipartimento di Scienze Umane, Sociali e della Salute dell’Università di Cassino e la Fondazione Michelucci di Firenze.

Il progetto si propone di accrescere la conoscenza e di promuovere una riflessione complessiva sulle modalità di esecuzione delle pene detentive comminate alle donne con figli minori, di età compresa tra gli 0 e i 6 anni, nell’ordinamento italiano. CAMBIARE mira, inoltre, a definire linee di intervento, che investano l’ambito giuridico, sociale, educativo ed abitativo, che possano sostenere alternative al carcere rispettose dei bisogni dei minori e caratterizzate da tempi, modi e contenuti adeguati alla coppia madre-bambino.

Partendo da un’analisi multidisciplinare della situazione attuale il gruppo di lavoro ha focalizzato le attività di ricerca sulla formulazione di linee guida che integrino la pluralità degli interventi territoriali di accoglienza delle donne autrici di reato e dei loro figli, ospitati in strutture residenziali quali le case famiglia protette (Cfp), gli ICAM e le “sezioni-nido” delle carceri³.

2. Il nome italiano del Progetto CRESCERE: Crescere e Abitare. Madri e Bambini insieme nell’Accoglienza in una Rete Esterna. L’esecuzione penale oltre il carcere per le madri con i bambini. Il progetto è stato finanziato in risposta al bando PRIN: PROGETTI DI RICERCA DI RILEVANTE INTERESSE NAZIONALE – Bando 2022 Prot. 20225SNKHE.

3. Nell’ordinamento italiano è stata introdotta la possibilità per le detenute madri di tenere presso di sé il figlio/a con l’art. 11 co. 9 della Legge n. 354 del 25 luglio 1975. All’epoca i figli per poter stare con la madre nelle strutture detentive, all’interno delle quali erano organizzate apposite “sezioni nido” separate rispetto alle altre sezioni del carcere, non dovevano avere un’età superiore ai 3 anni. Il limite d’età entro cui i figli possono stare con le proprie madri in carcere è stato modificato diverse volte nel tempo e attualmente è fissato a 6 anni. La legge n. 62 del 2011 ha introdotto la possibilità per le detenute madri di essere inserite con i figli, fino all’età di 6 anni, all’interno di ICAM (*Istituti a Custodia Attenuata per detenute Madri*). Gli ICAM, pur essendo istituti di privazione della libertà, sono situati al di fuori degli istituti penitenziari e organizzati in modo tale da assomigliare il meno possibile ad un carcere e i figli possono uscire dalle strutture per recarsi a scuola o fare attività con volontari. In Italia sono presenti cinque ICAM: a Torino, Milano, Venezia Giudecca, Lauro e Cagliari-Senorbì. L’ICAM di Lauro è stato chiuso a inizio 2025 e quello di Cagliari non è mai stato messo in funzione. Gli edifici, il tipo di organizzazione e di gestione degli ICAM, il luogo fisico in cui le strutture sorgono (per esempio in città o lontano da centri abitati), i servizi offerti e la presenza o meno di associazioni o volontari, nonché le prassi giuridiche consolidate

Benché il numero delle detenute-madri e dei loro bambini nelle diverse tipologie di strutture esistenti in Italia sia notevolmente diminuito in seguito all'emergenza sanitaria COVID-19, passando da 52 donne e 57 bambini del gennaio 2020 alle attuali 15 madri e 15 figli⁴, la complessità dell'esperienza detentiva per i minori non può essere ignorata ed è necessario un intervento consapevole costruito a partire dal supremo interesse del minore.

Partendo da una ricognizione degli interventi già in essere in ambito nazionale, si è arrivati alla consapevolezza che i diversi esempi virtuosi e significativi promossi da varie associazioni, quali Bambinisenzasbarre⁵ e Il Margine⁶, non sono parte di un'azione sistematica e diffusa. Essi sono invece legati a singoli progetti o a interventi di tipo locale e parte di un territorio specifico. Molti di questi esempi per altro, pur magari coinvolgendo progetti come "Nati per leggere"⁷, non sono necessariamente costruiti partendo dalla narrazione come nodo fondamentale dei percorsi di crescita proposti per i minori che vivono la realtà detentiva con le loro madri. Di tale natura è invece molto significativa un'esperienza promossa dalla Casa editrice CARTHUSIA⁸ che ha prodotto un albo illustrato par-

nel tempo sono radicalmente diversi tra i vari territori del nostro paese (per un approfondimento: Antigone, 2023). La legge 62/2011 ha anche introdotto la possibilità per le madri che non presentano pericolosità e prive di un domicilio ritenuto idoneo dalla magistratura di essere trasferite con i loro figli, di età non superiore ai 10 anni, in *Case famiglia protette* (Cfp). Queste sono delle strutture private, non penitenziarie, che possono ospitare al massimo 6 coppie madre-bambino, da cui la madre può uscire per accompagnare i figli a scuola o in altre occasioni, previo permesso del Giudice di sorveglianza. Tuttavia, la legge 62/2011 ha istituito le Cfp senza prevedere oneri per lo Stato. L'assenza di fondi ha quindi comportato difficoltà ad aprire strutture di questo tipo. Oggi in Italia ne sono attive solo due: una a Roma e una a Milano (si vedano: Ferrara, Benacquista, De Matteis, 2022; Tollis, 2028; Antigone, 2023). Inoltre, il Ministero della Giustizia con il DM del 15 settembre 2021 ha istituito un fondo per sostenere l'accoglienza residenziale dei nuclei mamma bambino anche in *case alloggio* per gli anni 2021-2022-2023 (https://www.giustizia.it/giustizia/it/mg_1_8_1.page?contentId=SDC383790). Questo ha premesso a detenute madri di venire accolte con i figli in strutture extra-detentive già in essere, come case alloggio, atte ad accogliere donne in situazioni di fragilità.

4. Per i dati sulle presenze nelle varie strutture nel tempo si veda la sezione dedicata del sito del Ministero della Giustizia: https://www.giustizia.it/giustizia/page/it/statistiche?facetNode_1=0_2&selectedNode=0_2_1&frame11_item=1

5. Per un approfondimento: <https://www.bambinisenzasbarre.org/>.

6. <https://www.ilmargine.it/aree/minori/>.

7. <https://www.natiperleggere.it/>.

8. <https://www.carthusiaedizioni.it/cataloghi/progetti-speciali/>. L'albo illustrato a cui si fa riferimento si intitola "Il giardino proibito" di Manuela Bussolati che racconta la storia di Riù, un

tendo da un progetto che ha coinvolto direttamente persone detenute e i loro figli. Tale lavoro è stato di stimolo per l'analisi promossa nell'ambito del progetto CAMBIARE.

In tale prospettiva, Indire come unità di ricerca pedagogica del progetto ha cercato di promuovere percorsi di inclusione rispetto a bisogni educativi diversificati nella didattica e nei contesti scolastici di riferimento di figli di donne autrici di reato. La scuola rappresenta infatti, per i bambini che vivono l'esperienza detentiva con le loro madri, un elemento di riferimento socioaffettivo importante all'interno del percorso di crescita nonché un fattore di continuità esperienziale fondamentale soprattutto per i bambini più piccoli. La progettazione di strumenti educativi da proporre alle scuole è stata definita dall'unità di ricerca di Indire partendo dalla considerazione del valore sostanziale rappresentato dalla narrativa per l'infanzia e dalla lettura condivisa di albi illustrati quale mezzo per costruire percorsi di rielaborazione di esperienze di frattura delle routine e di discontinuità (§ 2).

L'importanza della narrazione e della lettura come strumento di cura e di costruzione di significati di esperienze vissute e come mediazione nel percorso di conoscenza del sé e nella costruzione di una relazione, come evidenziato da diversi studi, ha sostenuto il lavoro dei ricercatori di Indire nel definire le proposte educative, nonché le attività di analisi propedeutiche e di contesto (Hillman, 2021; Bastianoni, 2022; Gottschall, 2018). Queste ultime, funzionali principalmente a individuare i bisogni dei bambini e le specificità della relazione madre-figlio all'interno di contesti di privazione della libertà, sono state suddivise in due differenti azioni di ricerca:

- a. visite alle strutture detentive che accolgono le madri in esecuzione penale con i loro figli e figlie, accompagnate da interviste agli operatori/educatori che vi lavorano e agli esperti del fenomeno;
- b. focus group con le detenute-madri presenti nelle case famiglia protette e case alloggio con l'utilizzo della narrazione e degli albi illustrati come veicolo di condivisione di esperienze all'interno di proposte laboratoriali.

piccolo rinoceronte, che conosce il suo papà solo per i racconti della mamma Tea. L'albo affronta il difficile tema della gestione per i bambini più piccoli dell'assenza di un genitore che sta scontando la propria pena in un carcere. L'albo contiene anche i contributi della ricercatrice Rossella Caso, del preside e della coordinatrice del progetto Lavori in corso APS Umberto Di Gioia e Antonietta Clemente, oltreché di Patrizia Zerbi, editrice e direttrice editoriale di Carthusia.

Le visite e le interviste effettuate hanno permesso di cogliere le specificità dei vari contesti detentivi, l'organizzazione dello spazio e le dinamiche relazionali proprie di luoghi di privazione della libertà caratterizzati da situazioni di convivenza forzata

Le attività laboratoriali di gruppo con le detenute madri sono state invece pianificate in quanto modalità di analisi alternativa rispetto alle interviste dirette. Il gruppo di Indire ha scelto il focus group come strumento di ricerca mediato e meno invasivo che ha permesso di far emergere progressivamente aspetti personali della relazione madre-bambino, di come questa viene costruita e di come la genitorialità viene vissuta in contesti di comunità (§ 3 e 4).

L'analisi di contesto ha permesso di individuare gli elementi sostanziali delle situazioni e delle problematiche vissute dalla coppia madre-bambino intorno a cui il team di Indire ha formulato la proposta educativa discussa con le educatrici delle scuole dell'infanzia e poi proposta ai bambini tramite laboratori costruiti intorno alla lettura di albi illustrati. Nei paragrafi successivi viene discusso il ruolo dell'albo illustrato e come questo è stato utilizzato nelle attività rivolte alle madri.

2. L'Albo Illustrato come spazio di co-costruzione di significati e condivisione di esperienze

L'albo illustrato può essere definito in termini generici una forma d'arte, che utilizza due distinti codici comunicativi per raccontare una storia, ossia il codice iconico, l'illustrazione, e il codice verbale, il testo.

Ciò però è vero per qualunque opera d'arte visuale in quanto come sottolinea Dallari

ogni opera d'arte è, e contiene, almeno un frammento di una storia, anzi di infinite storie, ed è imparentata al mondo delle narrazioni perché il suo linguaggio è quello simbolico metaforico della letteratura e della poesia, non quello argomentativo lineare e logico che dà forma al pensiero razionalistico e scientifico... nell'albo illustrato di qualità parole e immagini interagiscono e si stringono per creare un altro linguaggio quello che gli artisti appartenenti alla corrente della poesia visiva hanno chiamato "verbovisuale" che impegna entrambi gli emisferi cerebrali e attiva una enorme quantità di aree neuronali con effetti eccezionali di stimolazione intellettuale e cognitiva (Dallari, 2023, pp. 117-120).

Il rapporto tra illustrazioni e testo si articola all'interno di un processo dinamico che Maria Nikolajeva e Carole Scott (2006) hanno categorizzato attraverso cinque tipologie descritte nella figura 1.

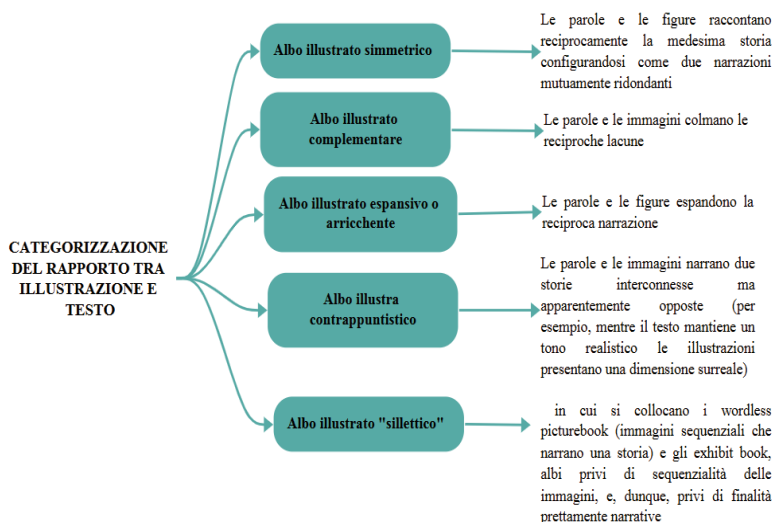


Figura 1. Rappresentazione della categorizzazione proposta da Nikolajeva e Scott (2006).

La relazione tra testo e immagini non è da considerarsi come un sistema chiuso in quanto:

Sia le parole che le immagini lasciano spazio ai lettori/osservatori per riempire con le loro precedenti conoscenze, esperienze e aspettative, e possiamo trovare infinite possibilità di interazione tra parole e immagini. Il testo verbale ha le sue lacune, e il testo visivo ha le proprie lacune. Parole e immagini possono riempire le lacune l'una dell'altra, totalmente o parzialmente. Ma possono anche lasciare lacune che il lettore/osservatore deve riempire; sia le parole che le immagini possono essere evocative nei loro modi specifici e indipendentemente l'una dall'altra (p. 2).

Tali lacune denominate "textual gaps" possono divenire importanti spazi di elaborazione del pensiero e, se adeguatamente sollecitati all'interno di contesti di ascolto, di condivisione.

La lettura degli albi illustrati, in linea con l'approccio ermeneutico, stimola dunque processi di interrogazione: un'interrogazione del testo e un'interrogazione del lettore a se stesso (Ferrieri, 1995) trasformando

la dimensione dell'indeterminatezza e dell'ambiguità, abilmente gestiti dall'interazione parola immagine, in un potenzialmente prezioso strumento di conoscenza (Bertolini, 1988) in cui «Le zone d'ombra vanno colte e interrogate e, proprio perché sono ambigue, possono dare luogo a diverse forme di lettura, di interpretazione e di costruzione di senso» (Campagnaro, 2013, p.93).

Basterebbero tali presupposti per comprendere come l'albo illustrato è un "crossover" (Beckett, 2012) cioè una proposta di lettura possibile per ogni età, capace di suscitare processi esperienziali e riflessivi molteplici mai uguali a sé stessi ma capaci di evolversi con la crescita personale del lettore, da intendere nella prospettiva long life, attraverso il rapporto triadico tra parole, immagini e spazi da riempire. Quest'ultimi saranno riempiti, diversamente dal lettore ventenne e dallo stesso quarant'anni dopo, e se ciò può dirsi vero per qualunque esperienza, nell'albo illustrato ciò acquisisce una forza dirompente, in quanto l'albo illustrato mette insieme aspetti cognitivi, esperienze simboliche e dimensioni dell'affettività configurandosi come un vero congegno epistemologico della realtà e di sé stessi, senza la pretesa di raggiungere verità assolute, ma consapevole della molteplicità delle possibili letture del reale.

A ciò si aggiunge un elemento non secondario, soprattutto se ci si rivolge a specifiche tipologie di utenza, gli albi si caratterizzano per testi brevi e ritmi rapidi (Terrusi, 2019), offrendo percorsi immersivi capaci di salvaguardare il lettore dal sovraccarico cognitivo.

La frequentazione degli albi illustrati supporta e potenzia la metacognizione narrativa ossia la capacità di «immagazzinare ed elaborare dati simbolici e culturali anche disparati, appartenenti a zone di vissuto e universi epistemici di per sé non collegati fra loro per farli diventare ingredienti dell'identità personale (coscienza autobiografica) e congegni della rappresentazione e del giudizio (visione del mondo)» (Dallari, 2011, p. 34).

Tali peculiarità rendono l'albo illustrato un possibile strumento di esplorazione condivisa, l'albo posto al centro come terra nuova da esplorare attraverso il vissuto esperienziale che è proprio di ognuno.

Sulla base di tali presupposti gli albi illustrati sono stati utilizzati come elementi stimolo nei focus group realizzati con le madri coinvolte nell'attività di ricerca.

3. L'albo illustrato come strumento stimolo dei focus group con le madri

Come esplicitato nel primo paragrafo la coprogettazione con le insegnanti delle attività educative incentrate sull'albo non poteva dunque prescindere dall'esplorazione delle prospettive delle madri che stavano vivendo quella stessa esperienza.

Utilizziamo il termine esplorazione perché a fronte della complessità dei contesti considerati crediamo che la conoscenza e comprensione degli stessi implichi un lavoro di più lunga gettata e il coinvolgimento di équipe di ricerca multidisciplinare ancora più ampia di quella coinvolta nel progetto, ad esempio la conoscenza antropologica delle culture di appartenenza delle madri, così come dei processi migratori e dei processi psicologici coinvolti sarebbero stati elementi preziosi al fine di una reale comprensione delle esperienze vissute dai bambini e su cui l'unità di ricerca di Indire si è trovata a riflettere nella coprogettazione con le insegnanti.

Dato che l'individuazione dei bisogni rappresenta un elemento cardine nei processi di progettazione educativa, le domande di ricerca si sono dunque limitate ad indagare:

- Quali sono i bisogni dei bambini percepiti come importanti dalle mamme coinvolte.
- Quali risorse riconoscono a sé stesse per rispondere a tale necessità.
- Quale futuro auspicavano per sé e per i loro figli.

Non si è fatto esplicito riferimento al contesto di esecuzione della pena, sia perché è un aspetto che si è ipotizzato potesse emergere durante il confronto sia perché l'intento era quello di comprendere la percezione dei bisogni anche in prospettiva futura.

Al fine di rispondere a tali domande è stato deciso di utilizzare quale metodologia "lo studio di caso" che, come evidenzia con chiarezza Yin, analizza «un fenomeno contemporaneo nel suo contesto di vita reale, soprattutto quando i confini tra fenomeno e contesto non sono chiaramente evidenti» (2009, p. 59). Più specificamente sono stati realizzati tre studi di caso all'interno di servizi tra loro differenti, che verranno meglio descritti nel paragrafo successivo, in cui è stata applicata la tecnica del focus group che ben si adattava essendo «un modo per raccogliere dati qualitativi, che – essenzialmente – implica il coinvolgimento di un piccolo numero di per-

sone in una discussione informale di gruppo, “focalizzata” su un particolare argomento o insieme di questioni» (Wilkinson, 2004, p. 177).

I dati acquisiti sono successivamente stati analizzati mediante procedure di “triangolazione dei ricercatori”, attraverso l’integrazione di molteplici prospettive di studio per ampliare e arricchire le chiavi interpretative (Bourgeois-Guérin e Beaudoin, 2016). Parallelamente, è stata applicata una “triangolazione delle fonti”, incorporando testimonianze provenienti da diversi informatori per permettere un confronto tra varie narrazioni e interpretazioni. Durante i focus group generalmente, il moderatore presenta ai partecipanti una serie di domande (Rubat Du Mèrac, 2021), tuttavia a seguito del confronto con i referenti dei centri coinvolti è risultato per noi evidente la necessità di adoperare dei materiali che stimolassero la conversazione. L’albo illustrato è stato lo strumento prescelto sulla base delle peculiarità descritte nel paragrafo precedente, inoltre l’utilizzo del codice iconografico e della scrittura facilitata la comprensione da parte di chi non è di madrelingua italiana. Sono stati scelti due albi sulla base dell’analisi della letteratura sul tema e delle conoscenze pregresse delle ricercatrici coinvolte ossia *Che cos’è un bambino?* di Beatrice Alemagna e *Saremo alberi* di Mauro Evangelista.

L’albo *Che cos’è un bambino?* si pone un quesito semplice e al contempo complesso e vi risponde con affermazioni chiare e disegni a tutta pagina. La definizione dell’infanzia passa attraverso l’esplorazione delicata di quelli che sono i bisogni e i desideri dei bambini, talvolta in contrapposizione talvolta in continuità con le peculiarità proprie del mondo adulto. Ponendo quale elemento cardine la convinzione secondo cui un bambino è una persona piccola, con piccole mani, piccoli piedi e piccole orecchie, ma non per questo con idee piccole (Alemagna, 2015).

L’opera illustrata di Mauro Evangelista racconta le aspirazioni e i sogni di minuscoli semi addormentati nel terreno, in attesa del loro risveglio.

Ciascuno diventerà un albero con una propria identità: alcuni vigorosi, altri anticonformisti, malinconici o raffinati, ognuno caratterizzato da peculiarità uniche. I disegni nel volume emergono dalla trasformazione creativa di un sottile cordoncino. Intrecciandosi e distendendosi, i fili formano figure che evolvono seguendo dinamiche di sviluppo che ricordano i processi di crescita tipici del regno vegetale. Il volume si conclude con un inaspettato elemento interattivo: un’appendice creativa che consente al lettore di rielaborare graficamente il proprio albero, offrendo un’esperienza sia visiva che tattile.

Mentre il primo albo è servito quale stimolo alla riflessione sul presente, sulle peculiarità e i bisogni quotidiani dei bambini, il secondo è stato utile per supportare la condivisione delle aspettative e speranze verso il futuro. Questo secondo ambito di indagine è stato esplorato attraverso una proposta laboratoriale che coinvolgeva le mamme nella realizzazione grafica (attraverso strumenti e tecniche differenti) di un albero che le rappresentasse.

4. I focus group: contesti e risultati

L'utilizzo dell'albo illustrato nelle attività laboratoriali con le detenute madri è avvenuto nel contesto delle due Cfp presenti in Italia (Milano e Roma) e in una casa alloggio situata in un paesino di provincia del Piemonte. Come indicato nel primo paragrafo (nota 4), questo tipo di strutture residenziali sono soluzioni alternative al carcere e agli ICAM in cui le donne autrici di reato possono scontare la pena tenendo i figli con sé.

Sono strutture non penitenziarie in cui la coppia madre-bambino può vivere con maggiore serenità in spazi loro dedicati simili ad abitazioni private. Le madri possono uscire dalle strutture per accompagnare i figli a scuola o per altre attività, se autorizzate dal Giudice di sorveglianza. La scelta di organizzare i focus group in tali strutture è stata determinata, da una parte, da una loro maggiore accessibilità rispetto alle carceri e agli ICAM e libertà nell'organizzare attività al loro interno, dall'altra, dal fatto che esse rappresentano modalità di esecuzione della pena alternativa alla detenzione penitenziaria su cui il Progetto CAMBIARE propone una riflessione approfondita.

Occorre evidenziare che le tre realtà in cui si sono svolti i focus group, pur appartenendo alla stessa tipologia di struttura residenziale, sono notevolmente differenti per tipo di edifici, luoghi in cui sorgono, organizzazione interna e servizi, gestione degli spazi, numero di presenze e tipo di utenza.

La Cfp di Milano, gestita dal 2010 dall'*Associazione CIAO*, sorge in un quartiere periferico della città, ma ricco di servizi, di aree verdi e con una comunità parrocchiale che ha accolto con favore la struttura collaborando in attività di inclusione dei bambini ivi residenti. L'edificio è una ex scuola ristrutturata in cui sono stati creati tre piccoli appartamenti, che possono

ospitare ognuno due coppie madre-figlio e uniti tra loro da aree comuni (composte da una cucina/spazio di relazione, un atrio e una sala giochi).

Al momento delle attività erano presenti tre donne in esecuzione penale e una donna che aveva già finito di scontare la pena di nazionalità diverse.

I bambini residenti erano quattro. L'atmosfera interna era amichevole e confidenziale tra le donne presenti (Tollis, 2018).

La Cfp di Roma, istituita nel 2017, invece si trova in un quartiere residenziale in una grande casa con giardino, ex casa da gioco confiscata alla mafia (Cooperativa sociale Cecilia, 2019; De Nardis, 2025). L'edificio è ampio e accogliente, ospita al momento delle attività tre donne e quattro bambini di nazionalità differente. L'atmosfera interna è accogliente e vivace.

La casa alloggio della provincia del Piemonte sorge in un edificio ampio e luminoso in un piccolo paese di provincia che accoglie solo una donna in esecuzione penale e altre cinque donne con i figli di provenienza diversa con fragilità differenti. Due delle tre donne presenti avevano molta difficoltà a comprendere l'italiano.

In tutti e tre i contesti si è riscontrato una certa abitudine alle attività laboratoriali.

I bambini non hanno partecipato alle attività. Solo nella casa alloggio piemontese le educatrici hanno presenziato ai laboratori e i minori, presenti nella struttura, talvolta entravano nella stanza in cui si stava svolgendo il focus group.

Sul livello di condivisione delle esperienze è possibile rilevare differenze dovute alla conoscenza reciproca del gruppo, alle specificità dei contesti e naturalmente alla predisposizione di ognuno.

Un aspetto che ha accomunato tutte le esperienze è l'iniziale spaesamento rispetto all'albo illustrato e la progressiva curiosità e coinvolgimento.

Inizialmente l'albo era concepito solo come qualcosa di utile per i loro figli, poi attraverso la lettura animata della conduttrice, è stato possibile osservare i processi di interrogazione e completamento propri degli albi.

La prima parte del focus group, avviata dalla lettura di *Che cos'è un bambino?* ha permesso di far emergere l'immagine che ogni donna presente ha di sé e dei propri figli, sia di quelli conviventi che di quelli che vivono al di fuori delle strutture. È stato possibile riflettere, in modo mediato, sull'idea di genitorialità e sui bisogni dei loro figli. Durante la seconda parte del

laboratorio invece, avviata con la lettura di *Saremo alberi*, è stato chiesto alle donne di disegnare un albero che le rappresentasse e che permettesse loro di immaginare i propri figli nel futuro. Attraverso le immagini è quindi emersa la proiezione che le donne hanno di sé stesse e dei figli e del proprio futuro.

Al di là del diverso grado di coinvolgimento e partecipazione, di cui si è accennato, i focus group hanno consentito di individuare alcuni elementi significativi trasversali alle varie esperienze. In primo luogo, è emersa una scarsa abitudine delle donne coinvolte alla lettura e all'utilizzo di albi illustrati, o di altri mezzi espressivi come la narrazione orale di fiabe o l'uso di canzoni, nella costruzione della relazione con i propri figli. Difficilmente viene usata la narrazione per poter affrontare i dubbi e le domande poste dai loro bambini. Ad un tempo, è parso evidente durante i laboratori, come per le donne ascoltare una storia e poi parlarne insieme sia servito per aiutarle a riconoscersi e riconoscere i propri figli. Questo ha generato stupore, meraviglia e riflessione.

Un secondo aspetto particolarmente interessante è che tutte le donne coinvolte diano un'immagine dei propri figli estremamente positiva, proiettando su di loro le speranze, le aspettative e la possibilità di un loro riscatto futuro.

Infine, è stato evidente che generalmente le partecipanti ai focus group restituiscano un'idea falsata del rapporto con i loro compagni e della realtà familiare che vivono, come se si costruissero un'immagine quale punto di riferimento ideale che aiuta a stemperare la profonda incertezza e precarietà del loro vissuto.

5. Conclusioni

L'analisi di contesto, come descritto, ha portato a comprendere meglio la realtà vissuta dai minori e le dinamiche relazionali che si instaurano tra loro e le loro madri. In tale processo l'utilizzo dell'albo è risultato funzionale sia a incentivare il confronto e la discussione, sia a presentare alle madri coinvolte uno strumento educativo utile per la relazione con i loro bambini. Le madri hanno infatti sperimentato su se stesse la potenza e il volere comunicativo dei "textual gaps" propri degli albi illustrati. A ciò si aggiunge la "portabilità" degli albi, ossia la possibilità di portarli fisica-

mente con sé. È stato individuato che i bambini e le loro madri vivono cambiamenti repentini della routine quotidianità e della situazione abitativa dovuti a trasferimenti improvvisi di struttura detentiva e di città.

Questo provoca cesure relazionali rispetto alle figure di riferimento avute, per esempio, nella scuola frequentata dai bambini, e rispetto alle routine, generando bisogni educativi che richiedono una risposta adeguata che sostenga la continuità delle esperienze vissute. L'albo si configura come possibile strumento di continuità, nulla può recidere le emozioni vissute nell'esplorazione degli accostamenti di parole e immagini proprie degli albi.

La riflessione sui bisogni educativi che possono derivare dall'incertezza e dallo smarrimento dovuto ai continui e improvvisi cambiamenti, unita agli altri risultati della ricerca di contesto, ha portato il gruppo di ricerca di Indire a formulare proposte educative replicabili in ambiti diversi e costruite intorno all'uso degli albi illustrati quali mediatori che sostengono le capacità di riflessione e rielaborazione dei bambini rispetto alle dinamiche di rottura dei processi routinari. La scelta di utilizzare gli albi illustrati e la narrazione come strumenti di continuità esperienziali si basa sulla convinzione, sostenuta da numerosi studi, che siano fondamentali nel processo di costruzione di significati del vissuto, conoscenza del sé e di relazione con gli altri e il mondo, anche quando il mondo appare complesso e di difficile comprensione sin dall'infanzia.

Riferimenti bibliografici

- ALEMAGNA B., *Che cos'è un bambino?*, TopiPittori, Milano 2015.
- ANTIGONE, *Primo rapporto sulle donne detenute in Italia*. ICAM, 2023, <https://www.rapportoantigone.it/primo-rapporto-sulle-donne-detenute-in-italia/category/icam/>
- ANTONELLI S., *Bambini in carcere*, 2023, <https://www.rapportoantigone.it/primo-rapporto-sulle-donne-detenute-in-italia/bambini/>
- BASTIANONI P., *La narrazione come strumento formativo nella relazione educativa*, Carocci editore, Roma 2022.
- BECKETT S., *Crossover picturebooks: A genre for all ages*. Routledge, 2023.
- BERTOLINI P., *L'esistere pedagogico: ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*, La Nuova Italia, Firenze 2018.

- BOURGEOIS-GUÉRIN V., BEAUDOIN S., *La place de l'éthique dans l'interprétation de la souffrance en recherche qualitative*, «Recherches qualitatives», Vol. 35, n. 2, 2016, pp. 23-44.
- CAMPAGNARO, M., *Educating to observe. Pedagogic considerations on picturebooks*, «Encyclopaideia», Vol. 35, 2013, pp. 89-108.
- COOPERATIVA SOCIALE CECILIA, *Casa protetta "Casa di Leda"*, 2019, <https://www.ceciliacoop.it/cosa-facciamo-noi/giustizia/casa-protetta-casa-di-leda/>
- DALLARI M., *Quando le parole si stringono alle immagini: scritture polialfabetiche e nuove prospettive di apprendimento e di interpretazione*, «Encyclopaideia», Vol. 15, n. 30, 2011.
- DALLARI M., *Mi Racconti? L'interazione narrativa da zero a sei anni*, Edizioni Junior, Parma 2023.
- DE NARDIS E., *Casa di Leda, rifugio per madri e figli in un bene confiscato alla mafia, esempio virtuoso di diritti*, 2025, <https://www.articolo21.org/2025/02/casa-di-leda-rifugio-per-madri-e-figli-in-un-bene-confiscato-alla-mafia-esempio-virtuoso-di-diritti/>
- EVANGELISTA M., *Saremo alberi*, Artebambini, Valsamoggia (BO) 2010.
- FERRARA P., BENACQUISTA L., DE MATTEIS A., *Bambini in carcere con la madre: il panorama attuale. Un capitolo indubbiamente doloroso, purtroppo spesso dimenticato*, «Pedriatria», n. 1-2, gennaio-febbraio 2022, pp. 18-20.
- FERRIERI L., *In teoria la lettura*, in Ferrieri L., P. Innocenti, *Il piacere di leggere. Teoria e pratica della lettura*, Unicopli, 1995, pp. 15-155.
- GOTTSCHALL J., *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*, Bollati Boringhieri, Torino 2018.
- HILLMAN J., *Le Storie Che Curano*, RaffelloCortina Editore, Milano 2021.
- NIKOLAJEVA M., SCOTT C., *How picturebooks work*, Routledge, New York 2006.
- RUBAT DU MÉRAC E., *Studio di caso e focus group*, in Domenici G., Lucisano P., Biasi V., *Ricerca sperimentale e processi valutativi in educazione*, McGraw-Hill Education, New York 2021.
- TERRUSI M., *L'albo illustrato: una panoramica fra storia, storie visioni e contemporaneità*, pp. 167-183, in Bersotti S., Cantatore L., *Lettura per l'infanzia forme temi e simboli del contemporaneo*, Carrocci, Roma 2019.
- TOLLIS A., *Le case famiglia protette e il "caso milanese"*, in Mantovani G. (a cura di), *Donne Ristrette*, Ledizioni, Milano 2018.

- WILKINSON S., *Focus group research*, in Silverman D. (a cura di), *Qualitative research: Theory, method, and practice*, Thousand Oaks (CA): Sage, 2004, pp. 177-199.
- YIN R.K. *Case study research: design and methods* (4th ed.). Thousand Sage, Oaks (CA) 2009.

La fiaba come medicina: nuove vie della biblioterapia educativa¹

The fairy tale as medicine: new ways of educational bibliotherapy

ALESSANDRA LO PICCOLO, DANIELA PASQUALETTO, LETIZIA PISTONE*

RIASSUNTO: La biblioteca, intesa come luogo educativo e relazionale, offre uno spazio privilegiato per l'incontro con la lettura. In questo contesto, la biblioterapia si configura come una pratica educativa e terapeutica innovativa che utilizza la lettura come strumento di supporto psico-emotivo per bambini con Bisogni Educativi Speciali. Il contributo esplora il valore della biblioterapia come strumento di cura integrata, sottolineando il potenziale della "fiaba come medicina" nel promuovere inclusione e benessere.

PAROLE-CHIAVE: biblioterapia, cura, fiaba, SEN.

ABSTRACT: The library, understood as an educational and relational place, offers a privileged space for the encounter with reading. In this context, bibliotherapy is configured as an innovative educational and therapeutic practice that uses reading as a psycho-emotional support tool for children and young people. The paper explores the value of bibliotherapy as a tool for integrated care, highlighting the potential of the "fairy tale as medicine" in promoting inclusion and well-being.

KEY-WORDS: bibliotherapy, care, fairy tale, BES.

* Università degli Studi di Enna "Kore".

1. Le Autrici hanno condiviso l'impostazione complessiva del contributo. Tuttavia, ai fini dell'attribuzione, Alessandra Lo Piccolo ha redatto i paragrafi 1 e 4, Letizia Pistone il paragrafo 3 e Daniela Pasqualetto il paragrafo 4.

1. La cura educativa nella prospettiva integrata

Nel dibattito contemporaneo sull'educazione inclusiva e sul benessere scolastico, il concetto di cura assume un ruolo sempre più centrale. Parlare di cura, oggi, significa andare oltre l'assistenza o l'accudimento, per abbracciare una visione più ampia e integrata dello sviluppo del bambino (Brandolini, 2022, p. 3).

Nel contesto educativo e terapeutico, la "cura" non si limita solo agli aspetti fisici della salute, ma si estende anche alla dimensione psicologica, emozionale e sociale del bambino. La cura educativa è quella dimensione che mira a promuovere il benessere del bambino in un senso più ampio, contribuendo allo sviluppo di competenze socio-emotive, cognitive e relazionali. Essa non è da intendersi come un atto episodico, ma come una presenza costante, empatica e consapevole nel percorso di crescita del minore (Canevaro, 2006, p. 45).

Nel contesto scolastico e terapeutico, la cura educativa si configura come un approccio globale allo sviluppo del bambino, che considera non solo l'apprendimento, ma anche gli aspetti affettivi, relazionali e psicologici (Cambi, 2010, p.195). Nei bambini con Bisogni Educativi Speciali (BES), questa dimensione assume un ruolo cruciale per sostenere processi di crescita complessi, in cui fragilità, potenzialità e unicità si intrecciano. L'educazione, in tale prospettiva, non può più essere intesa solamente come trasmissione di saperi, ma anche come supporto empatico, inclusivo e personalizzato.

La cura si manifesta attraverso interventi intenzionali, finalizzati a promuovere benessere e resilienza, riconoscendo e valorizzando le diversità individuali come risorse educativa (Lo Piccolo, 2021, p. 34).

In questo scenario, la biblioterapia emerge come uno strumento educativo e terapeutico, che si avvale della lettura come mezzo per accompagnare i bambini nel loro percorso di crescita.

Le parole scritte aprono spazi sicuri e protetti in cui esplorare temi complessi come la diversità, la paura, l'errore, l'amicizia, la rabbia o l'autonomia.

Attraverso la forza evocativa delle storie, la condivisione narrativa e l'identificazione con i personaggi, è possibile affrontare difficoltà emotive, stimolare la riflessione, rafforzare il senso di sé e favorire processi autentici di inclusione (Borra, 2019, p. 17).

Il presente contributo si propone di indagare il valore della biblioterapia come pratica educativa integrata, mettendo in luce il potenziale trasformativo della lettura, e in particolare della lettura di fiabe, come strumento narrativo capace di attivare benessere, appartenenza e partecipazione.

L'accesso ai libri, in ogni luogo frequentato da bambini e bambine, ragazzi e ragazze, coadiuva ad arginare il disagio sociale ed economico, la povertà educativa e la dispersione scolastica e a favorire il benessere dei minori. La lettura è una competenza trasversale che incide in modo rilevante sia sul successo scolastico che sulla possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni (Save the Children, 2022).

2. Curarsi con le storie: la fiaba nella biblioterapia

La biblioterapia nasce negli Stati Uniti come pratica clinica nei primi decenni del Novecento, inizialmente utilizzata nei contesti psichiatrici, per poi evolversi successivamente come strumento educativo e di supporto psicologico. Basandosi sull'idea che la lettura di testi selezionati possa favorire processi di consapevolezza, riflessione e trasformazione, le storie diventano veicoli simbolici attraverso cui il lettore può identificarsi, riconoscersi e immaginare nuove soluzioni ai propri problemi.

Esistono varie forme di biblioterapia (clinica, educativa) accomunate dall'uso intenzionale e guidato della narrazione come stimolo alla crescita personale.

La biblioterapia clinica è quella utilizzata da figure mediche, come psichiatri e psicologi, oppure da personale non medico, ma supervisionato da medici, quali gli infermieri, i tecnici della riabilitazione psichiatrica e si occupa della parte ammalata della persona, necessita dunque di un medico che la individui attraverso una diagnosi per stabilire un piano di cura. La biblioterapia educativa, invece, viene utilizzata autonomamente da personale non medico, si occupa della parte sana, delle potenzialità personali, delle capacità di rinnovare il proprio sguardo sulla realtà, di sviluppare maggiore empatia, di trovare soluzioni non immaginate ai diversi problemi che turbano i propri stati emotivi.

I professionisti della biblioterapia educativa possono essere bibliotecari, insegnanti, educatori, infermieri, operatori sociali e culturali, counselor, coacher.

Questa distinzione chiarisce chi fa cosa, aprendo la possibilità di dare un significato nuovo alla biblioterapia, che in Italia necessita ancora di una collocazione ben precisa e di un proprio modello applicativo, basato su elementi specifici, utilizzando l'esperienza svolta all'estero come esempio, ma adattata al nostro contesto (Phoenix, Oryx Press, 1978, p. 6-11).

Nell'affacciarsi della parola biblioterapia, gli ambienti umanistici tendono spesso a chiudersi. Insegnanti, bibliotecari, educatori e altri professionisti ancora spesso escludono la possibilità di applicare la biblioterapia poichè la parola contiene un suffisso che riguarda la sfera medica. Solo a partire dai primi anni del Duemila, sono emerse nuove modalità applicative nel campo della biblioterapia, tra cui l'uso della fiaba come strumento terapeutico. Le fiabe, infatti, non solo hanno svolto un ruolo centrale nell'ambito dell'intrattenimento, ma si sono rivelate fondamentali anche per lo sviluppo psicologico e cognitivo dei bambini. Esse rispondono a domande profonde e universali, come: "Qual è la vera natura del mondo che mi circonda? Come posso affrontare questo problema? Come posso diventare veramente me stesso?". Questi e altri interrogativi, che sorgono nella mente del bambino sin dai primi anni di vita, trovano nella narrazione fiabesca un canale attraverso cui esplorare, riflettere e dare forma alle proprie fantasie e paure (Bettelheim, 2015, p. 11).

Per comprendere l'utilità della fiaba per l'individuo che si trova nell'età dello sviluppo, è necessario comprendere il modo in cui esso percepisce la propria realtà.

Come sostiene Jean Piaget, nei primi anni di vita il pensiero dell'essere umano rimane animistico: il bambino possiede la tendenza ad attribuire vita e intenzioni agli oggetti inanimati e agli elementi della natura (Piaget, 1937). Questo tipo di pensiero si accorda perfettamente con i racconti che troviamo nelle fiabe, dove è possibile incontrare animali parlanti, alberi con poteri magici e oggetti incantati che si relazionano, pensano e reagiscono come esseri umani. Questa animazione fantastica del mondo è dunque perfettamente in sintonia con la percezione infantile della realtà descritta da Piaget, rafforzando l'idea che le fiabe non solo siano affascinanti e intrattenenti, ma anche profondamente rilevanti e in accordo con i processi cognitivi ed emotivi del bambino (Bettelheim, 2015, p.21).

Le fiabe offrono ai bambini un contesto sicuro e protetto in cui possono esplorare attivamente emozioni, paure e conflitti interiori, utilizzando modalità creative, personali e simboliche. Questo processo di esplorazio-

ne emotiva e psicologica è fondamentale per il sano sviluppo psico-affettivo del giovane individuo, poiché consente l'espressione e l'elaborazione di esperienze complesse in un ambiente che stimola la riflessione e la crescita interiore. Tale dinamica si contrappone a un approccio razionalistico che rischia di limitare la libertà espressiva del bambino, soffocando la sua immaginazione e impedendo lo sviluppo della sua individualità (Von Franz, 1980, p. 42).

Inoltre, come sottolineato da Bettelheim (2015, p. 30), le fiabe si rivelano efficaci strumenti comunicativi grazie alla loro capacità di trasmettere significati complessi mediante strutture narrative semplici e simboliche. La loro forza risiede nell'utilizzo di archetipi e simboli che facilitano la comprensione di dinamiche psicologiche universali. Pertanto, le fiabe, con la loro configurazione narrativa ricca di archetipi e simbolismi, si prestano particolarmente all'impiego terapeutico, in particolare all'interno della biblioterapia, come mezzo per facilitare l'elaborazione emotiva e il benessere psicologico nei bambini.

Molti interventi in ambito clinico e educativo hanno evidenziato l'efficacia delle fiabe come mezzo terapeutico. Essa, infatti, attraverso un linguaggio simbolico universale, offre ai bambini, con il supporto dei professionisti che si occupano di loro, la possibilità di esplorare e comprendere le proprie esperienze. L'utilizzo di questi racconti facilita il processo di guarigione e promuove uno sviluppo emotivo, relazionale e psicologico duraturo.

L'espressione "la fiaba come medicina" non è solo una metafora suggestiva, ma riflette una realtà terapeutica concreta. Le fiabe possono essere selezionate in base al vissuto del bambino (fiabe prescrittive) oppure create insieme a lui (fiabe personalizzate), aiutandolo a riformulare la propria esperienza e a immaginare nuove possibilità. Questo processo di rinarrazione attiva la resilienza, stimola il senso di *agency* e può contribuire a costruire una visione positiva di sé.

3. Biblioterapia educativa e BES: un'alleanza possibile

I bambini con BES presentano una vasta gamma di bisogni, che spaziano da difficoltà cognitive a problematiche socio-emotive e comportamentali. In tale contesto, la biblioterapia si colloca come risorsa e processo "digestivo" delle emozioni più complesse.

Le storie, in particolare le fiabe, offrono uno spazio simbolico nel quale i bambini possono riconoscere le proprie fragilità, identificarsi nei personaggi e sperimentare strategie di coping efficaci per affrontare paure, frustrazioni o dinamiche di esclusione. Secondo Bettelheim (2015), le fiabe agiscono come “contenitori emotivi”, permettendo ai bambini di elaborare conflitti interiori e di sviluppare competenze emotive attraverso l'identificazione con i protagonisti e la risoluzione di situazioni problematiche.

Durante la lettura della fiaba, ognuno, nel proprio ruolo di ascoltatore e lettore, fortifica la relazione che si crea tra adulto e bambino come luogo d'incontro tra parti del mondo esterno e parti del mondo interno.

Il lettore – che può essere un educatore, un insegnante, un pedagogo o uno psicologo – assume un ruolo centrale nella selezione dei testi e nella costruzione di attività significative.

Dalle esperienze e dagli studi condotti nell'ambito della biblioterapia educativa (Heath *et al.*, 2005, p.563; Brewster, 2009, p. 13), emergono alcune tecniche pratiche che il lettore può adottare per promuovere il benessere emotivo nei bambini. Quattro sono gli elementi principali da considerare.

1. La scelta biblioterapeutica dei libri richiede un'attenzione particolare alla selezione di testi che rispecchino i bisogni emotivi dei lettori, stimolando processi di identificazione e riflessione (Pehrsson & McMullen, 2005, p.49). Non si tratta solo di proporre letture gradevoli, ma di favorire una connessione autentica con i vissuti personali.
2. L'utilizzo non didattico dei libri rappresenta un altro punto centrale: i testi vanno proposti in modo libero, senza finalità valutative o scolastiche, per preservare il piacere della lettura e il valore esperienziale del racconto.
3. L'ascolto attivo da parte dell'educatore o dell'insegnante, inteso come accoglienza empatica dei pensieri e delle emozioni dei bambini, è fondamentale per creare uno spazio sicuro di espressione e confronto.
4. Infine, porre domande stimolo dopo la lettura permette di favorire una riflessione più profonda, incoraggiando i partecipanti a collegare i temi narrativi alle proprie esperienze di vita.

Le fasi operative, poi, richiedono un'attenta progettazione metodologica e prevedono oltre ai momenti di lettura condivisa e alla discussione guidata, momenti di drammatizzazione, e di scrittura riflessiva, pensati

per stimolare la partecipazione attiva e il coinvolgimento emotivo del bambino. Il metodo è flessibile e può essere applicato sia in contesti individuali che di gruppo, integrandosi con altre pratiche educative inclusive.

Fondamentale, in questo processo, è la creazione di un setting sicuro e accogliente, in cui i bambini si sentano liberi di esprimere emozioni, pensieri e vissuti personali, senza timore di giudizio. In questo spazio di ascolto e riconoscimento, la fiaba – con il suo linguaggio simbolico e universale – diventa strumento di mediazione narrativa, capace di dare forma a emozioni spesso difficili da verbalizzare.

La scelta di testi narrativi adatti, calibrati sull'età e sulle esigenze specifiche del lettore, consente di creare veri e propri percorsi personalizzati (Von Franz, 1980, p. 45).

Tra le sfide principali per l'inclusione di bambini con BES, emerge il superamento delle barriere comunicative. In presenza di difficoltà verbali o cognitive, la Comunicazione Aumentativa e Alternativa (CAA) offre strumenti indispensabili per favorire l'accesso al racconto. La CAA comprende l'uso di simboli visivi, tabelle di comunicazione e dispositivi elettronici, che permettono ai bambini di partecipare attivamente all'esperienza narrativa anche quando il linguaggio verbale risulta limitato (Crowe *et al.*, 2022, p. 278; Hickson, 2012, p. 45).

L'integrazione della CAA nella lettura di fiabe consente ai bambini di interagire con la storia attraverso canali visivi e simbolici, ampliando le possibilità di comprensione e coinvolgimento. La lettura non si configura semplicemente come decodifica del testo scritto, ma come esperienza multisensoriale che coinvolge vista, tatto, udito e, in alcuni casi, anche l'olfatto.

Un approccio particolarmente efficace è rappresentato dall'utilizzo della lettura multisensoriale, che si avvale di immagini, suoni, materiali tattili e oggetti fisici per arricchire la narrazione. L'impiego di immagini visive o simboliche durante la lettura facilita la comprensione dei testi, soprattutto nei bambini che faticano a interpretare il linguaggio scritto tradizionale. Le immagini possono essere utilizzate per rappresentare personaggi, luoghi, emozioni o azioni all'interno di una storia, consentendo ai bambini di costruire un legame diretto con il contenuto narrativo della fiaba, indipendentemente dalle loro competenze linguistiche (Erickson & Koppenhaver, 2007, p. 198).

Inoltre, i lettori possono organizzare sessioni di lettura multisensoriale, utilizzando audiolibri, effetti sonori, musiche tematiche, libri tattili e

immagini animate per rendere la narrazione immersiva e coinvolgente. Queste esperienze permettono una fruizione partecipata, integrata e inclusiva del racconto, stimolando l'immaginazione, la memoria sensoriale e la comprensione globale del testo (Neumann *et al.*, 2015, p. 200).

La fiaba inclusiva rappresenta una modalità narrativa privilegiata per attivare percorsi di consapevolezza, accettazione e valorizzazione delle differenze. Con i suoi personaggi archetipici e le sue trame simboliche, essa diventa uno strumento educativo, capace di offrire nuovi significati all'esperienza personale e di nutrire l'identità di ogni bambino, indipendentemente dalle sue difficoltà.

In questo senso, la biblioterapia non è solamente un'attività di lettura, ma un atto educativo di cura, che attraverso la parola narrata accompagna il bambino con BES nella scoperta di sé e degli altri, sostenendolo nel diventare protagonista attivo del proprio cammino.

4. Conclusioni: verso un'educazione del sentire

La biblioterapia rappresenta una possibilità concreta di rendere l'educazione più "umana", attenta alle emozioni e alle storie di vita dei bambini.

Per i soggetti con BES, essa può diventare un'esperienza trasformativa, in grado di ridurre l'isolamento, promuovere l'identificazione positiva e stimolare la riflessione su sé stessi e sugli altri. L'integrazione della biblioterapia nei contesti educativi implica la promozione di una pedagogia del sentire, che si fonda sulla relazione empatica, sull'ascolto attivo e sulla cura dell'altro attraverso il potere simbolico della parola narrata. L'obiettivo non è quello di perseguire una cura clinica, bensì di valorizzare le risorse interiori del bambino, favorendo la consapevolezza emotiva attraverso la narrazione (Rossi, 2009, p. 32).

Per cogliere appieno il potenziale di questo strumento, è necessario sollecitare ulteriori indagini sull'efficacia delle fiabe come dispositivi narrativi a funzione terapeutica, applicabili in diversi ambiti educativi e clinici.

Studi futuri in Italia potrebbero concentrarsi sull'impiego della fiaba con bambini che presentano difficoltà psicologiche, come disturbi d'ansia, problematiche comportamentali o difficoltà nella regolazione emotiva, con l'obiettivo di osservare in che modo la narrazione di fiabe possa sup-

portare lo sviluppo cognitivo e affettivo, alleviare sintomi e contribuire al miglioramento del benessere psicologico (Pellai, 2017, pp. 67-72).

Tali ricerche potrebbero includere strumenti di valutazione pre e post intervento, misurando cambiamenti nei livelli di ansia, nei comportamenti disfunzionali e nella qualità della vita percepita, con particolare attenzione agli effetti a lungo termine delle sessioni di lettura strutturate.

Come suggeriscono Tamborini e Pellai (2018, pp.21-23), la lettura mediata da un adulto consapevole può costituire un vero e proprio spazio di rielaborazione emotiva condivisa, capace di facilitare l'espressione simbolica delle emozioni e delle paure del bambino.

La letteratura suggerisce, anche, che non tutte le fiabe abbiano però lo stesso impatto sul piano simbolico ed emotivo. Approfondire l'interazione tra determinati contenuti narrativi e specifici aspetti dello sviluppo infantile potrebbe consentire un'applicazione più mirata e personalizzata della biblioterapia in ambito educativo (Polito, 2010, p.94). Ciò renderebbe possibile la creazione di strumenti di orientamento pratico, come griglie di lettura e tabelle di corrispondenza tra fiabe e bisogni specifici, utili a educatori, psicologi e insegnanti per scegliere testi adatti a contesti e obiettivi differenti.

Un simile approccio permetterebbe di sistematizzare i criteri di selezione e applicazione delle fiabe nei percorsi educativi e terapeutici, sviluppando parametri scientificamente validati che favoriscano l'integrazione della narrazione simbolica in interventi di cura e sostegno, anche nei casi più complessi.

Ciò che ad oggi appare certo è che una storia può definirsi realmente terapeutica quando "si prende cura" della crescita del bambino, dando una forma e un nome a quelle che per lui sono emozioni ancora prevalentemente sconosciute, ma anche alle ansie e alle fatiche che si accompagnano al diventare grande, consentendogli di prendere le distanze da ciò che più lo spaventa e quindi, lentamente, di imparare ad affrontarlo (Bernardi, 2010, pp. 1-17).

Riferimenti bibliografici

BERNARDI, M. *La narrazione orale tra bambini e adulti: da flusso continuo a vena carsica?* «Ricerche di pedagogia e didattica», vol. 5,1, Università di Bologna, Bologna 2010, pp. 1-17.

- BETTELHEIM B., *Il mondo incantato: uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, Feltrinelli, Milano 2015.
- *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*, Thames & Hudson, New York 1976.
- BORRA D., *Posologia di un racconto: un'indagine sulla biblioterapia*, «Biblioteche oggi», luglio-agosto, AIB, Milano 2019.
- BRANDOLINI R., *Educazione e cura dell'infanzia in prospettiva inclusiva, ecologica e sistemica*, «RIEF – Rivista Italiana di Educazione Familiare», vol. 2, 1, Firenze University Press, Firenze 2022, pp. 1-15.
- BREWSTER L., *Reader development and mental well-being: The accidental bibliotherapist*, «Australasian Public Libraries and Information Services», vol. 22, n. 1, 2009, pp. 13-19.
- Cambi, F. *La cura di sé come processo formativo*, Laterza, Roma-Bari 2010.
- Canevaro A., *Pedagogia speciale: la riduzione dell'handicap*, Mondadori, Milano 2006.
- CROWE B., NORRIS M., HOFFMAN L., *Augmentative and alternative communication for children with speech, language and communication needs*, «Paediatrics and Child Health», vol. 32, 8, Elsevier, Amsterdam 2022, pp. 277-281.
- Demo H., *Didattica aperta e inclusione*, Erickson, Trento 2014.
- ERICKSON K., KOPPENHAVER D., *Children with Disabilities: Reading and Writing the Four-Blocks Way*, Carson-Dellosa Publishing, Greensboro (NC) 2007.
- HEATH M.A., SHEEN D., LEAVY D., YOUNG E.L., MONEY K., *Bibliotherapy: A resource to facilitate emotional healing and growth*, «School Psychology International», vol. 26, n. 5, 2005, pp. 563-580.
- HICKSON L., *Communication Aided Alternative Strategies for Children with Special Needs*, Routledge, London 2012.
- LO PICCOLO A., *Fragilità e inclusione. Nuovi scenari d'intervento psico-educativi a favore delle relazioni di cura*, Pensa Multimedia, Lecce 2021.
- NEUMANN M.M., HYDE M.B., NEUMANN D.L., *Multisensory methods for early literacy learning*, in Neumann M.M. et al. (a cura di), *Multisensory Methods for Early Literacy Learning*, Griffith University, Brisbane 2015, pp. 198-200.
- PEHRSSON D.E., MCMILLEN P.S., *Bibliotherapy: Using Books to Help Children Deal with Problems*, American Counseling Association, Alexandria 2005.
- PELLAI A., *L'età dello tsunami. Come sopravvivere a un figlio pre-adolescente*, De Agostini, Novara 2017.

- PHOENIX J., *Bibliotherapy: The Interactive Process. A Handbook*, Oryx Press, Phoenix (AZ) 1978.
- PIAGET J., *La construction du réel chez l'enfant*, Delachaux & Niestlé, Neuchâtel 1937.
- POLITO M., *Crescere con le storie. Percorsi di educazione affettiva e narrazione*, Erickson, Trento 2010.
- ROSSI B., *Biblioterapia. La lettura come benessere*, Edizioni La Meridiana, Molfetta 2009.
- SAVE THE CHILDREN, *Nessuno escluso! Libri illustrati che educano all'inclusione*, Save the Children, Roma 2022.
- TAMBORINI B., PELLAI A., *La bussola delle emozioni. Come aiutare i bambini a gestire le emozioni e a trovare la calma*, De Agostini, Novara 2018.
- VON FRANZ M.-L., *Le fiabe interpretate*, Bollati Boringhieri, Torino 1980.

Narrazioni che accolgono: la LIS come lingua nella letteratura e nei media per l'infanzia

Inclusive Narratives: Italian Sign Language as a Language in Children's Literature and Media

MARIA ADELE LIMONGELLI *

RIASSUNTO: Questo contributo propone una riflessione critica sulle rappresentazioni della disabilità uditiva nella letteratura per l'infanzia contemporanea, con un focus particolare sui testi e sui prodotti audiovisivi italiani. Attraverso l'analisi di una selezione di opere significative, si indagano i meccanismi narrativi e visivi che veicolano le esperienze della sordità, interrogandosi come queste narrazioni influenzino la percezione della comunità sorda. La rassegna prende in esame testi e media per l'infanzia, evidenziando il loro potenziale educativo, ma anche i rischi di riprodurre stereotipi e visioni semplificate della sordità (Biklen e Bogdan, 1977). Alla luce del concetto di educazione narrativa (Nussbaum, 1999; 2007), si evidenzia l'importanza di riconoscere la sordità come dimensione culturale, superando la visione puramente deficitaria. L'analisi delle tecniche impiegate nelle opere raccolte rivela i limiti e le sfide ancora presenti nella rappresentazione della sordità, in particolare l'integrazione della Lingua dei Segni e la valorizzazione della cultura sorda come realtà autonoma. Seguendo la prospettiva costruttivista (Bruner, 1990), si sottolinea il ruolo delle narrazioni inclusive nella costruzione dell'immaginario collettivo. In conclusione, lo studio ribadisce l'urgenza di promuovere narrazioni che celebrino la sordità come risorsa linguistica e culturale, favorendo visibilità, riconoscimento e inclusione.

PAROLE-CHIAVE: inclusione, sordità, lingua dei segni, cartoni animati.

*Università degli Studi di Catania.

ABSTRACT: This contribution presents a critical reflection on the representations of hearing disability in contemporary children's literature, with a particular focus on Italian texts and audiovisual products. Through the analysis of a selection of significant works, it explores the narrative and visual mechanisms through which experiences of deafness are conveyed, wondering how these narratives influence the perception of the Deaf community. The review examines both texts and children's media, highlighting their educational potential as well as the risks of reproducing stereotypes and simplified views of deafness (Biklen e Bogdan, 1977). Given the concept of narrative education (Nussbaum, 1999; 2007), the importance of recognising deafness as a cultural dimension is highlighted, overcoming the purely deficit view. The analysis of the techniques employed in the collected works reveals the ongoing limits and challenges in the representation of deafness, in particular the integration of Sign Language and the acknowledgment of Deaf culture as an autonomous reality. Following the constructivist perspective (Bruner, 1990), the study highlights the role of inclusive narratives in shaping collective imagination. In conclusion, the research reaffirms the need to promote narratives that celebrate deafness as a linguistic and cultural resource, fostering visibility, recognition and inclusion.

KEY-WORDS: inclusion, deafness, sign language, cartoons.

1. Introduzione

La rappresentazione della disabilità nella letteratura per l'infanzia è un tema di crescente interesse, in particolare per quanto riguarda la disabilità uditiva. La sordità, spesso invisibile e sconosciuta, richiede una narrazione attenta che vada oltre la mera inclusione per abbracciare una vera e propria valorizzazione della diversità linguistica e culturale. Le storie per bambini hanno infatti il potere di modellare l'immaginario collettivo, influenzando le percezioni e le attitudini verso le diversità (Blaska, 2003).

Tuttavia, le rappresentazioni della sordità sono ancora frequentemente ridotte a stereotipi o, al massimo, a situazioni "normalizzanti" che la presentano come una condizione da superare (Biklen e Bogdan, 1977). In questo contesto, è necessario adottare un approccio narrativo che non

solo integri i bambini sordi nel racconto, ma che riconosca la loro lingua e cultura, riproducendo la sordità come una forma legittima e rispettabile di diversità.

La letteratura per l'infanzia e i prodotti audiovisivi, come cartoni animati e serie TV, svolgono un ruolo cruciale nel sensibilizzare i lettori e gli spettatori più giovani alla realtà della disabilità uditiva, fungendo da mediatori tra il mondo dei bambini sordi e quello dei bambini udenti. È fondamentale offrire rappresentazioni autentiche delle persone sorde, poiché le narrazioni influenzano la costruzione dell'identità nei giovani lettori.

Descrizioni stereotipate o superficiali possono emarginare i bambini sordi e impedire ai bambini udenti di comprendere davvero la cultura sorda.

In questo articolo, verranno analizzati alcuni esempi di testi e cartoni animati che trattano la sordità in modo innovativo e inclusivo. Una prima dimostrazione è la collana editoriale *Sordi: ieri e oggi* della cooperativa sociale *Il Treno*, che si concentra su tre fumetti: *La storia di Jean il sordo* (2016), *La figlia di Jean* (2016), *Fratelli di silenzio. La storia di Antonio Magarotto* (2019). Queste graphic novel mirano a valorizzare e trasmettere la memoria storica della comunità sorda, offrendo strumenti educativi e culturali per un pubblico variegato. Vi sono poi alcuni albi illustrati come *Alice nel paese delle mani* (Lonati, 2016), che introduce alla Lingua dei Segni Italiana (LIS) come elemento visivo e poetico, o ancora *La bambina che andava a pile* (Taini, 2018) e *Io sono sordo* (Marino Cerrato, 2020) che invitano i giovani lettori a esplorare il mondo della comunicazione visiva. Inoltre, anche nel panorama audiovisivo, non mancano serie animate come *Bing*, *Crocodoc*, *Marsha e Orso*, *La Pimpa*, accessibili grazie alla traduzione in LIS presente su TimVision. Infine, merita una menzione *Lampadino e Caramella*, cartone animato rivoluzionario per metodologia, inclusivo e senza barriere che ha avuto un grande impatto in Italia. Con la consulenza di esperti (insegnanti, educatori, psicologi, medici), è stato sviluppato il metodo innovativo "Cartoon Able", che unisce l'aspetto ludico a un forte impatto sociale. Questo progetto promuove l'inclusività fin dai primi anni di vita, incoraggiando i bambini ad accogliere la diversità e a familiarizzare con linguaggi differenti (audioguida, sottotitoli, traduzione in LIS, effetti sonori non invasivi).

In generale, i prodotti citati adottano una narrazione visiva capace di coinvolgere anche i bambini udenti, favorendo una maggiore consape-

volezza e comprensione della diversità uditiva. Nonostante siano diversi per formato e approccio, essi condividono l'obiettivo di rappresentare la sordità come una risorsa positiva, superando la visione della disabilità come ostacolo. Inoltre, mostrano come la LIS possa essere introdotta nei contenuti per l'infanzia in modo ludico, favorendo una precoce familiarizzazione con la diversità linguistica e promuovendo un'educazione più inclusiva (Bialystok, 2022).

2. Quadro teorico: modelli di disabilità e narrazione

In una prospettiva intersezionale, studi femministi, postcoloniali e sulle minoranze hanno evidenziato le criticità insite nella rappresentazione di gruppi oppressi da parte di autori appartenenti a posizioni dominanti (maschi, bianchi, eterosessuali), i quali difficilmente possono cogliere appieno la complessità dei vissuti delle persone marginalizzate (Pacelli, 2024). Anche nel campo della disabilità, voci come quella del sociologo Tom Shakespeare (2010; 2017) – impegnato nella promozione del Modello Sociale della disabilità – sottolineano la centralità della narrazione in prima persona. Egli afferma che, per quanto efficaci possano essere le recensioni e le rappresentazioni culturali, nulla ha la forza dell'ascolto diretto delle persone con disabilità o della lettura delle loro testimonianze.

Questo approccio si lega al principio del *Nothing about us without us* promosso sin dagli anni Settanta dalla Union of the Physically Impaired Against Segregation (UPIAS)¹, che rivendica il diritto delle persone disabili a partecipare attivamente ai processi decisionali e narrativi che le riguardano. In quanto minoranza sociale storicamente priva di voce, le persone con disabilità reclamano con forza la possibilità di autorappresentarsi e di contribuire in prima persona alla costruzione dell'immaginario collettivo.

Le rappresentazioni culturali non sono mai neutre: modellano percezioni, influenzano l'identità, costruiscono senso. Come afferma la letteratura critica (Filomia, 2023), la disabilità è una storia che ha bisogno di essere raccontata, condivisa, esperita anche in forme simboliche e metafo-

1. Tra le prime organizzazioni per i diritti dei disabili nata nel Regno Unito. Cfr. Barnes C., *Capire il "Modello Sociale della disabilità"*, «Intersticios. Revista Sociologica de Pensamiento Crítico», 2(1), 2008, pp. 87-97.

riche. In questa direzione, negli ultimi anni si è assistito all'emergere, sebbene ancora in forma parziale, di opere per l'infanzia realizzate da autori con disabilità, capaci di restituire uno sguardo interno, autentico e plurale sull'esperienza del vivere la differenza.

Il modo in cui la disabilità viene narrata ha profonde implicazioni per la costruzione di una visione collettiva e per come la società percepisce le persone con disabilità. Nello specifico, le narrazioni relative alla disabilità uditiva riflettono le concezioni dominanti sulla sordità e il suo trattamento, creando e perpetuando immagini che influenzano le esperienze della comunità sorda. Nel corso del tempo, la rappresentazione della sordità si è articolata attorno a due modelli contrastanti: quello medico e quello sociale (Caselli *et al.*, 2006). Il primo, a lungo dominante, interpreta la sordità come un deficit da correggere, enfatizzando interventi come apparecchi acustici e impianti cocleari².

Questa visione riduce la sordità a una mancanza, ignorando la dimensione culturale e linguistica della comunità sorda. Di conseguenza, l'inclusione viene concepita come adattamento alla norma uditiva, anziché come valorizzazione della diversità. Invece, il secondo modello, sposta l'attenzione dalle carenze individuali alle barriere linguistiche e culturali che impediscono l'inclusione delle persone sorde. In questa prospettiva, la sordità non è vista come un limite da superare, ma come una differenza da valorizzare, promuovendo l'abbattimento degli ostacoli sociali. Di conseguenza, la LIS viene riconosciuta come lingua pienamente strutturata e parte essenziale dell'identità sorda, da rappresentare con rispetto e accuratezza.

Inoltre, un aspetto fondamentale della sordità è la sua eterogeneità (Fontana, 2017; Volterra *et al.*, 2019). La comunità sorda è composta da coloro che usano la LIS (sordi segnanti), coloro che hanno imparato a parlare la lingua italiana (sordi oralisti) e coloro che utilizzano entrambe le modalità di comunicazione, ovvero i bilingui bimodali³. Pertanto, le nar-

2. L'impianto cocleare è un dispositivo chirurgico che stimola direttamente il nervo acustico tramite impulsi elettrici, bypassando le cellule danneggiate dell'orecchio interno. È composto da una parte interna (ricevitore ed elettrodi) e una esterna (microfono, antenna e elaboratore dei suoni). Diversamente dalle protesi acustiche, converte i suoni in impulsi elettrici per simulare l'udito naturale. <https://www.sordita.it/impianto-cocleare/>

3. Il metodo bilingue bimodale integra l'approccio orale e segnico, esponendo il bambino sia alla lingua parlata che alla lingua dei segni in momenti diversi. Questo approccio permette di acquisire entrambe le lingue nella loro completezza. Studi, come quello di Bertone e Volpato (2012), mostrano che il metodo offre vantaggi in termini di competenza linguistica e comunicativa per i bambini sordi.

razioni inclusive devono riflettere queste pluralità, identificandole tutte come pari. Tuttavia, nonostante il riconoscimento ufficiale della LIS dallo Stato italiano⁴, spesso nelle rappresentazioni della sordità, essa è relegata a un ruolo marginale, trattata come un accessorio piuttosto che come una lingua che esprime identità e cultura.

Come ricorda Nussbaum (2007) nella sua visione della letteratura come strumento di inclusività, la LIS dovrebbe essere celebrata non solo come mezzo di comunicazione, ma come un patrimonio culturale, diventando una lingua centrale nelle narrazioni, non limitata a un pubblico specifico.

In definitiva, serve un cambio di prospettiva profondo e, in tale senso, la letteratura e i media per l'infanzia possono giocare un ruolo cruciale nell'educare le nuove generazioni a una comprensione della disabilità uditiva, riconoscendo la LIS come una lingua legittima e parte integrante dell'identità di chi la usa.

3. Sordità e inclusione nella narrativa per l'infanzia

Nella letteratura italiana, diversi testi trattano la sordità con sensibilità ed efficacia. Un modello emblematico è la collana editoriale *Sordi: ieri e oggi*, realizzata dalla cooperativa sociale *Il Treno*⁵, che promuove un modello di educazione bilingue (Swanwick, 2010; Humphries et al., 2012). Essa propone un interessante trittico (fig. 1) costituito dalle seguenti graphic novel: *La storia di Jean il sordo*, *La figlia di Jean*, *Fratelli di silenzio*. La storia di Antonio Magarotto. Il primo fumetto racconta di Jean, un giovane orfano della Parigi del XVIII secolo, che vive le difficoltà della sua condizione di sordo come apprendista falegname. La sua vita cambia quando incontra figure fondamentali, come l'abate de l'Épée⁶ e Pierre Desloges, che contribuiranno a migliorare la condizione dei sordi nella società. Il secondo

4. Riconoscimento previsto dal Decreto-legge 22 marzo 2021, n. 41 (c.d. Decreto Sostegni), convertito, con modificazioni, in Legge 21 maggio 2021, n. 69.

5. Dal 2001 la cooperativa sociale *Il Treno* si dedica a progetti culturali, educativi e sociali per promuovere l'inclusione e la valorizzazione della comunità sorda. La metafora del treno rappresenta il viaggio secondo un'ottica di bilinguismo su un binario le cui rotaie sono la LIS e l'italiano. Questa visione sottolinea l'importanza di unire le diversità per costruire un futuro condiviso.

6. Fondatore della prima scuola pubblica per sordi, che, con la sua opera di educatore, ha cambiato le condizioni di vita delle persone sorde, contribuendo a delinearne un'immagine positiva, ovvero possono fare tutto, tranne sentire.

fumetto narra della Rivoluzione francese, dove Jean, ora padre di Jeanne, una figlia ribelle, e di Pierre, il suo figlio udente, affronta nuove sfide.

Dopo la morte dell'abate de l'Épée, Jean e i suoi amici sordi temono per il futuro della scuola che aveva migliorato la loro vita, mentre la Francia attraversa un periodo turbolento di cambiamenti sociali e politici. Infine, il terzo volume, racconta la vita di Antonio Magarotto, noto come il "papà dei sordi italiani", che, dopo aver perso l'udito da bambino a causa di una meningite, intraprende un percorso di autodeterminazione e lotta per i diritti delle persone sorde. Dopo aver studiato alla scuola per sordomuti di Siena, diventa attivista, fonda scuole per sordi e, nel 1932, istituisce l'Ente Nazionale Sordi (ENS), promuovendo l'uso della LIS e l'inclusione sociale. Il fumetto alterna flashback e flashforward per narrare la sua infanzia, la sua crescita e le sue battaglie, rendendo accessibile la storia di un uomo che ha cambiato il destino della comunità sorda italiana.



Figura 1. Copertine de *La storia di Jean il sordo* (2016), *La figlia di Jean* (2016), *Fratelli di silenzio. La storia di Antonio Magarotto* (2019).

Un genere fondamentale nella letteratura per l'infanzia è quello degli albi illustrati, che rappresentano uno strumento potente per raccontare storie in modo visivo e coinvolgente, facilitando la comprensione e l'empatia. Tra questi, *Alice nel paese delle mani* (2016), che grazie ai disegni di Laura Lonati, grafica pubblicitaria sorda e alla collaborazione con la cooperativa Il Treno, si dimostra un primo modello di albo illustrato bilingue italiano-LIS (fig. 2). Esso rientra nella collana *Primi segni*, che mira a promuovere la comunicazione e l'inclusione attraverso l'uso della LIS, valorizzando la cultura sorda in modo ludico e educativo.

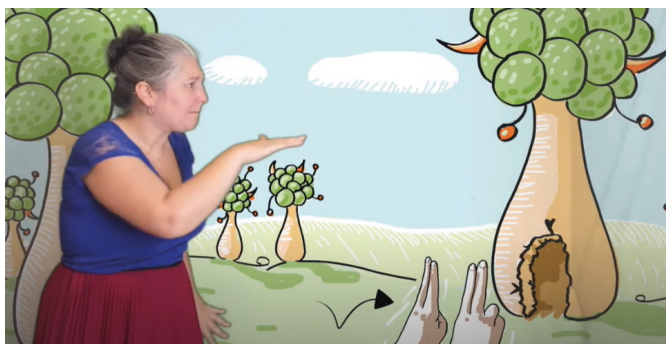


Figura 2. L'illustratrice Lonati all'interno di una scena di Alice nel paese delle mani (2016).

Un altro esempio è *La bambina che andava a pile* (fig. 3) di Monica Taini (2018), sorda dall'età di due anni, racconta con poesia e ironia cosa significhi crescere immersi nel silenzio. Come osserva Corniglia (2018), l'opera si distingue per la sua «immunità all'invasivo timore di esprimersi in modo scorretto o insensibile» (pp. 54-57), un rischio frequente nel rappresentare la disabilità. Affidare il racconto a chi vive direttamente questa esperienza aiuta a superare visioni pietistiche e favorisce un approccio più autentico.



Figura 3. *La bambina che andava a pile* (Taini, 2018 pp. 9-10).

Un ulteriore albo illustrato è *Io sono sordo* di Manuela Marino Cerato (2020) dove vengono descritte le emozioni che prova un bambino sordo: rabbia, paura, tristezza, ma anche curiosità, creatività e bellezza. Sono sensazioni spesso difficili da cogliere e comprendere per chi non vive direttamente questa condizione. L'opera è stata pubblicata da Carthusia Edizioni in collaborazione con Vedo Voci – Associazione Genitori Bambini Sordi Onlus, la quale nasce proprio con l'intento di raccontare da

vicino l'esperienza della sordità. Attraverso testi e immagini, il libro (fig. 4) permette ai lettori di immedesimarsi, offrendo uno strumento prezioso sia per chi desidera conoscere meglio questa realtà, sia per i bambini sordi stessi, che possono ritrovarsi e raccontarsi.



Figura 4. Copertina dell'album illustrato *Io sono sordo* (Marino Cerrato, 2020).

4. La disabilità uditiva nei prodotti audiovisivi per l'infanzia

I cartoni animati, da sempre amati dai bambini e non solo, si sono moltiplicati negli ultimi anni, spesso con finalità educative. In questo panorama variegato, si diffondono sempre più cartoni attenti all'accessibilità, che includono traduzioni in LIS grazie alla presenza di interpreti⁷ che rendono visibili dialoghi e informazioni sonore.

Un esempio è rappresentato da TimVision⁸, dove nella sezione “TIM-VISION parla in LIS”, è disponibile un'ampia selezione di cartoni tradotti in LIS, tra cui: Bing, il dolce coniglietto curioso; Crocodoc (fig. 5), che aiuta i bambini a conoscere le malattie e affrontare serenamente le visite mediche; Masha e Orso, con le avventure della vivace Masha; Esplorando il corpo umano, storico cartone educativo sull'anatomia.

7. https://www.veasyt.com/it/post/cartonianimati_linguadeisegni_accessibilit%C3%A0.html.

8. <https://www.timvision.it/kids/>.



Figura 5. Immagine tratta dalla serie animata Croco Doc con interprete LIS.

Un'altra possibilità è offerta dal canale YouTube di Radio Magica⁹, dove sono disponibili in LIS le avventure de La Pimpa (fig. 6), la simpatica cagnolina bianca a pois rossi che vive in un mondo fantastico popolato da animali e oggetti parlanti.



Figura 6. Episodio "Pimpa e l'albero stanco".

Tuttavia, l'esempio pionieristico in questo ambito è Lampadino e Caramella nel MagiRegno degli Zampa, una serie animata trasmessa su Rai Yoyo che si distingue per la sua totale accessibilità grazie al metodo CartoonAble¹⁰, sviluppato con il contributo di insegnanti, educatori, psicologi e medici. Questo progetto, realizzato da Rai Ragazzi in collaborazione con

9. <https://www.radiomagica.org/pimpa-magica/>.

10. <https://www.puntidivistapdv.it/shop/10-cartoon-able>.

Animundi, è il primo cartone animato pensato per essere pienamente fruibile da tutti i bambini, comprese le persone sorde, cieche e con disturbi del neurosviluppo. La serie, infatti, adotta diverse soluzioni innovative: linguaggio chiaro, ritmo narrativo calibrato e versatile; audioguida per le parti prive di dialogo; sottotitoli; traduzione simultanea in LIS con attori in costume in sovrimpressione che recitano in live-action; utilizzo di colori e forme che, secondo le ricerche di neuroestetica, riducono l'ansia e stimolano il piacere; musiche ed effetti sonori studiati per non risultare invasivi, adatti anche a bambini nello spettro autistico. Grazie a queste caratteristiche e al successo del format, Lampadino e Caramella è stato premiato per la sua accessibilità e riproposto su RaiPlay, dimostrando l'urgenza di una produzione audiovisiva che non solo intrattenga, ma che rispetti anche la pluralità dei suoi fruitori.

La traduzione in LIS dei cartoni animati è effettuata da interpreti e traduttori, sordi o udenti, professionisti che studiano i personaggi per riprodurre il maggior numero di informazioni verbali e non solo. Solitamente il lavoro avviene in team, per garantire una resa traduttiva il più possibile aderente al cartone. Le principali tecniche usate sono due: l'interprete, vestito di scuro, compare all'interno della scena grazie alla tecnica del Chroma Key, integrandosi nel contesto del cartone (fig. 7); Picture in Picture, dove l'interprete è inserito in un riquadro separato, spesso vestendo gli abiti del personaggio che rappresenta (fig. 8).

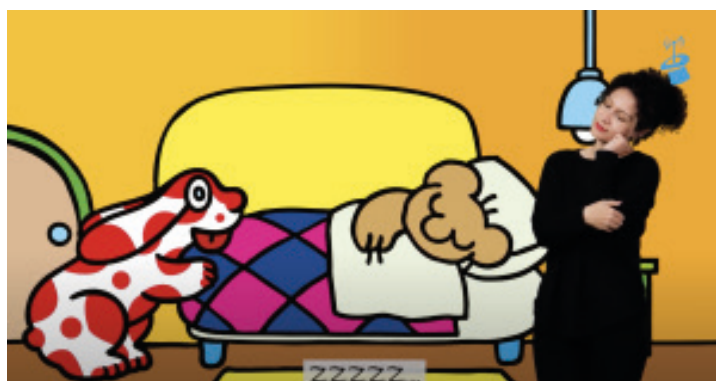


Figura 7. Episodio "Pimpa e l'orsetto in letargo" – interprete LIS e tecnica del Chroma Key.



Figura 8. La protagonista Caramella e l'interprete LIS mediante la tecnica del Picture in Picture.

Queste iniziative arricchiscono l'offerta per i bambini sordi e promuovono la diversità linguistica. Inoltre, l'inclusione della LIS nei cartoni animati facilita l'integrazione e sensibilizza le giovani generazioni sulla diversità. Pertanto, anche l'industria dei media lavora per creare contenuti accessibili senza barriere, sensibilizzando il pubblico sulla necessità di riflettere e promuovere la diversità. In questo contesto, si assiste dunque a un cambiamento importante nella rappresentazione della sordità e della diversità in televisione: la LIS non è più una novità, ma parte integrante della cultura contemporanea.

5. Oltre l'inclusione: verso un immaginario condiviso

Come sostiene Giusti (1999), riconoscere i racconti della disabilità richiede una reciprocità tra chi scrive e chi legge, favorendo un'esperienza intersoggettiva alla base della cultura, del sapere e della consapevolezza. Inoltre, la crescente inclusione delle own voices coinvolge non solo autori con disabilità, ma anche familiari e persone vicine, «testimoni privilegiati, che prendono la penna in mano per regalarci una prospettiva della disabilità che parte dalla propria esperienza» (Filomia, 2023, p. 40).

In questo modo, il risultato è dato dalla trasformazione delle esperienze personali in narrazioni di valore culturale e collettivo (Bruner, 2002).

Le storie per l'infanzia e i media non dovrebbero ridurre i personaggi sordi a figure esotiche o marginali, ma integrarli come protagonisti autonomi e ricchi di prospettive. È fondamentale offrire narrazioni che restituiscano complessità e dignità all'esperienza della sordità, superando stereotipi legati alla "vittoria" sulla disabilità. La LIS, come lingua pienamente espressiva e culturale, deve essere rappresentata come risorsa legittima e potente anche nel panorama artistico e narrativo (Volterra et al., 2005).

In questo contesto, la letteratura e i media per l'infanzia hanno un ruolo chiave nel normalizzare la sordità, rappresentando personaggi sordi come parte della vita quotidiana e valorizzando la cultura visiva e segnante. È importante che la LIS non sia solo un supporto tecnico, ma parte integrante e creativa delle narrazioni. Coinvolgere la comunità sorda nella produzione culturale permette di arricchire l'immaginario collettivo con prospettive nuove, inclusive e autentiche.

Conclusioni

In questo studio è emerso che le narrazioni che trattano la sordità in modo rispettoso e creativo contribuiscono alla crescita dei giovani lettori e promuovono una cultura del riconoscimento e della pluralità. Collaborare con la comunità sorda aiuta a sviluppare un immaginario inclusivo in cui ogni bambino possa riconoscersi.

È importante che l'editoria e la produzione mediatica orientino la progettazione verso l'accessibilità come parte integrante della qualità narrativa, per formare lettori capaci di accogliere le differenze.

Seppur la rassegna abbia voluto offrire solo alcuni esempi significativi, senza alcuna pretesa di esaustività, sarebbe auspicabile, in futuro, costruirne una più ampia e sistematica al fine di comprendere meglio le tendenze in atto e individuare buone pratiche replicabili.

Infine, questo contributo vuole stimolare la ricerca e gli studi sull'infanzia, sull'inclusione educativa e i Deaf Studies, evidenziando l'importanza di un dialogo interdisciplinare. La sordità, raccontata in modo autentico, può favorire una comprensione empatica e diventare strumento di trasformazione sociale. Promuovere storie inclusive valorizza anche la dimensione umana della salute, riconoscendo il valore delle differenze corporee e linguistiche (Greenhalgh e Hurwitz, 1999). È auspicabile, dunque, che la

ricerca continui a valorizzare l'incontro tra approcci educativi e riflessioni provenienti dai Disability e Deaf Studies (Charlton, 2000; Valtellina, 2006) per costruire contesti narrativi e formativi più equi, plurali e realmente trasformativi.

Riferimenti bibliografici

- BARNES C., Capire il "Modello Sociale della disabilità", «Intersticios. Revista Sociologica de Pensamiento Crítico», 2 (1), 2008, pp. 87-97.
- BERTONE C., VOLPATO F., Le conseguenze della sordità nell'accessibilità alla lingua e ai suoi codici, «EL.LE», vol. 1 (3), 2012, pp. 549-580.
- BIALYSTOK E., *Bilingual Children. Families, Education, and Development*, TBR Books, New York 2022.
- BIKLEN D., BOGDAN R., Media portrayals of disabled people: A study in stereotypes, «Interracial Books for Children Bulletin», vol. 8 (6-7), 1977, pp. 4-9.
- BLASKA J.K., *Using children's literature to learn about disabilities and illness* (2nd Ed.). Educator's International Press, New York 2003.
- BRUNER J., *Acts of meaning*, Harvard University Press, Cambridge, MA 1990.
- *La fabbrica delle storie: diritto, letteratura, vita*, Laterza, Roma-Bari 2002.
- CASELLI M.C., MARAGNA S., VOLTERRA V., *Linguaggio e sordità. Gesti, segni e parole nello sviluppo e nell'educazione*. il Mulino, Bologna 2006.
- CHARLTON J.I., *Nothing about Us without Us. Disability, Oppression and Empowerment*, University of California Press, Berkely 2000.
- CORNIGLIA E., Ritratti in movimento, «Liber», 119, 2018, pp. 54-57.
- DANO, YANN C., RAMES C., DI RENZO A. (cur.) *Jean Il Sordo* in «Sordi: ieri e oggi», Il Treno, 2016. <https://www.iltreno33.it/jean-il-sordo/>
- (cur.) *La figlia di Jean* in «Sordi: ieri e oggi», Il Treno, 2016. <https://www.iltreno33.it/la-figlia-di-jean/>
- FONTANA S., Esiste la cultura Sorda?, in Calzolaio F., Petrocchi E., Valisano M., Zubani A. (a cura di), *In Limine. Esplorazioni attorno all'idea di confine*, Edizioni Ca' Foscari, Venezia 2017, pp. 233-252.
- FILOMIA M., *Abitare la soglia. Sguardi inclusivi nella letteratura per l'infanzia*, PensaMultimedia, Lecce 2023.

- GIUSTI M., Il desiderio di esistere. Pedagogia della narrazione e disabilità, La Nuova Italia, Firenze 1999.
- GREENHALGH T., HURWITZ B., Narrative based medicine: why study narrative?, «BMJ» (Clinical research ed.) 318, London 1999, pp. 48-50.
- HUMPHRIES T., KUSHALNAGAR P., MATHUR G., NAPOLI D.J., PADDEN C., RATHMANN C., SMITH S.R., Language acquisition for deaf children: Reducing the harms of zero tolerance to the use of alternative approaches, «Harm reduction journal» vol. 9, (16) 2012.
- IBBY, Selection of Outstanding Books for Young People with Disabilities, Toronto Public Library, Toronto 2021.
- LONATI L., Alice nel Paese delle Mani, Il Treno, 2016. <https://www.iltreno033.it/alice-nel-paese-delle-mani/>
- MARRAS A., DELFINI A., Fratelli di silenzio. La storia di Antonio Magarotto in «Sordi: ieri e oggi», Il Treno, 2019. <https://www.iltreno033.it/fratelli-di-silenzio-la-storia-di-antonio-magarotto/>
- NUSSBAUM M., Coltivare l'umanità, Carocci, Roma 1999.
- Frontiers of Justice: Disability, Nationality, Species Membership, «Scandinavian Journal of Disability Research», vol. 9 (2), Stoccolma 2007.
- PACELLI S., Sguardi narrativi e prospettive sulla disabilità nella letteratura per l'infanzia oggi, «Studi Sulla Formazione/ Open Journal of Education», 27(2), 2024, pp. 161-172.
- RAI RAGAZZI, Lampadino e Caramella nel MagiRegno degli Zampa: un cartone animato per tutti i bambini, comunicato stampa RAI, 2020.
- SHAKESPEARE T., Disabilità e società. Diritti, falsi miti, percezioni sociali, Erickson, Trento 2017.
- The Social Model of Disability, In L.J. Davis (ed.), The Disability Studies Reader, Routledge, New York 2010, pp. 266-273.
- SWANWICK R., Policy and Practice in Bilingual Education for Deaf Children, «International Journal of Bilingual Education and Bilingualism», 13(2), 2010, pp. 159-177.
- TAINI M., La bambina che andava a pile, Uovonero, Crema 2018.
- VALTELLINA E., "Nothing about us without us". Dall'attivismo all'accademia e ritorno: i "disability studies" inglesi, «Studi Culturali», 1, 2006, pp. 159-180.
- VEASYT, Quando l'intrattenimento per bambini incontra la lingua dei segni: i cartoni animati ora accessibili a tutti, 10 aprile 2025.
- VOLTERRA V., CASELLI M.C., CAPIRCI O., PIZZUTO E., Gesture and the Emergence and Development of Language, In Tomasello M., Slobin D.I.

(Eds.), *Beyond nature-nurture: Essays in honor of Elizabeth Bates*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 2005, pp. 3-40.

VOLTERRA V., ROCCAFORTE M., DI RENZO A., FONTANA S., *Descrivere la lingua dei segni italiana. Una prospettiva cognitiva e sociosemiotica*, il Mulino, Bologna 2019.

La Letteratura per l'Infanzia come strumento delle Medical Humanities

Narrazioni per il benessere e il contrasto alla povertà educativa

Children's Literature as a Tool of Medical Humanities

Narratives for Well-being and Combating Educational

MARCO PAGLIALONGA, CRISTIANA SIMONETTI, MARCO AZZARONE*

RIASSUNTO: Il saggio analizza il ruolo della letteratura per l'infanzia come strumento narrativo capace di integrare dimensioni educative, cliniche e sociali nei contesti di vulnerabilità, con un focus sul Meridione d'Italia. Attraverso l'intersezione tra pedagogia, Medical Humanities e medicina narrativa, esplora come fiabe, albi illustrati e silent book favoriscano l'elaborazione di esperienze complesse, promuovendo empatia, benessere e inclusione. Il contributo propone una riflessione critica e interdisciplinare sul potere trasformativo delle storie, intese come dispositivi di cura capaci di rispondere alla povertà educativa e di aprire spazi di senso nei percorsi di crescita, relazione e cura.

PAROLE-CHIAVE: Letteratura per l'infanzia - Medical Humanities - Medicina Narrativa - Povertà Educativa.

ABSTRACT: This paper examines the role of children's literature as a narrative tool capable of integrating educational, clinical, and social dimensions in contexts of vulnerability, with a specific focus on Southern Italy. Through the intersection of pedagogy, Medical Humanities, and narrative medicine, it explores how picture books, fairy tales, and silent

* Università degli Studi di Foggia.

books help children process complex experiences, fostering empathy, wellbeing, and inclusion. The contribution offers a critical and interdisciplinary reflection on the transformative power of stories as devices of care, capable of addressing educational poverty and opening spaces of meaning within growth, relationship, and healing processes.

KEY-WORDS: Children's Literature - Medical Humanities - Narrative Medicine - Educational Poverty.

1. Note Preliminari

Il tema della cura – nella sua accezione più ampia e profonda – non può più essere pensato come esclusiva della dimensione medico-sanitaria. La cura, prima ancora di essere tecnica, è relazione, ascolto e gesto narrativo. È, come ci ricorda Giosi (2019), il cuore stesso della riflessione pedagogica, là dove il sapere si volge al bisogno dell'altro e si fa presenza, accompagnamento e responsabilità educativa.

La relazione tra la cura, il prendersi cura e le Medical Humanities nasce per cercare un linguaggio narrativo che non sia solo tecnico, ma capace di accogliere l'ombra, il non detto, la fatica dell'esistere e gli stessi racconti della persona (paziente, operatore sanitario, educatore e utente). I linguaggi (verbale, non verbale, paraverbale), in contesti formali, non formali e informali insegnano ad esprimere il vissuto esperienziale di ciascuno e l'intreccio di storie narrate e narranti. Tra tutti i linguaggi possibili, quello che ha parlato con maggiore forza anche nelle Medical Humanities è stato quello della letteratura per l'infanzia: uno spazio in cui le storie non si spiegano, ma accompagnano; non semplificano, ma abbracciano la complessità; non danno risposte, ma concedono tempo e possibilità di immaginare e sognare.

Questo saggio nasce quindi da un intreccio di sguardi, autori, esperienze: una riflessione professionale, personale ed esistenziale. Non vuole essere solo un'esplorazione teorica, ma anche un tentativo di rispondere – almeno parzialmente – alla domanda che ogni giorno ci accompagna: come raccontare a un bambino ciò che nemmeno gli adulti sanno dire senza dolore? E come farlo con parole che, pur senza illudere, non tradiscano la speranza e l'intenzionalità educativa?

2. Introduzione

La Letteratura per l'infanzia non è semplicemente un insieme di testi destinati ai più giovani, ma un campo interdisciplinare che intreccia pedagogia, psicologia e Medical Humanities (Bernardi, 2016). Le storie, come evidenzia Bernardi, agiscono da “antidoto” alla perdita del senso umano, offrendo strumenti per affrontare le complessità della crescita e le svariate sfide sociali. In un'epoca segnata da crescenti disuguaglianze educative e povertà culturali (Buccolo et al., 2020), la letteratura per l'infanzia emerge come risorsa preziosa per promuovere benessere e contrastare il disagio (Grandi, 2015). Le Medical Humanities, con il loro approccio olistico alla cura e al prendersi cura, riconoscono nelle narrazioni gli strumenti fondamentali per comprendere esperienze di sofferenza, resilienza e trasformazione (Cambi, 2010). In questo contesto, la letteratura per l'infanzia si configura come un ponte tra narrazione e cura: favorisce l'espressione emotiva, stimola il dialogo intergenerazionale e promuove lo sviluppo di competenze trasversali (Lepri, 2023). Questo contributo si propone di esplorare la relazione tra letteratura per l'infanzia e le Medical Humanities, interrogandosi su come tale intersezione e sinergia possano contribuire alla promozione del benessere e al contrasto delle povertà educative.

L'analisi adotta un approccio teorico interdisciplinare, integrando prospettive pedagogiche, psicologiche e narratologiche. La letteratura per l'infanzia assume, per tanto, una configurazione complessa, in linea con il paradigma della complessità (Morin, 1993), e si colloca come disciplina afferente all'area storico-educativa. Essa si fonda su un *corpus* multiforme di testi, immagini e rappresentazioni che coinvolgono il lettore reale in una relazione partecipativa ed affettiva. L'esperienza narrativa diviene, così, un processo relazionale ed educativo che intreccia vissuti, immaginari e significati, assumendo un ruolo trasformativo sia per il narratore che per il lettore. Questa letteratura, definita “animata” per la sua natura dinamica e ambigua, si nutre di contraddizioni e dualità. L'autorialità, ad esempio, implica un attraversamento tra l'universo adulto e quello infantile, generando un alone di enigmaticità e marginalità culturale (Ascenzi, 2015).

Tale processo si radica in fattori biografici, storici, psicosociali e stilistici che riflettono l'unicità del narrante e del destinatario, con le proprie esperienze e visioni del mondo. L'infanzia, come sottolineano Faeti (2001)

e Lollo (2002), rappresenta una frontiera instabile, una zona di passaggio tra tangibile e immaginario, tra conoscenza e mistero, tra reale e virtuale.

È proprio questa “distanza” che rende la letteratura a essa dedicata capace di cogliere lo spessore autentico della persona in crescita, stimolando la curiosità epistemologica e la riflessione educativa. In quest’ottica, la letteratura per l’infanzia diventa veicolo di significati complessi attraverso linguaggi accessibili e simbolici (Emili e Macchia, 2020). In contesti segnati da povertà educativa, le narrazioni diventano risorse culturali insostituibili finalizzate a rafforzare la resilienza, il senso di appartenenza e le capacità metacognitive, contribuendo alla costruzione di un benessere integrale e di una prospettiva pedagogica ed educativa verso la Persona.

3. Le Medical Humanities e la narrazione come cura educativa nell’infanzia

Nel contesto contemporaneo, la letteratura per l’infanzia si configura come uno strumento fondamentale per promuovere il ben-essere e contrastare la povertà educativa, specie nei territori più fragili del Meridione d’Italia. In questo scenario, le Medical Humanities rappresentano un punto d’incontro tra le scienze biomediche e le discipline umanistiche, dove la medicina narrativa e la cura educativa trovano l’espressione concreta attraverso i racconti e le storie della letteratura per l’infanzia.

Le Medical Humanities nascono come reazione critica ad una medicina ridotta a mero tecnicismo, che spesso esclude il soggetto, il vissuto e la narrazione del paziente-persona. Si tratta di un campo interdisciplinare che integra pedagogia, letteratura, filosofia, etica, arti visive e teatro nella formazione medica, per umanizzare la pratica clinica mediante la letteratura per l’infanzia utilizzata nel campo sanitario (Smydra *et al.* 2022).

Introdotte sistematicamente nei contesti accademici statunitensi nella seconda metà del Novecento, le Medical Humanities si sono sviluppate come reazione al riduzionismo biomedico e alla crescente tecnicizzazione dell’atto medico, ponendo l’accento sull’importanza della soggettività, della narrazione e dell’ascolto nella relazione terapeutica, partendo dal prendersi cura del paziente mediante l’ascolto e la narrazione.

Come evidenziato da Smydra *et al.* (2022), l’integrazione delle arti e delle scienze umane nei curricula di medicina favorisce lo sviluppo dell’em-

patia, della riflessione critica e delle competenze comunicative, aspetti fondamentali per una pratica clinica eticamente orientata (Smydra *et al.*, 2022). Questo approccio interdisciplinare non solo arricchisce la formazione del professionista sanitario, ma ne amplia le prospettive sulla malattia come esperienza vissuta e culturalmente mediata, in cui la narrazione e l'immaginazione giocano un ruolo essenziale. Whitehead (2013), in una delle analisi più rilevanti sul tema, sottolinea come la letteratura per l'infanzia, proprio per la sua capacità di ospitare ambiguità e molteplicità di punti di vista, risulti come uno strumento privilegiato per l'esplorazione della sofferenza umana, dell'alterità e della vulnerabilità (Whitehead, 2013). All'interno di tale cornice multidisciplinare, multi prospettica, diversificata e mutevole, la letteratura per l'infanzia rappresenta un campo ricco di potenzialità per le Medical Humanities. La medicina narrativa, già efficace in ambito clinico per adulti, andrebbe valorizzata anche nell'età evolutiva, dove il linguaggio simbolico delle storie aiuta ad affrontare temi complessi con sensibilità e profondità (Whitehead, 2013).

Le storie rivolte ai più piccoli, attraverso personaggi immaginari, metafore visive e ambientazioni simboliche, riescono a rappresentare il dolore, la malattia, la disabilità o la perdita in modalità più accessibile, offrendo al bambino strumenti per dare senso e forma alla propria esperienza (Lepri, 2023). In questo senso, le fiabe, gli albi illustrati e i *silent book* non sono solo strumenti didattici, ma autentici dispositivi narrativi capaci di attivare processi riflessivi, affettivi e relazionali (Emili e Macchia, 2020). L'esperienza estetica del libro illustrato, in particolare, favorisce un apprendimento multisensoriale che coinvolge la sfera cognitiva ed emotiva, aprendo uno spazio in cui il bambino possa identificarsi, raccontarsi, ed essere ascoltato. Infine, nel contesto educativo e formativo, l'inclusione delle Medical Humanities in percorsi rivolti ad educatori e professionisti sanitari riesce a contribuire e a costruire un sapere condiviso sulla cura, intesa non solo come un intervento medico, ma soprattutto come una relazione generativa, capace di nutrire il potenziale di crescita, la resilienza ed il benessere dei bambini (Bernardi, 2016).

Narrare il vissuto significa "onorare le storie della malattia" restituendo valore al racconto dell'esperienza del paziente e costruendo una relazione empatica tra medico e persona curata (Charon, 2008). La narrazione non è un'aggiunta estetica, ma costituisce una parte integrante della diagnosi, della cura e della guarigione (Charon, 2001).

Chiunque abbia sperimentato un'infanzia affettuosa ricorderà un momento in cui, dopo una caduta o un piccolo incidente, un genitore si è chinato e ha detto: “adesso basterà un bacino magico sulla bua, e passa tutto”. In quel momento, non si trattava solo di un gesto affettivo, ma di un rituale narrativo: una storia, breve ma potente, capace di trasformare il dolore in relazione, la paura in conforto. È questo uno dei più antichi esempi di medicina narrativa: una narrazione simbolica che produce effetti reali di benessere ed un sogno che diventa realtà.

Nel contesto dell'infanzia, la narrazione ha una funzione ancor più profonda: l'educazione è educazione narrativa, ed i bambini apprendono prima ancora con le storie che con le definizioni e le teorie che restano astratte e distaccate. La storia, invece, è “cura educativa” come processo che accompagna il soggetto nel dare forma al proprio mondo interiore e relazionale (Cambi, 2010). L'autore di letteratura per l'infanzia diviene, pertanto, il possessore di una fisionomia identitaria disidentica, diversa per le potenzialità e le capacità di ciascun soggetto che ascolta la narrazione delle storie, evidenziando la circolarità e l'ubiquità che connotano la letteratura per l'infanzia (Ascenzi, Sani, 2017). La letteratura per l'infanzia e per la gioventù si delinea, soprattutto dalla metà dell'ottocento, come letteratura “*self-help*”, dandone una connotazione di responsabilità e di prospettiva educativa. Nessuno può aiutare colui che non si aiuta da sé. Tale concetto educativo (il “*self helpismo*”) di una letteratura per l'infanzia ottocentesca, restituisce al bambino, al lettore, al narratore di storie e di racconti, quel valore dell'autonomia e dell'auto realizzazione “*self help*”, *in contesti di life long education e di life wide learning* (Ascenzi, Sani, 2017).

Nell'ambito delle Medical Humanities pediatriche, sono emerse esperienze significative che coniugano medicina narrativa e letteratura per l'infanzia, specialmente negli ospedali pediatrici. Un caso studio italiano, ad esempio, ha mostrato come l'immaginazione narrativa, veicolata attraverso storie ed attività simboliche, migliori la qualità della vita dei bambini ospedalizzati, anche in contesti oncologici (Barbieri et al., 2016).

Altre esperienze di medicina narrativa applicata all'infanzia mostrano la potenza della narrazione condivisa tra bambino e curante, che permette una gestione più umana e meno traumatica della malattia (Lepri, 2023).

La letteratura per l'infanzia non è solo uno strumento educativo: è una pratica di cura narrativa, uno spazio simbolico dove emozioni, paure e desideri trovano voce. Come sottolinea Bernardi (2016), essa custodisce

un'antica funzione antropologica: quella di dare forma all'alterità, al disorientamento, al trauma. Questa funzione si sposa perfettamente con le Medical Humanities e la medicina narrativa, che propongono la narrazione come metodo di comprensione e trasformazione del vissuto. L'incontro tra questi due ambiti – medicina narrativa e letteratura per l'infanzia – apre scenari operativi fondamentali nei contesti di cura in ambiti formali, non formali, informali ed ospedalieri o comunitari.

Le Medical Humanities e la formazione narrativa operano il proprio servizio in ambito pediatrico mediante i professionisti sanitari, gli educatori e i volontari formati non solo a curare, ma a prendersi cura del bambino mettendosi in una condizione di ascolto empatico e relazionale: di accoglienza. È stato dimostrato che la narrazione migliora la capacità empatica e la relazione di cura, in particolare nei contesti pediatrici, dove il linguaggio simbolico e ludico diviene essenziale (Lanocha & Mahoney, 2023). Il gesto di raccontare diventa, pertanto, non solo un atto clinico, ma soprattutto un processo educativo, sociale e culturale, che restituisce centralità all'infanzia come momento di parola e non di silenzio.

Le Medical Humanities e la medicina narrativa considerano la salute anche narrazione formata da atti narrativi, un equilibrio della persona, dal punto di vista fisico, psicologico, sociale, affettivo, emotivo, geografico ed ambientale. Integrare questi approcci nella formazione dei curanti e nella progettazione educativa significa restituire senso all'educazione e alla cura come atti umani profondamente narrativi. La letteratura per l'infanzia, con le sue storie, immagini e simboli, si conferma così non solo come uno strumento pedagogico, ma una risorsa fondamentale per il ben-essere individuale e collettivo.

4. La letteratura per l'infanzia nei contesti educativi e sanitari: pratiche narrative per il ben-essere

Nel panorama educativo e sanitario contemporaneo, sempre più segnato da sfide complesse – crisi emotive, povertà educativa, isolamento sociale – la narrazione emerge non come aspetto esteriore e di cornice, ma come metodo fondativo per promuovere benessere e senso della vita. Quando la narrazione si fa letteratura per l'infanzia, essa non parla solo ai bambini, ma dà voce a una visione di cura che coinvolge tutta la comunità educan-

te: famiglie, insegnanti, operatori sanitari, formatori. Raccontare storie diventa, così, un atto sociale e terapeutico. In Italia, ad esempio, la ricerca condotta da Ruini et al. (2017) ha mostrato come l'uso intenzionale di fiabe classiche, adattate per contesti scolastici, possa incidere profondamente sullo sviluppo emotivo dei bambini. Le narrazioni guidate, infatti, non solo stimolano l'immaginazione e il pensiero critico, ma facilitano l'elaborazione delle emozioni, la regolazione affettiva e l'autostima.

Questa intuizione è stata ulteriormente consolidata nel progetto *Once upon a time* (2022), condotto in alcune scuole italiane, dove l'approccio narrativo ha contribuito a creare ambienti di apprendimento più empatici, inclusivi e collaborativi, agendo da argine contro il disagio, l'isolamento precoce e la povertà educativa. (Ruini, Albieri, Ottolini, 2022).

La letteratura per l'infanzia non è solo educativa, ma è anche una forma di prevenzione e promozione della salute. In ambito pediatrico, come sottolineano Pulimeno e Piscitelli (2020), l'integrazione tra narrazione, educazione sanitaria e promozione del benessere consentono di sviluppare nei bambini abitudini e stili di vita corretti, sani, attivi ed atteggiamenti cooperativi e maggiore consapevolezza emotiva.

L'impatto della narrazione sulla salute dei più piccoli non è un'esclusiva del contesto italiano. Negli Stati Uniti, ad esempio, il progetto *Reach Out and Read* (2000) ha rivoluzionato l'approccio pediatrico promuovendo la lettura ad alta voce come atto di cura familiare. Il pediatra, in questa pratica, non prescrive solo farmaci, ma anche libri, suggerendo ai genitori di leggere quotidianamente ai figli dalla primissima infanzia (Sanders et al., 2000). Tale gesto semplice ed empatico, vicino al bambino, ha dimostrato un impatto positivo sullo sviluppo linguistico, relazionale e scolastico, soprattutto nei contesti svantaggiati e nelle povertà educative.

Accanto alla lettura tradizionale per l'infanzia, si afferma oggi il filone della narrazione digitale, particolarmente utile per lavorare con bambini, adolescenti e nelle minoranze. Studi come quello di Botfield et al. (2018) mostrano come lo *storytelling* multimediale possa facilitare l'espressione di sé tra giovani migranti e rifugiati, promuovendo dignità narrativa e appartenenza sociale. Il racconto digitale aiuta i bambini a rielaborare eventi traumatici e a migliorare la salute mentale attraverso forme guidate di autobiografia creativa, fantasiosa ed innovativa (Wyatt e Hauenstein, 2008).

Tutte queste esperienze – diverse per strumenti, culture e destinatari – condividono un presupposto fondamentale: la narrazione non è un lin-

guaggio in più, ma un bisogno primario, fondamentale, imprescindibile ed insostituibile di conoscenza, di relazione e di socializzazione. Per essere pienamente efficace, la narrazione richiede professionisti preparati, capaci di abitare il linguaggio della cura non solo sul piano tecnico-professionale, ma anche soprattutto simbolico ed empatico

La formazione narrativa degli operatori sanitari e degli educatori è oggi una priorità strategica: «la medicina narrativa è un ingrediente indispensabile nella formazione di chi lavora in ambito pediatrico ed insegna ad ascoltare le storie, non solo i sintomi. È l'atto stesso del riconoscere – dentro una storia – la complessità di chi si ha davanti, di colui che genera la qualità della cura». (Lanocha e Mahoney, 2023).

Il racconto diviene un ponte ed è un processo educativo tra il professionista sanitario, il bambino e famiglia. Lepri (2023), ad esempio, ha esplorato il potenziale degli albi illustrati come strumenti relazionali usati dagli operatori sanitari, che non leggono semplicemente ai bambini, ma condividono uno spazio di immaginazione, fiducia e reciprocità nel processo del prendersi cura.

Heath, Smith e Young (2017) propongono percorsi didattici basati su albi illustrati per insegnare ai futuri educatori e professionisti sanitari la gestione delle emozioni e la promozione del benessere psicosociale attraverso la lettura dialogata e la mediazione narrativa (Heath *et al.*, 2017).

Anche i corsi universitari andrebbero ripensati come spazi di narrazione trasformativa, dove la letteratura per l'infanzia venga letta, discussa e riutilizzata come lente di osservazione della diversità e del disagio (Makhlouf & Al-qaisi, 2025).

La narrazione come strumento riflessivo nei team sanitari, promuove una cultura della cura empatica e narrativa come modello di pratica centrata sulla persona che narra e si racconta (McCormack & McCance, 2016).

Anche Budd, Andersen e Harrison (2020) suggeriscono esperienze formative basate sul coinvolgimento di bambini come attori simulati in ambienti clinici, per aiutare i professionisti ad affinare le competenze comunicative, narrative ed empatiche (Budd *et al.*, 2020).

La letteratura per l'infanzia non più utilizzata secondo la logica dell'evento “una tantum”, deve assurgere a divenire elemento fondativo dei servizi educativi e sanitari. Sarebbe auspicabile per lo sviluppo e l'incremento per la letteratura dell'infanzia prevedere per le Medical Humanities:

- a. la presenza permanente di biblioteche narrative nei reparti pediatrici, ambulatori, centri per la salute mentale infantile, consultori familiari;
- b. il coinvolgimento di educatori lettori formati per accompagnare le famiglie in percorsi di narrazione affettiva e terapeutica;
- c. l'inserimento della lettura ad alta voce come parte dei protocolli clinico-educativi, in collaborazione con pediatri, neuropsichiatri infantili e assistenti sociali.

Una letteratura per l'infanzia che "si fa vita" nelle strutture sanitarie.

Pulimeno e Piscitelli (2020) mostrano come l'ambiente educativo centrato sulla narrazione favorisca sviluppo globale e la prevenzione del disagio, soprattutto nei contesti ad alta vulnerabilità sociale (Pulimeno & Piscitelli, 2020).

La letteratura per l'infanzia è oggi una forma di cura relazionale e simbolica: progettare la sua presenza nella formazione dei professionisti e nei luoghi della fragilità significa ripensare il senso stesso dell'agire educativo, pedagogico e sanitario. Dove ci sono storie, c'è la possibilità di cambiamento. Dove si legge insieme, si cura anche senza guarire.

5. Letteratura per l'infanzia e povertà educativa: narrazioni che curano il Sud

La narrazione, attraverso la letteratura per l'infanzia, è proposta come strumento trasformativo nei contesti scolastici e sanitari, con l'obiettivo di rigenerare simbolicamente e culturalmente le comunità, in particolare quelle più fragili. Il Sud Italia diventa emblema di queste fragilità educative, rappresentando una crisi non solo sociale ma anche narrativa, caratterizzata dall'assenza di storie alternative e visioni condivise. La povertà educativa, quindi, non si misura solo in dati, ma anche nella mancanza di narrazioni emancipanti capaci di offrire ai bambini nuovi orizzonti oltre la marginalità. Come afferma Acone (2018), molti territori del Sud sono "abitati" da narrazioni dominanti che parlano di violenza, devianza, sfiducia. In tali contesti, proporre un racconto diverso è un atto pedagogico e civile. La letteratura per l'infanzia si configura come uno strumento di contro-narrazione, capace di generare orizzonti nuovi. Non si tratta solo

di leggere libri: si tratta di costruire un'altra modalità di essere al mondo, ascoltando narrazioni di infanzia e di povertà educativa che curano la persona e se ne prendono cura.

Il diritto alla lettura assume un valore radicalmente democratico: promuovere la lettura significa promuovere inclusione, appartenenza, e cittadinanza simbolica (Pinto Minerva, 2015). I racconti diventano una forma di resistenza silenziosa, di resilienza, una riserva di senso e di significato educativo, in una realtà nella quale il linguaggio è in frantumi, e dove la scuola e la biblioteca risultano insufficienti.

I libri per l'infanzia – e in particolare gli albi illustrati – si dimostrano preziosi nei contesti a bassa alfabetizzazione e la forza delle immagini, la semplicità poetica dei testi, la fruibilità condivisa rendono tali strumenti accessibili anche a bambini con difficoltà cognitive, linguistiche o sociali (Emili e Macchia 2020).

Ma non è solo l'accesso materiale al libro a fare la differenza: la lettura diventa un atto di equità e le storie raccontate determinano la portata trasformativa della letteratura. La letteratura per l'infanzia affronta il tema dell'alterità: l'eroe che si riscatta, il piccolo che si oppone al potere, il diverso che diventa protagonista. Il bambino secondo tali modalità comprende il reale e, soprattutto, immagini alternative di sé e della realtà circostante (Bernardi, 2016).

L'alterità, in tale cornice, non è più considerata un elemento da escludere o da correggere, ma da valorizzare e da trasformare in risorsa narrativa. È l'obiettivo stesso della pedagogia della narrazione teorizzata da Sirignano e Chello (2019), che invitano a ripensare l'educazione nel Sud come atto interculturale, etico e comunitario. Secondo tale approccio, raccontare storie non è semplicemente "fare didattica", ma costruire relazioni, risignificare le appartenenze, ridare valore al Mediterraneo come luogo di contaminazione creativa e civile, superare ed affrontare le povertà educative, dare ascolto ai più piccoli della terra.

Anche le rappresentazioni familiari e sociali all'interno della letteratura per l'infanzia diventano cruciali. Trisciuzzi (2018) ha mostrato come tali rappresentazioni non siano mai neutre, ma partecipino alla costruzione dell'identità collettiva, con il potere di rafforzare o decostruire degli stereotipi.

Infine, non possiamo dimenticare che la povertà educativa è spesso intrecciata a realtà collettive avverse: disoccupazione, emigrazione, violenza reale o simbolica, assenza di riferimenti adulti.

Nei percorsi di crisi, negli “orizzonti di civiltà” la narrazione diviene il luogo dove il trauma si trasforma in trama di narrazione, dove il dolore si racconta e, raccontandosi, si riconfigura e si trasforma (Fabbri, 2018).

Per questo la scuola, l'ospedale, la biblioteca, spesso fragili, vanno pensati e ripensati non solo come spazi funzionali, ma come laboratori di benessere culturale, luoghi in cui il bambino possa incontrare parole nuove, relazioni autentiche e storie propositive che curano. Se il Sud è un luogo in cui la povertà educativa si esprime in tutta la sua profondità, la letteratura per l'infanzia risulta essere una risposta educativa, silenziosa ma potente. Un piccolo libro, letto insieme, può essere il primo atto di riscatto narrativo, una scintilla che accende nuovi immaginari individuali e collettivi. Laddove mancano le parole, le storie possono diventare casa, rifugio, bussola. E in questo tempo incerto, forse nulla è più necessario di una buona storia che aiuti a ricominciare, secondo una prospettiva educativa ed improntata al ben-essere del prendersi cura!

Conclusioni

Ogni storia raccontata a un bambino è più di una favola. È un gesto educativo che ascolta, un atto clinico che accoglie, una traccia simbolica che può curare. Questo saggio ha cercato di attraversare quel confine complesso e sottile che unisce letteratura, cura, pedagogia e medicina, dimostrando che la narrazione non è né un'appendice né un ornamento, ma il cuore stesso della relazione di aiuto, soprattutto quando rivolta all'infanzia.

Esplorare il legame profondo tra le Medical Humanities e la letteratura per l'infanzia, ha condotto ad osservare come, in contesti di disagio, malattia o esclusione educativa, le storie possano diventare strumenti di comprensione, di appartenenza e di trasformazione. Le Medical Humanities e la letteratura per l'infanzia creano un ponte educativo verso la persona, l'empatia, la socializzazione e la relazione di intenti e di intenzionalità educativa, anche in contesti più deboli e vulnerabili, nei quali la letteratura per l'infanzia assurge a divenire una forza rigenerativa e prospettica.

Un bambino che riceve in dono una storia riceve anche un modo nuovo di nominare il mondo, di riconoscersi, di pensarsi in altra modalità. E dove le parole mancano, le storie diventano voce sostitutiva, memoria collettiva, atto di cittadinanza simbolica.

Emerge quindi, che la narrazione e la letteratura per l'infanzia non sono più solo fortemente consigliate, ma divengono uno strumento operativo, finalizzato al benessere e al processo educativo continuo e permanente. Le Medical Humanities devono ripensare il ruolo dei curanti e degli educatori come narratori consapevoli, capaci di leggere, interpretare e condividere storie per sostenere lo sviluppo, per accompagnare il trauma, per far esistere chi non ha ancora voce e permettere il racconto e la trasformazione fantasiosa della propria realtà, a volte infelice e drammatica.

La pedagogia, l'educazione, la medicina e la letteratura per l'infanzia in un contesto comune e di reciproca condivisione devono riconoscere il valore della persona, delle proprie capacità e potenzialità attraverso il racconto e la narrazione di storie, che mettano in luce una prospettiva educativa del prendersi cura oltre la malattia, le disuguaglianze sociali e le povertà educative. Questa è la sfida dei nostri tempi alla quale i formatori e gli operatori sanitari sono chiamati, utilizzando il potente mezzo della narrazione e della letteratura per l'infanzia che divengono strumenti educativi delle Medical Humanities a favore del bambino e della persona, in una comunità educante. Dove finisce la storia, comincia la cura.

Riferimenti Bibliografici

- ACONE L., *Bambini e ragazzi tra bande e paranze. Pedagogia della narrazione a Sud dell'infanzia*, PensaMultimedia, Lecce 2018.
- ASCENZI, A., SANI, R., *Letteratura per l'infanzia e educazione alla cittadinanza democratica. Tra storia, metodologia e didattica*. FrancoAngeli, Milano 2017.
- BARBIERI G.L., BENNATI S., CAPRETTO S., *Imagination in narrative medicine: A case study in a children's hospital in Italy*, in «Medical Humanities», 2016.
- ASCENZI A., *L'autorialità nella letteratura per l'infanzia: ambiguità e poetiche*, in «History of Education & Children's Literature», vol. 10, n. 2, 2015, pp. 301-318.
- BERNARDI M., *Letteratura per l'infanzia e alterità. Incanti, disincanti, ambiguità, tracce*, FrancoAngeli, Milano 2016.
- BLACKIE M., WEAR D., *Three things to do with stories: using literature in medical, health professions, and interprofessional education*, in «Academic Medicine», vol. 90, n. 10, 2015, pp. 1309-1313.

- BOTFIELD J.R., NEWMAN C.E., LENETTE C., *Using digital storytelling to promote the sexual health and well-being of migrant and refugee young people*, in «Health Education Journal», vol. 77, 2018.
- GRANDI W., *Letteratura per l'infanzia e benessere. Emozioni, creatività, crescita personale*, Carocci, Roma 2015.
- BUCCOLO M., FERRO ALLODOLA V., MONGILI S., *Percezioni e vissuti emotivi ai tempi del COVID-19*, in «Lifelong, Lifewide Learning», vol. 16, n. 35, 2020, pp. 372–398.
- BUDD N., ANDERSEN P., HARRISON P., *Engaging children as simulated patients in healthcare education*, in «Simulation in Healthcare», giugno 2020.
- CAMBI F., *La cura di sé come processo formativo*, Laterza, Roma-Bari 2010.
- *Le Medical Humanities: una prospettiva pedagogica*, in «Pedagogia Oggi», n. 2, 2010, pp. 45-60.
- CHARON R., *Narrative medicine: A model for empathy, reflection, profession, and trust*, in «JAMA», vol. 286, n. 15, 2001, pp. 1897–1902.
- *Narrative Medicine: Honoring the Stories of Illness*, Oxford University Press, Oxford 2008.
- EMILI E., MACCHIA V., *Leggere l'inclusione. Albi illustrati e libri per tutti e per ciascuno*, ETS, Pisa 2020.
- FABBRI M., *Oltre il disagio. Percorsi di crisi, orizzonti di civiltà*, FRANCOANGELI, Milano 2018.
- FAETI A., *La letteratura per l'infanzia*, Laterza, Roma-Bari 2001.
- FLAVELL, J.H. (1979). *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry*. *American Psychologist*, 34(10), 906–911.
- GIOSI G., *L'esperienza educativa e i suoi linguaggi. Dialogo, narrazione, humanitas*, Anicia, Roma 2019.
- GRANDI W., *Narrare incontri. La letteratura per l'infanzia e l'educazione interculturale*, in «Educazione interculturale», vol. 13, n. 3, 2015, pp. 2–17.
- GRILLI G., *Letteratura per l'infanzia: temi e figure*, Carocci, Roma 2015.
- HEATH M.A., SMITH K., YOUNG E.L., *Using children's literature to strengthen social and emotional learning*, in «Educational Psychology in Practice», vol. 33, n. 3, 2017.
- HUNT P., *Critica della letteratura per l'infanzia*, trad. it. di A. Ascenzi, Mondadori, Milano 2005.
- LANOCHA N., MAHONEY D., *Fostering humanism through stories: A plea for narrative medicine in palliative care education*, in «Journal of Palliative Medicine», vol. 26, n. 2, 2023 pp 21-22.

- LEPRI C., *Le parole e le immagini per dirlo. Albo illustrato e cura*, in «Medical Humanities & Medicina Narrativa», vol. 7, n. 1, 2023, pp. 119–132.
- LOLLO R., *Infanzia e racconto. La narrazione come strumento educativo*, Bonacci, Roma 2002.
- MAKHLOUF A., AL-QAISI W., *Pedagogical Strategies for Teaching Children's Literature in Higher Education*, in «Journal of Language Teaching», vol. 5, n. 1, 2025.
- MCCORMACK B., MCCANCE T., *Person-centred practice in nursing and health care: theory and practice*, Wiley Blackwell, Oxford 2016.
- MORIN E., *Introduzione al pensiero complesso*, trad. it. di S. Lazzarato, Raffaello Cortina, Milano 1993.
- PINTO MINERVA F., *Sguardi incrociati sulla vecchiaia*, PensaMultimedia, Lecce 2015.
- PULIMENO M., PISCITELLI P., *Children's literature to promote students' global development and wellbeing*, in «Health Promotion Perspectives», vol. 10, n. 1, 2020, pp. 13–17.
- RUINI C., ALBIERI E., OTTOLINI F., *Once upon a time: A school positive narrative intervention*, in «Frontiers in Psychology», 2022.
- RUINI C., VESCOVELLI F., CARPI V., MASONI L., *Exploring psychological wellbeing and positive emotions in school children using a narrative approach*, in «Indo-Pacific Journal of Phenomenology», vol. 17, 2017.
- SANDERS L.M., GERSHON T.D., HUFFMAN L.C., *Prescribing books for immigrant children*, in «Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine», vol. 154, n. 5, 2000, pp. 510–515.
- SIRIGNANO F.M., CHELLO F., *Il Mediterraneo delle culture. Educazione, intercultura, cittadinanza*, PensaMultimedia, Lecce 2019.
- TRISCIUZZI M.T., *Ritratti di famiglia. Immagini e rappresentazioni nella storia della letteratura per l'infanzia*, ETS, Pisa 2018.
- WHITEHEAD A., *The Medical Humanities: A Literary Perspective Overview*, in Whitehead A. et al. (a cura di), *The Edinburgh Companion to the Critical Medical Humanities*, Edinburgh University Press, Edinburgh 2013.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION, *Life skills education for children and adolescents in schools*. WHO 1997.

Attraverso lo specchio della cura

Letteratura per l'infanzia e Medical Humanities
tra narrazione e identità

Through the Looking-Glass of Care

Children's Literature and Medical Humanities
between Narrative and Identity¹

MARIAROSARIA DE SIMONE, BENEDETTA MAZZA*

RIASSUNTO: il presente contributo si propone di esplorare il nesso tra letteratura per l'infanzia e Medical Humanities, indagando il valore pedagogico, terapeutico e identitario della narrazione come strumento di cura e formazione. Partendo da un approfondimento interdisciplinare dell'opera di Lewis Carroll *Alice nel Paese delle Meraviglie* e *Attraverso lo specchio*, che viene analizzata nella sua polisemanticità pedagogica, si è poi passati a descrivere un incontro laboratoriale, condotto da studenti universitari e rivolto ai propri colleghi, nell'ambito del Laboratorio di Epistemologia e Pratiche Educative all'interno del Corso di Laurea Magistrale in Coordinamento dei Servizi Educativi per la Prima Infanzia ed il Disagio Sociale dell'Università di Napoli Federico II. Incontro laboratoriale che, attraverso la scrittura di "carte d'identità immaginarie" ispirate al viaggio di Alice, ha coinvolto i partecipanti in un percorso di autoanalisi e progettazione esistenziale, volto a indagare il divario tra ciò che si è e ciò che si desidera diventare, nonché a sperimentare, in prima persona, come la letteratu-

* Università degli Studi di Napoli Federico II.

1. Il presente contributo è frutto di un lavoro congiunto delle due autrici e prende spunto dalla curiosità di approfondire l'argomento da parte della studentessa Benedetta Mazza in seguito all'esperienza educativa svolta durante il laboratorio di pratiche epistemologiche tenuto dalla sua professoressa, Mariarosaria De Simone, esperienza che verrà descritta e inquadrata epistemologicamente nell'articolo, che appare dunque il risultato di una progettazione comune fatta di confronti, scambi e integrazioni fra le autrici. Per quanto riguarda le responsabilità individuali nella redazione, i paragrafi sono così attribuiti: paragrafo 2 M. De Simone; paragrafi 1 e 3 B. Mazza.

ra possa diventare uno strumento privilegiato per attivare processi trasformativi, promuovendo una pedagogia narrativa orientata all'ascolto, all'empatia e alla cura umanizzante.

PAROLE-CHIAVE: Letteratura per l'infanzia, Medical Humanities, pedagogia narrativa, progettazione esistenziale.

ABSTRACT: this contribution aims to explore the connection between children's literature and Medical Humanities, investigating the pedagogical, therapeutic, and identity-building value of narrative as a tool for care and education. Starting from an interdisciplinary analysis of Lewis Carroll's *Alice's Adventures in Wonderland* and *Through the Looking-Glass*, the essay examines their pedagogical polysemy. It then presents a workshop conducted by university students and addressed to their peers within the course "Epistemology and Educational Practices" of the Master's Degree in Coordination of Educational Services for Early Childhood and Social Disadvantage at the University of Naples Federico II. The workshop, through the creation of "imaginary identity cards" inspired by Alice's journey, engaged participants in a path of self-analysis and existential design, aimed at investigating the gap between who one is and who one wishes to become. The experience also allowed them to test firsthand how literature can serve as a privileged instrument to activate transformative processes, promoting a narrative pedagogy oriented toward listening, empathy, and humanizing care.

KEY-WORDS: Children's literature, medical humanities, narrative pedagogy, existential design.

1. La pratica narrativa/riflessiva indaga la cura: verso una progettualità esistenziale etica

Nell'era del nuovo umanesimo, creare la cornice allo sfondo di una promozione pedagogica e culturale che coinvolga la letteratura dell'infanzia quale protagonista indiscussa nella vita del bambino e della bambina, è diventata non solo una sfida per la promozione del ben-essere di questi ultimi nei diversi contesti educativi, sociali, ricreativi e culturali nei quali si trovano, ma necessità e consapevolezza, da parte del formatore/me-

dico/operatore sociale, di aiutarli secondo una prospettiva comunicativa diversa.

Il valore educativo della lettura pone le basi per comprendere l'altro, per creare un percorso di cura che sia cura non solo dell'altro, ma del mondo. Una cura che passa, inevitabilmente, attraverso quello che è l'ascolto di noi stessi: l'autobiografia è *l'essere dell'esserci, è la cura* (Heidegger, 2010). Leggersi, leggere, comprendere e ascoltare, porta, infatti, alla costruzione di un profondo senso di sicurezza, garantendo uno sviluppo intellettuale ed emotivo insieme.

È importante, dunque, 'curare' questo tipo di 'approccio alla cura' sia negli ambienti educativi che sanitari al fine di soddisfare quello che è un bisogno primario, ed è compito e dovere della pedagogia sociale interfacciarsi con le richieste educative che vengono dal contesto sanitario al fine di garantire un continuo supporto, in termini di progettualità esistenziale (Bertin, Contini, 2004) sin dalla più tenera età.

Entra in aiuto a tale richiesta, a partire dagli anni sessanta del secolo scorso, un nuovo campo interdisciplinare, le *Medical Humanities*, che vede in Italia come suo esponente principale lo psicologo Sandro Spinsanti, a cui si deve una metodologia comunicativa che trova nella narrazione un nuovo approccio alla cura rispetto a quello della medicina tradizionale fondata, quest'ultima, su un'accezione quasi unicamente clinica piuttosto che bio-educativa (Spinsanti, 2011; 2016).

Medicina e Letteratura hanno, lungo tale direzione, un unico comune denominatore: la *cura dell'umanità*. Ed è solo attraverso la narrazione dell'immaginario, di ciò che si progetta per la propria vita, che si possono aprire nuovi scenari delle *Medical Humanities* in relazione alla Letteratura per l'infanzia.

Attraverso la promozione della letteratura per l'infanzia, infatti, si possono considerare nuove funzioni educative, non solo ascrivibili ad una dimensione sanitaria e clinica, ma soprattutto identitaria, dimensione, quest'ultima, che passa per una funzione immaginativa/narrativa, mostrando come la narrazione contribuisca allo sviluppo personale, emotivo e intellettuale del bambino (Pessoa, 2022).

Una dimensione, quella clinica che, circolarmente, per le *Medical Humanities*, passa attraverso pratiche riflessive, come gli strumenti narrativi, che permettono al soggetto di conoscersi, di valorizzarsi, di mettere, in qualità di protagonista attivo, alla prova le proprie competenze, capacità e

limiti in un contesto di vita sociale, ridefinendo il proprio progetto di vita e proiettandosi verso una dimensione etico/riflessiva attraverso quella che Bruner (2009) definisce come *danza dell'interpretazione/immaginazione*, e che passa dall'azione alla creazione di mondi alternativi per gettare una nuova luce sul mondo vissuto.

Se le parole che si scelgono quando si parla o si utilizza la narrazione, assumono valore educativo ed etico, e se leggere, leggersi e farci leggere è una delle sfide educative alle quali bisogna rispondere, secondo una buona prassi che passa per la promozione di una riflessività che permetta di coltivare una dimensione orientativa che faciliti lo sviluppo delle identità in contesti sociali sempre più equi e democratici, vediamo, a titolo esemplificativo, come è possibile farlo attraverso uno dei racconti più amati di sempre: *Alice nel Paese delle Maraviglie*.

2. La polisemanticità pedagogica di “Alice nel Paese delle Meraviglie” tra gioco, identità e linguaggio

Perché *Alice nel Paese delle Meraviglie* (e anche il suo seguito *Attraverso lo specchio*) rappresenta ancora oggi un racconto così affascinante per i lettori di ogni età?

Sarebbe scontato parlare esclusivamente dei molteplici spunti pedagogici di una storia fantastica e apparentemente assurda che affronta temi profondi legati all'educazione, alla crescita e alla costruzione della conoscenza. Probabilmente ciò che rende l'opera carrolliana così attuale deriva dal suo offrirsi, nella nostra epoca sempre più segnata da instabilità valoriale, pluralità di codici culturali e frammentazione del sapere, come prototipo narrativo di una pedagogia della complessità che, necessariamente, non può più basarsi quasi esclusivamente su modelli educativi radicalmente asimmetrici e trasmissivi, ma che necessariamente deve promuovere processi di apprendimento che sottraggano i nostri studenti e le nostre studentesse all'azione paralizzante di una crisi che immobilizza le coscienze, inibendone le capacità di pensiero e di azione (Fabbri, 2019). Una crisi che, rischiando di contagiare i gesti quotidiani dell'educare, ci impone, in qualità di professionisti, la necessità di spezzare i “doppi legami” che tentano di imprigionare il cammino dell'umanità e le sue tensioni più feconde (Fabbri, 2019), favorendo la promozione di prassi capaci di restituire

respiro e orizzonte universale all'azione educativa. Se questo, dunque, è il compito di una pedagogia della crisi "che non vuole dissolversi" in una crisi della pedagogia (Fabbri, 2019), è necessario accompagnare Alice, che si trova continuamente di fronte a situazioni illogiche o assurde, nell'imparare a mettere in discussione regole e logiche predefinite, esercitando il pensiero critico, e a non accettare tutto come vero solo perché viene detto da un'autorità o da una consuetudine. Se il mondo di Wonderland cambia continuamente spazi, tempi e regole, Alice, coltivando flessibilità cognitiva e imparando a modificare i suoi schemi mentali per adattarsi a contesti nuovi e imprevedibili, cresce e costruisce la sua identità, interrogandosi spesso, nei continui cambiamenti delle dimensioni fisiche e dei ruoli, su chi è. E lo fa anche giocando con le parole.

Cerchiamo di approfondire la questione dialogando con studi che provengono dai campi più disparati.

Nell'ambito della critica letteraria e culturale possiamo trovare spunti educativi rispetto al "linguaggio come spazio di errore produttivo". A tal proposito Silverstone (2001) analizza, del mondo di Alice, il linguaggio instabile, fluido e soggetto a continue deformazioni, deformazioni che non sono semplici giochi di spirito, ma riflettono i processi cognitivi infantili descritti da Jean Piaget, secondo cui il bambino interpreta nuove informazioni attraverso analogie imperfette e schemi sincretici. Lungo tale direzione l'errore, lungi dall'essere un fallimento, costituisce una tappa essenziale nell'acquisizione del linguaggio e della capacità interpretativa che il mondo adulto tende a reprimere. Nello specifico in *Alice's Adventures in Wonderland* e *Through the Looking-Glass*, le deformazioni verbali proposte dai personaggi mostruosi Gryphon, Mock Turtle, Humpty Dumpty, riproducono i meccanismi descritti dalla folk-etymology, contemporanea alla scrittura dell'opera di Carroll, intesa come assimilazione di parole sconosciute a modelli familiari sulla base di analogie sonore (Palmer, 1890), analogamente a come fa il bambino che, di fronte a novità linguistiche, tende a ristrutturare l'informazione secondo schemi preesistenti, spesso privilegiando il suono rispetto al significato reale (Piaget, 1926). Se in *Alice's Adventures in Wonderland*, però, la protagonista si lascia guidare dal piacere delle rime e delle associazioni arbitrarie in *Through the Looking-Glass*, emerge invece una progressiva presa di distanza critica: Alice riconosce che non tutte le regole basate sulla somiglianza fonetica o sulla tradizione meritano adesione. Questo sviluppo sembra riflettere per Silvestor

(2001) il passaggio dal pensiero pre-operatorio al pensiero logico-formale teorizzato da Piaget (1926), passaggio attraverso cui il bambino impara a distinguere tra necessità linguistica e arbitrarietà sociale. Oltre a rappresentare il processo evolutivo infantile, i romanzi di Carroll offrirebbero, secondo il nostro Studioso, una sottile ma incisiva critica al linguaggio educativo degli adulti: i personaggi adulti nei due romanzi, il Gryphon, la Mock Turtle, Humpty Dumpty, la Regina Rossa, assumono spesso un tono autoritario, saccente, e pretendono che Alice accetti definizioni arbitrarie come ovvie. Utilizzano un linguaggio didattico che maschera la propria assurdità dietro la solennità della forma, riducendo il significato linguistico a formule meccaniche e slogan vuoti. Questa critica si manifesta nella reazione sempre più matura di Alice, che da una prima accettazione meravigliata passa a una resistenza attiva contro l'assurdità imposta. Carroll sembra, in tal senso, suggerire che il vero apprendimento non nasce dalla sottomissione al linguaggio dogmatico degli adulti, ma dalla capacità di interrogare criticamente le parole, i giochi, e i significati. Lungo tale direzione la figura di Alice rappresenta il momento critico della crescita in cui il bambino o la bambina possono facilmente riconoscersi, il momento in cui l'instabilità del linguaggio, l'arbitrarietà delle regole sociali e la necessità di conquistare uno spazio di pensiero autonomo coesistono. Attraverso i suoi viaggi tra Wonderland e il Paese dello Specchio, Alice si emancipa dall'adesione cieca ai giochi verbali, senza però rinunciare alla dimensione ludica. Diventa così una creatura "mostruosa" nel senso più creativo: un essere capace di attraversare i confini, sfidare le convenzioni e reinventare il senso. A patto però di coinvolgersi pienamente in questo viaggio.

E in tal senso un contributo ci viene dalla *Management Education* grazie a Mueller e colleghi (2015) che, utilizzando il romanzo *Alice nel Paese delle Meraviglie* come metafora per esplorare l'apprendimento esperienziale nell'ambito dell'educazione all'imprenditorialità, attraverso un approccio esplorativo e qualitativo basato su casi studio europei, hanno esaminato quattro programmi formativi universitari fondati sul costruttivismo e su pratiche di "learning by doing". Lo studio si è concentrato sulla percezione che gli studenti hanno della propria esperienza formativa, indagando come essa influenzi la consapevolezza delle proprie possibilità di azione e la costruzione di significato. Dall'analisi sono emerse tre principali tipologie di studenti: gli "Alice-studenti", pienamente immersi nel processo; gli "esitanti", che si aprono gradualmente; e i "disimpegnati", che parte-

cipano passivamente. I ricercatori, mettendo in evidenza il ruolo centrale della riflessione per la trasformazione dell'esperienza in apprendimento significativo, in linea con le teorie di Kolb (1984) e Mezirow (2003), attraverso la metafora di Alice, sottolineano come l'apprendimento imprenditoriale non sia lineare ma ricco di sfide, emozioni e negoziazioni, a patto che lo studente si metta, e venga aiutato a farlo, in una posizione attiva e responsabile nei confronti del proprio processo di apprendimento grazie alla qualità del supporto offerto, alla costruzione di contesti stimolanti e alla capacità degli educatori di facilitare la riflessione critica, migliorando la progettazione dei programmi educativi, riconoscendo la diversità individuale nell'apprendimento e l'importanza di guidare gli studenti attraverso esperienze trasformative.

Esperienze trasformative che, come Mezirow (1991, 2000) ci insegna, richiedono di imparare ad attraversare il paradosso, come fa Alice attraversando lo specchio, ed in tal senso, sempre in ambito di *Management Education*, Kayes & Kayes (2003) approfondiscono ulteriormente il rapporto tra formazione e instabilità semantica. Il mondo dello Specchio, rispetto a quello di Wonderland, estremizza i paradossi logici, trasformando ogni tentativo di orientamento in un esercizio di resilienza cognitiva.

Alice si trova a correre per rimanere ferma, a incontrare personaggi che parlano a rovescio, a vivere in un mondo in cui il tempo e lo spazio sono continuamente rinegoziati. In questo contesto, come osservano gli Studiosi, l'apprendimento diventa un processo non lineare, caratterizzato da regressioni, salti, inversioni. La narrazione stessa si struttura come una partita a scacchi, in cui ogni mossa è vincolata da regole che, pur essendo formalmente rigide, si rivelano mutevoli nella pratica. L'esperienza di Alice ci insegna che l'intelligenza non consiste nell'adattarsi passivamente alle regole, ma nel saperle interpretare, negoziare e, quando necessario, sovvertire, proponendoci, in termini pedagogici, un modello educativo che prepara non a conoscere un sistema chiuso di verità, ma a navigare in un mondo di regole contingenti e significati instabili, imparando a sopportare il paradosso, a tollerare l'ambiguità e a costruire senso in condizioni di incertezza.

Un ulteriore contributo in tal senso ci deriva dall'ambito di studio interdisciplinare sulla testualità.

Se, come afferma Silverstone (2001), in Carroll "il linguaggio diventa un mostro", la parola sfugge al controllo adulto e si reinventa attraverso

logiche infantili di deformazione e risignificazione, da parte sua, Lauer (2014) ci mostra, nella relazione tra testo e immagine, come anche le immagini partecipino a questa instabilità, producendo “annotazioni visive” che riscrivono continuamente il testo e che, quindi, richiedono al lettore di imparare non tanto ad assimilare contenuti, quanto a sviluppare competenze di pensiero critico, interpretazione creativa e resilienza cognitiva.

A tal proposito, come ci spiega Lauer (2014), ogni illustratore, da Tenniel a Oxenbury, attraverso le proprie scelte stilistiche e iconografiche, ridefinisce il rapporto tra lettore e testo. Le trasformazioni iconografiche della caduta nella tana del coniglio mostrano, ad esempio, come ogni epoca reinterpreti la soglia tra realtà e immaginazione in base a sensibilità culturali differenti. Lauer (2014) osserva che anche quando gli illustratori aggiornano l'estetica, essi selezionano invariabilmente gli stessi episodi da rappresentare, riproducendo una mappa iconografica condivisa che plasma la memoria collettiva del testo. Questa dinamica suggerisce che leggere non è mai un atto neutro: ogni accesso al testo è mediato da immagini, paratesti, edizioni, che veicolano precise interpretazioni ideologiche ed estetiche. In un'ottica pedagogica, ciò implica la necessità di formare lettori consapevoli delle mediazioni iconiche e capaci di decostruirle criticamente, ma non solo.

La consapevolezza critica dei filtri culturali che mediano l'accesso al sapere, l'attitudine a interpretare le regole non come vincoli assoluti, ma come sistemi flessibili e storicamente situati, ci permettono, infatti, di arricchire il modello così delineato ponendolo come alternativa radicale ad un'educazione tradizionale basata sull'autorità e sulla rigidità categoriale.

E lungo tale direzione si colloca, infine, il contributo di Trisciuzzi (2017) che propone una lettura psico-pedagogico-letteraria dei romanzi di Lewis Carroll, concentrandosi in particolare sul tema della domesticità e della famiglia vittoriana decostruita attraverso la figura di Alice. La protagonista non cerca una nuova famiglia, ma intraprende un viaggio iniziatico in cui afferma la propria libertà di pensare e di conoscere, opponendosi simbolicamente ai modelli educativi autoritari e conformisti dell'epoca.

L'analisi della Studiosa evidenzia come *Alice's Adventures in Wonderland* e *Through the Looking-Glass* siano opere di nonsense solo in superficie: in realtà, esse offrono una rappresentazione rovesciata del mondo adulto e della famiglia borghese vittoriana. L'universo narrativo in cui si muove Alice è popolato da adulti petulanti, inaffidabili e grotteschi, spesso pa-

rodie di genitori o figure di riferimento che impongono regole assurde e immotivate. Il celebre tè con il Cappellaio Matto e la Lepre Marzolina, ad esempio, simboleggia una domesticità alterata, in cui il tempo è sospeso e le convenzioni sociali ridicolizzate. Trisciuzzi (2017) esplora, inoltre, l'idea del "sottosuolo" (underground) come topos letterario e psicanalitico, quale luogo simbolico dove avviene una trasformazione interiore e che, nei racconti di Carroll, diviene occasione di spazio critico e libero, dove l'infanzia può imparare a ribellarsi alla pedagogia moralistica e religiosa che, nel XIX secolo, cercava di disciplinarla. Attraverso Alice, Carroll propone, dunque, ed in maniera profeticamente attuale, un'educazione fondata non sull'obbedienza, ma sulla curiosità, sull'esperienza e sul diritto di pensare autonomamente, come esplicitato dalla celebre frase: "Ho il diritto di pensare", rivolta da Alice alla Duchessa.

Infine, se è vero che le pratiche narrative, la lettura e la scrittura ci permettono di coltivare «una comprensione più attenta alle soggettività umane incarnate quali sono i nostri studenti» (De Simone, 2016, p. 22), ma anche noi educatori, è interessante notare, come ci suggerisce Trisciuzzi (2017) attraverso una lettura affettiva e autobiografica del personaggio del Cavaliere Bianco, come tale personaggio rappresenti proprio l'alter ego di Carroll stesso, il quale accompagna Alice fino al momento della sua "coronazione", metafora del passaggio all'età adulta, sapendo però di doverla lasciare andare. Il testo si chiude su una nota malinconica, ma carica di significato: l'educatore può accompagnare, ma non trattenere, né tantomeno indirizzare con precisione ed in maniera direttiva il viaggio di crescita che necessariamente deve essere, per i nostri giovani e le nostre giovani, e per essere trasformativo, solitario (non social) e personale.

3. Il Laboratorio di Epistemologia e Pratiche dell'Educazione

Il Laboratorio si propone di offrire alle studentesse e agli studenti pratiche di autoriflessione, come quelle narrative, al fine non solo di facilitare un'analisi sincronica e comparativa dei modelli educativi che permetta, in termini di agire educativo, scelte consapevoli, ma altresì di rendere i futuri coordinatori dei servizi educativi, protagonisti attivi del proprio processo di apprendimento, invitandoli a progettare, strutturare e proporre, supervisionati, incontri laboratoriali epistemologici da sperimentare con i colle-

ghi e le colleghe di corso. L'incontro di seguito descritto è stato proposto da Benedetta Mazza e da Antonio Flauto, che si ringrazia vivamente.

3.1. *Struttura e fasi del progetto "Attraverso lo specchio: chi sei e chi vorresti essere?"*

Il lavoro proposto ha utilizzato il libro di Lewis Carroll, *Attraverso lo specchio e quel che Alice vi trovò*, 1871, nello specifico, durante il laboratorio, è stata utilizzata la versione illustrata da Minalima del 2019 edita dalla casa editrice "L'ippocampo" di Milano, per capire e valutare, e farne, soprattutto, esperienza in prima persona, le diverse funzioni sopra elencate di un testo letterario,

Nello specifico lo specchio di Alice è stato utilizzato al fine di permettere, in un gioco di auto-narrazione, di sperimentare i confini della propria identità, proprio come Alice prova a fare durante il suo viaggio attraverso lo specchio.

L'incontro ha previsto 3 momenti, della durata di circa 50 minuti di tempo, e ha visto coinvolte 15 persone.

I FASE: Lettura di alcune pagine del libro di Carroll, L. "Attraverso lo specchio e quel che Alice vi trovò"

Attraverso la strutturazione del setting in modalità *circle time* è stato dato il seguente input quale inizio di un percorso di riflessione:

«Chi sono io allora? Ditemi prima questo, e poi, se mi andrà di essere quella persona, verrò su; se no, resterò quaggiù finché non sarò qualchedun'altra...» (Carroll, L. 2019, p.25).

II FASE: Proposta di autobiografia narrativa/identitaria: tra immaginario e realtà

È stato chiesto ai partecipanti di guardarsi "letteralmente" allo specchio creando una propria carta d'identità "ideale" che includesse ogni ambito di vita ed ogni caratteristica personale.

III FASE: Lettura delle carte di identità create

Al termine della scrittura è stato chiesto ai partecipanti se avessero voluto che la loro carta venisse "svelata" con la vera identità, da loro stessi o

dai colleghi, e la volontà comune è stata quella di far rispondere in prima istanza il gruppo, prima di dar conferma, ciascuno, della propria identità.

IV FASE: Condivisione e riflessione sull'incontro proposto

Lo specchio, identificato in questo lavoro con una carta d'identità immaginaria, getta le basi non solo di osservazione ma di trasposizione in un altro vissuto. Parlando di sé, utilizzando la narrazione come metodo comunicativo, ci si confronta con ciò che si è e si vorrebbe essere: è un viaggio nell'interiorità quello di Alice e dello studente, un viaggio che permette di mettere in discussione la propria percezione all'interno dell'involucro della società/Mondo delle meraviglie, invitando Alice/lo studente a riflettere sul significato del proprio sé, riflessione che deve divenire esigenza, e che può essere sperimentata sin dalla prima infanzia. Partire da proposte di lettura che tendono all'immaginario, come nel caso del romanzo di "Alice attraverso lo specchio", permetterebbe, agli operatori dei diversi contesti di cura, non solo di accompagnare i pazienti attraverso un percorso di costruzione di significato della propria vita che favorisca il ben-essere, ma altresì, imparando a comprendersi, dimensione fondamentale in termini professionalizzanti, promuovere orizzonti pluralistici, complessificanti, possibilistici e, pertanto orientativi nei termini di *cura sui*, *cura humanities*.

Riferimenti bibliografici

- BERTIN G.M., & CONTINI M., *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando Editore, Roma 2004.
- BRUNER J.S., *La mente a più dimensioni*, Laterza, Roma-Bari 2009.
- CARROLL L., *Alice's Adventures in Wonderland*, Macmillan, Londra 1865.
- *Through the Looking-Glass, and What Alice Found There*, Macmillan, Londra 1871.
- DE SIMONE M., *L'autoconsapevolezza tra Oriente e Occidente. Una prospettiva pedagogica*, Liguori, Napoli 2018, pp. 1-125. ISBN: 978-88-207-6820-1.
- FABBRI M., *Pedagogia della crisi. Crisi della pedagogia*, Scholé, Brescia 2019. ISBN: 978-8828400974.

- FABRIS A., *Essere e tempo di Heidegger. Introduzione alla lettura*, Carocci, Roma 2010. ISBN: 978-8843052592.
- PIAGET J., *The Language and Thought of the Child*, trans. Marjorie and Ruth Gabain, 1stpub. in French, 1926; 2ndpub. London 1959.
- KAYES D.C., & KAYES A.B., *Through the Looking Glass Management Education Gone Awry*, «Journal of Management Education», 27(6), 2003, pp. 694-710.
- KOLB D., *Experiential Learning: Experience as a Source of Learning and Development*, Englewood Cliffs, NJ, Prentice-Hall 1984.
- LAUER E., *Down the rabbit hole with David Greetham*. «Textual Cultures», 9(1), 2014, pp. 40-54.
- MEZROW J., *Transformative learning as discourse*. «Journal of Transformative Education», 1, 2003, (1) pp. 58-63.
- *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass, San Francisco 1991.
- *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. Jossey-Bass, San Francisco 2000.
- MIDDLETON M., S., & W., NEERGAARD H., & TUNSTALL R., *Alice in Wonderland – An Experience Based Approach to Learning*. «Conference: 3E Conference», Lueneburg, Germany, 2015.
- PALMER, A.S., *Folk-etymology: a dictionary of verbal corruptions or words perverted in form or meaning, by false derivation or mistaken analogy*. Holt, New York 1890.
- PESSOA P., *La letteratura e le sue relazioni con l'immaginario e le narrazioni per l'infanzia: Racconto*, Sapienza, Roma 2022.
- SILVERSTONE B., *Children, monsters and words in Alice's Adventures in Wonderland and Through the Looking-Glass*. «The Cambridge Quarterly», 30(4), pp. 319-336, 2001.
- SPINSANTI S., *Critica della ragione medica*, contributo in rivista e-book, «Teoria» anno XXXI/2011/1, terza serie VI/1, pp. 23-38.
- *La medicina vestita di narrazione*, Il Pensiero Scientifico, Roma 2016. ISBN: 978-8849005547.
- TRISCIUZZI M.T., *Tea Time at Wonderland. Domestic models and family relationships over the looking glass*. «Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education», 20(2), 2017, pp. 83-92.

Albi illustrati e adolescenza

Riflessioni per una cura del “divenire”

Picture Books and Adolescence

Reflections on Educative Care in the Journey of Becoming.

ELISABETTA MADRIZ*

RIASSUNTO: Spesso ed erroneamente ritenuti *libri per bambini* (questa stessa dicitura viene utilizzata in senso *diminutivo*, intendendo dei libri futili e di poco conto), gli albi illustrati si offrono come prezioso balsamo di cura educativa durante l’esperienza di crescita. Il saggio, riportando le prime riflessioni su un percorso di sperimentazione, porta l’attenzione sull’uso degli albi illustrati come elemento di cura permanente, in grado di affrontare i temi tipici dell’adolescenza sotto una chiave di analisi espressiva ed artistica.

PAROLE-CHIAVE: albi illustrati, adolescenza, sperimentazione, orientamento.

ABSTRACT: Frequently and erroneously classified as *children’s books* (a designation often employed in a *reductive manner*, suggesting works of little substance or significance) picture books emerge as a valuable educational resource within the developmental process. This essay, presenting the preliminary reflections of an experimental study, seeks to highlight the potential of picture books as a sustained instrument of care, capable of engaging with the core themes of adolescence through an expressive and artistic interpretative framework.

KEY-WORDS: picture books, adolescence, exploratory guidance program.

* Università degli Studi di Trieste.

1. Gli albi illustrati: “età consigliata 0-99 anni”

«L'albo illustrato è una creazione artistica composita e originale, frutto di importanti sperimentazioni e innovazioni semantiche sul piano verbale e soprattutto dal punto di vista iconico e grafico. Nell'albo illustrato la parola e l'immagine si intrecciano in modo armonioso e apportano entrambe riferimenti e contenuti specifici, senza i quali la comprensione e l'interpretazione del testo non potrebbe essere esaustiva» (Campos e Cabo, 2013, p. 139).

La letteratura per l'infanzia è a tutt'oggi definita una letteratura invisibile (Beseghi e Grilli, 2011): la percezione che spesso se ne ha è di un mondo colorato e morbido, fatto per i bambini, privo di valenza letteraria e più spesso inteso come uno strumento di intrattenimento dei piccoli e beneficio degli adulti che lo utilizzano.

Il faticoso percorso dell'albo illustrato, in particolare, per una sua attestazione identitaria come genere letterario a sé ha inizio con un saggio della metà degli anni Settanta per la penna di Barbara Bader, che così si esprime: «A picturebook is text, illustrations, total design; an item of manufacture and a commercial product; a social, cultural, historical document; and, foremost, an experience for a child. As an art form it hinges on the interdependence of pictures and words, on the simultaneous display of two facing pages, and on the drama of the turning of the page. On its own terms its possibilities are limitless» (Bader, 1976, p.1). È proprio questo ultimo passaggio che interessa sottolineare in questa sede: il fatto che l'albo illustrato si apra a possibilità espressive illimitate perché in qualche modo è il lettore (fruitore) che ne diventa protagonista, artefice di quanto parole ed immagini vanno a costruire nella sua immaginazione, nel suo pensiero, nella sua capacità di inventare.

È interessante comprendere anche attraverso la voce di chi scrive gli albi cosa rappresenti questo genere nello stesso processo ideativo. L'autore, illustratore e critico Maurice Sendak così descrive cosa significhi per lui creare un picturebook: «For me, it is a damned difficult thing to do, very much like a complicated poetic form that requires absolute concentration and control. You have to be on top of situation all the time to finally achieve something that is effortless. A picture book has to have that incredible seamless look to it when it's finished. One stitch showing and you've lost the game. No other form of illustration is so interesting to me» (Sendak, 1988, p. 186).

L'albo illustrato è un genere molto complesso, in cui la dimensione poetica deve essere espressa attraverso poche parole che siano in relazione profonda con le illustrazioni: paradossalmente è molto più complesso scrivere un albo illustrato che un semplice racconto, perché il flusso creativo delle parole deve sintonizzarsi continuamente con le immagini, in un rapporto di reciproca consonanza capace di tenere alta l'attenzione ma anche la capacità creativa di chi lo legge o lo guarda ascoltando.

Anche Blezza Picherle ha fornito un contributo interessante per la definizione dell'albo illustrato, ricordandone l'etimo e ampliando il suo terreno di diffusione. Ella afferma che «le parole albo (che deriva dal francese album), albo illustrato e “libro di figure” definiscono di solito un libro con sole immagini o con immagini cui si affianca un testo scritto, costituito da poche parole e frasi, oppure da una brevissima storia. Quando si passa a racconti lunghi, più ampi e più articolati sotto il profilo testuale, allora si preferisce ricorrere a termini quali libro illustrato o “libro con le figure”. Tuttavia oggi è convenzionalmente accettata anche l'adozione della parola “albo” per definire qualsiasi libro che abbia molte figure» (Blezza Picherle, 2002, p. 34). All'interno di questa definizione ritroviamo tutta la pregnanza che la relazione tra arte della scrittura e arte dell'illustrazione assume in questa tipologia di prodotto, non dimenticando appunto che esso è un “prodotto editoriale” e come tale segue regole di mercato che, soprattutto negli ultimi anni, si sono orientate verso la qualità e l'originalità della espressione artistica in immagini. In questa linea si pone, conclusivamente, la riflessione di Terrusi, che codifica l'albo illustrato come un dispositivo, «dotato di sue specifiche caratteristiche morfologiche e funzionali, dove confluiscono i linguaggi della scrittura e dell'illustrazione, competenze progettuali, metafore e visioni del mondo, energie che insieme concorrono alla produzione di un oggetto fisico. Il racconto si sviluppa negli albi principalmente grazie al rapporto dialettico fra parole e immagini; si parla a questo proposito specificatamente di un “iconotesto”, cioè di un codice composito verbo-visuale» (Terrusi, 2012, p.94) che riteniamo oggi, a buon diritto, un codice che espande la sua forza comunicativa e immaginativa anche ad altre età della vita. È vero, infatti, che aprire e leggere un albo (o ascoltarne la narrazione) consente di entrare in contatto in maniera personale e soggettiva con il proprio mondo emotivo, con il vissuto personale che lo ha generato, accompagnandoci in un percorso introspettivo che non ha regole né limiti, che di volta in volta

suggerisce riflessioni e stimola sentimenti che di solito restano nascosti dalla routine quotidiana.

Lavorare con gli albi illustrati con gli adolescenti costituisce davvero un viaggio di scoperta, autentica e profonda, mediata da un linguaggio e da una poetica che non sono incasellabili ma che aprono a spazi di conoscenza e visione di sé altri e diversi. «Il viaggio potrebbe continuare così all'infinito scoprendo, attraverso la letteratura, uno strumento che racconta di adolescenza in modo immediato, autentico e profondo a partire dal punto di vista proprio di chi sta vivendo in prima persona questa fase della vita. Passano così in secondo piano le definizioni da manuale, per lasciare spazio all'esperienza personale di ragazze e ragazzi al centro della propria rivoluzione. I mondi di carta, in questo senso, possono diventare un porto a cui attraccare e dal quale ripartire, spostando il focus dal bisogno di definire e incasellare, alla necessità di stare nell'esperienza e nelle domande (Cosa sta cercando di fare la/il protagonista? Quali segnali sta inviando? Cosa sta chiedendo?). Domande che esplorano, generano dialogo e mantengono aperto un canale comunicativo che permette di narrare e ri-narrare la propria storia da punti di vista diversi, anche attraverso le/i protagoniste/i incontrate/i tra le pagine». Di questo daremo conto nel terzo paragrafo, dedicandoci invece nel secondo a chiarire lo sfondo concettuale di riferimento per la specifica azione di "orientamento" entro cui sono stati utilizzati gli albi.

2. "Orientamento" a scuola e adolescenza: un binomio complesso

La Raccomandazione del Congresso Unesco di Bratislava del 1970 fornisce ancora, a distanza di oltre 50 anni, la migliore definizione del termine orientamento: «Orientare significa porre l'individuo in grado di prendere coscienza di sé e di progredire per l'adeguamento dei suoi studi e della sua professione rispetto alle mutevoli esigenze della vita con il duplice scopo di contribuire al progresso della società e raggiungere il pieno sviluppo della sua persona». È già chiaro il messaggio di un superamento di una concezione di orientamento scolastico, professionale e personale, a favore di un'idea integrata che contempli i diversi ambiti di esercizio della persona nell'intero arco della sua vita. Sarà il Consiglio dell'Unione Europea, nel maggio del 2004, a dare continuità a questo contenuto facendo leva

sulle dimensioni della capacità e della competenza che caratterizzano, sviluppandosi in maniera diversificata, l'intero corso di vita: «l'orientamento deve contribuire attraverso una serie di attività, a mettere in grado i cittadini di ogni età ed in qualsiasi momento della loro vita, di identificare le proprie capacità, le proprie competenze ed i propri interessi, di prendere decisioni in materia di istruzione, formazione ed occupazione nonché di gestire i propri percorsi personali di vita nelle attività di formazione, nel mondo professionale ed in qualsiasi altro ambiente in cui si acquisiscono e/o si sfruttano tali capacità e competenze»¹.

Gioverà ora qualche cenno di tipo etimologico ed anche pedagogico sul termine *orientamento*: esso deriva dal verbo latino *orior* che significa *volgere verso oriente* indicando così l'atto del sorgere, del nascere, del trovare il proprio cominciamento. Inteso geograficamente, per quella che è la sua derivazione etimologica, esso va ad indicare quell'azione attraverso cui si trova la propria posizione geografica rispetto ai punti cardinali, in modo da stabilire la direzione verso cui rivolgersi per giungere alla propria destinazione. «L'etimo della parola rimanda non solo all'immaginario naturalistico-geografico ma anche a quello marittimo della navigazione: orientare [le vele] nella direzione più vantaggiosa per ricevere il vento e far rotta (Pagano, 2011, pp. 159-160). Le categorie del tempo e dello spazio vi si trovano dunque implicate, come pure l'idea di una certa spinta che muove colui che ha da orientarsi: non ci si orienta infatti per inerzia, occorre piuttosto qualcosa dell'ordine di un passo, di una disposizione, di un metodo» (Sicurello, 2020, p. 94). L'orientamento, dunque, ha a che fare sempre con un movimento che potremmo definire *da dentro verso l'esterno*, dettato e voluto da un moto interno alla persona che deve solo essere accompagnata, nei contesti formativi dedicati, a scavare e a reperire dentro di sé il senso profondo di quel movimento. È evidente che durante l'età evolutiva il senso e le ragioni di un *movimento* possono essere incerti o fantasiosi o creativi o anche soltanto legati ad una dimensione di sogno più che di consapevolezza rispetto ad una propria inclinazione. Tuttavia, sono proprio quelle profondità di sogno, di fantasia e di creatività che alle volte rappresentano i sentieri più fecondi da seguire, che spesso nell'adulto si sopiscono e solo attraverso opportuni percorsi di accompagnamento possono essere riportati in luce e divenire aspetti di investimento profes-

1. <https://www.progettoprospettive.it/scoprire-ladolescenza-tra-le-pagine/>.

sionale, ma anche culturale, partecipativo, politico, espressivo e di quante altre possibilità essi possano essere veicolo.

La frequenza scolastica, nei diversi luoghi e tempi della crescita, dovrebbe essere in maniera continuativa un'esperienza di orientamento, nel senso che dovrebbe porsi non solo come un'esercizio continuo di verifica delle proprie attitudini ma soprattutto come una fucina di possibilità di scoprire altre caratteristiche di sé, altre predisposizioni, altre passioni, ulteriori ragioni per maturare scelte e prendere decisioni sulla propria vita.

D'altronde, al di là delle diverse direttive ministeriali che nel tempo hanno via via promosso le diverse forme di orientamento, un'attenzione specifica in merito ad una sorta di orientamento esistenziale la fornisce la Nota MIUR 19 febbraio 2014, n. 4232, con cui vengono trasmesse le Linee Guida nazionali per l'orientamento permanente nel sistema di istruzione. Se già nella prima formulazione del 2009 si evidenzia che «l'orientamento assume una funzione centrale e strategica nella lotta alla dispersione e all'insuccesso formativo degli studenti», in questa rinnovata edizione diviene centrale l'importanza dell'orientamento come diritto di ogni persona all'apprendimento lungo tutto l'arco della vita. Inoltre, ed è questa probabilmente la novità più rilevante, viene promossa la distinzione, in ambito scolastico, tra:

a) orientamento formativo o didattica orientativa/orientante da realizzare trasversalmente per tutti nelle diverse aree disciplinari;

b) attività di consulenza orientativa da concretizzare, anche per piccoli gruppi, in esperienze non curricolari, in compiti orientativi curvati sul mercato del lavoro in azioni di counseling condotte con esperti esterni.

In particolare, nel primo biennio, diviene cruciale promuovere esperienze di accompagnamento orientativo, sia per una conferma della scelta scolastica (o eventuale reindirizzamento ad altro luogo), nell'ottica di prevenire il processo di dispersione, sia per fornire agli adolescenti (in questo delicato e potenzialmente ricchissimo momento di crescita) strumenti di facile utilizzo autonomo per l'acquisizione di competenze autoriflessive. Come sottolineava già Marostica, si tratta di imparare ad «analizzare le risorse personali in termini non solo di interessi e attitudini, ma anche di saperi e competenze acquisite in situazioni diverse e di disponibilità/motivazione all'impegno, riconoscendo i propri punti di forza da valorizzare e i propri punti critici da migliorare per acquisire nuove competenze necessarie e per individuare modalità di aggiramento degli ostacoli (conoscere se stes-

si); monitorare e valutare le esperienze in corso per discernere le eventuali necessarie modifiche e per apportare i necessari aggiustamenti (tenere sotto controllo le proprie esperienze di vita)»(2010, p. 81).

Le forme che meglio rispondono ad un orientamento così concepito sono allora slegate dai contenuti disciplinari e capaci, al contempo, di tenerle insieme in una prospettiva unitaria di *sapere*: come suggerisce sempre Sicurello, a livello formativo «nonché metodologico-didattico, presso le istituzioni scolastiche italiane, nel corso dei decenni, si sono sviluppate e consolidate varie modalità di approccio didattico all'orientamento, ognuna delle quali ha implicato diverse concezioni teoriche e metodologiche, passando dalle forme autoriflessive della narrazione e dell'autobiografia (Batini & Zaccaria, 2000) alla didattica metacognitiva e alle attività laboratoriali, come emerge anche dalla normativa» (Sicurello, 2020, p. 103). È proprio all'interno di modalità autoriflessive e autobiografiche che ha trovato forma il progetto sperimentale di cui si dirà nel prossimo paragrafo.

3. La cura del “divenire”: prime riflessioni su una sperimentazione in atto

Dall'anno accademico 2023-2024 (e con continuità per un triennio) l'Università degli Studi di Trieste vede attivo il percorso “Oriéntati a cambiare il mondo, per un futuro sostenibile”, un progetto di orientamento finanziato con i fondi PNRR per accompagnare il processo di consapevolezza degli studenti su un tema cruciale per il loro futuro. Durante i corsi i ragazzi e le ragazze entrano in contatto con docenti universitari di diversa formazione che declinano il tema della sostenibilità in ottica ambientale, economica e sociale.

I temi cardine del progetto sono quelli dello sfruttamento delle risorse, delle energie rinnovabili, dei cambiamenti climatici e della transizione energetica passando per l'economia circolare e l'intreccio fra ambiente e società, l'Agenda 2030, le forme di sfruttamento e discriminazione, la giustizia sociale e l'inclusione.

Ponendo sempre un occhio di riguardo alla formazione e alle professioni che oggi e in futuro avranno al centro le competenze legate alla sostenibilità, ciascuno dei corsi (un'ottantina in tutto per ogni annualità) ha una durata di 15 ore divise in tre appuntamenti in presenza presso le sedi

universitarie e l'elaborazione di un questionario finale a distanza. Durante l'anno accademico in corso sono stati coinvolti otto istituti della regione per un totale di quasi 1600 studenti e 113 docenti universitari.

Tra i percorsi di quest'anno accademico (destinati ai ragazzi e alle ragazze delle classi terze delle scuole superiori, mentre quelli degli anni scorsi erano destinati a quelli delle classi quarte e quinte) si è deciso di attivare una sperimentazione che coinvolga studenti e studentesse del primo anno della scuola superiore (in quel delicato passaggio dell'adolescenza, tra le secondarie inferiori e le secondarie superiori) attivando un percorso di 15 ore che metta al centro, sulla base dei temi legati alla sostenibilità sociale, il tema delle scelte personali e delle relative responsabilità.

Il progetto, condotto da chi scrive e attualmente in sperimentazione con due classi prime rispettivamente di un liceo scientifico e di un liceo classico (per un totale di 44 partecipanti), è intitolato "Dai desideri agli obiettivi. Un viaggio riflessivo sulle motivazioni e sulle scelte" e si sviluppa in tre tappe:

1) la conoscenza di me: quali sono le mie caratteristiche e che ruolo giocano nella mia crescita?

Le metodologie utilizzate in questo primo incontro vertono in particolare sul focus group, utilizzando in apertura e chiusura attivazioni verbali, motorie, giochi di conoscenza, compresi esercizi di tipo autobiografico (scrittura e disegno);

2) la conoscenza degli altri: siamo uguali e siamo diversi, conoscerci per costruire relazioni.

Il secondo incontro prevede delle attivazioni corporee di apertura legate all'incontro e alla relazione con l'altro. Si lavora poi attraverso le prospettive della scrittura creativa di gruppo, utilizzando i principi del cooperative learning;

3) la conoscenza del mondo: dai diritti alla libertà. Quali spazi di azione?

Il terzo ed ultimo incontro verte in maniera più approfondita sui temi dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, utilizzando la modalità del focus group in massimo due gruppi da 10-15 persone ciascuno, il confronto in piccolo gruppo e la realizzazione di un Manifesto di impegno collettivo.

Il percorso di sperimentazione ha preso l'avvio da alcune domande: "ma è proprio vero che siamo fatti della stessa sostanza di cui sono fatte le stelle?" "Desideri e interessi ci cambiano e ci trasformano o restiamo sempre uguali a noi stessi?" "E le passioni e gli interessi degli altri: ci com-

pletano e ci ispirano?” “E se mettiamo le nostre passioni insieme, quale sinergia può emergere per costruire insieme il nostro futuro?”

Il modulo di sperimentazione nasce con lo scopo di far conoscere agli studenti e alle studentesse del primo anno delle scuole superiori il ruolo importante che giocano interessi, desideri e predisposizioni nel percorso di crescita. Esso non è fatto soltanto di scelte e di obblighi, ma anche da motivazioni profonde, interessi forse mai evocati e passioni autentiche che spingono ed accompagnano verso direzioni di realizzazione anche diverse da quelle che sono state immaginate personalmente o che altre persone (genitori e insegnanti, in particolar modo) hanno pensato per i ragazzi e le ragazze. In tal senso l'orientamento cessa di essere una pratica versata unicamente ad un accompagnamento alla scelta formativa, ma diventa un processo entro cui *sperimentare personalmente* l'esercizio riflessivo come strumento permanente di auto-orientamento.

Inoltre, l'intento (in particolare con l'ultimo incontro) è quello di avvicinare gli studenti e le studentesse dei primi anni delle scuole superiori agli ambiti disciplinari delle Scienze dell'educazione, comprendendo quale tipo di impegno culturale e sociale esse assumano nel panorama attuale dei grandi cambiamenti. Attraverso la conoscenza e l'analisi della Convenzione sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (documento di cui è conosciuta l'esistenza ma non si è mai sperimentata una conoscenza approfondita nei precedenti livelli scolastici), gli studenti e le studentesse vengono accompagnati a riflettere, con pratiche partecipative (attivazione di focus group, esercizi di movimento, esercizi autobiografici, lavori di condivisione secondo la modalità del cooperative learning), sulla modalità di messa in pratica dei diritti negli spazi e nei tempi di crescita della persona.

L'utilizzo degli albi illustrati è previsto nel primo incontro, in particolare per promuovere nei partecipanti sia il desiderio di raccontarsi per iscritto, sia uno spazio di riflessione personale sull'esperienza degli albi da condividere in piccolo gruppo.

Gli albi scelti ed utilizzati all'interno del primo incontro sono stati due, per caratteristiche che si andranno spiegare nel dettaglio più sotto: *L'abbraccio* di David Grossman, con le illustrazioni di Michal Rovner, edito nel 2010 per la casa editrice Mondadori, e *C'era una volta e ancora ci sarà*, scritto ed illustrato da Johanna Schaible per Orecchio Acerbo Editore, edito nel 2021.

Quali le ragioni di questa scelta e come sono stati incastonati nell'architettura dell'intero laboratorio?

Per quel che attiene a *L'abbraccio* di Grossman, l'albo si presenta come un piccolo capolavoro di letteratura (paragonato per intensità di contenuto a *Il Piccolo Principe* di Antoine de Saint-Exupéry). In una felice recensione, questo racconto viene presentato come «un breve e folgorante apologo sulla solitudine e sull'amore; narra un tenero dialogo fra il piccolo Ben e la sua mamma durante una passeggiata. Ben, bambino curioso e un po' spaventato, sottopone all'attenzione della madre una serie di domande abbastanza impegnative sull'unicità dell'essere umano e sulla consapevolezza e l'orrore di essere solo al mondo. L'autore con una scrittura semplice prova a spiegare concetti universali quali la solitudine e l'amore. Si è un po' soli e un po' con gli altri, un po' l'uno e un po' l'altro. Ed è proprio questo che rende la vita una meravigliosa scoperta. Il segreto di questa possibile condivisione è nell'abbraccio»². Questo apologo sulla vita, pur non essendo stato scritto in versi, sembra una vera poesia nel momento in cui la riflessione sulla solitudine viene narrata con le parole innocenti e disarmanti di un bambino che chiede conto della sua unicità e si fa confortare dal fatto semplice e reale che l'unicità appartiene a tutti e proprio per questo non rappresenta una ragione di solitudine ma un tratto comune di umanità e bellezza.

La lettura dell'albo, avvenuta nella forma classica in cui mentre si legge si mostrano le immagini a chi ascolta, seduti in cerchio a terra, è avvenuta come premessa ad un lavoro di scrittura personale in risposta alla domanda "chi sono io?". A ciascun partecipante è stato chiesto, subito dopo, di scegliere una carta del gioco da tavolo Dixit³ che meglio evocava pensieri in risposta alla domanda posta e di procedere poi ad un breve componimento autobiografico scritto (anonimo oppure con nome) che sarebbe stato letto esclusivamente dalla conduttrice del laboratorio e da cui sarebbero stati tratti dei temi comuni da restituire in forma di concetti di riflessione negli incontri successivi.

Gli scritti raccolti si concentrano intorno ai temi ricorrenti e profondi dell'adolescenza: la ricerca della propria identità, la fatica a comunicare,

2. *Rafforzamento delle politiche, dei sistemi e delle prassi in materia di orientamento lungo tutto l'arco della vita in Europa*, Risoluzione dell'Unione Europea del 18 maggio 2004.

3. <https://www.ilpiaceredileggere.it/labbraccio>

la difficoltà ad essere accettati nella propria diversità, il rapporto con gli amici, il rapporto con i genitori, la vita in classe, la relazione con gli insegnanti, le proprie caratteristiche di personalità. In qualche modo, gli adolescenti rivendicano, attraverso i loro scritti, il diritto ad essere riconosciuti nella loro identità, non incasellati in strutture preconcepite ma accolti e compresi con quella sensibilità che si declina in una forma di gentilezza (Dallari, 2007).

Per quel che concerne *C'era una volta e ancora ci sarà* di Schaible, l'albo, in un formato originale per cui le pagine divengono sempre più piccole per poi tornare gradatamente alla misura iniziale, racconta la storia del mondo da quando il pianeta si è formato fino ad arrivare ai nostri giorni: "si entra alla scoperta di noi stessi attraverso un formato unico, raro, attraente, sicuramente pensato per emozionare pagina dopo pagina, riquadro su riquadro. Una riflessione sul mistero del tempo che impreziosisce attimi grazie ad un libro che diventa poesia costruita per governare le sottili dinamiche di ciò che scorre, di ciò che mai si ferma, di ciò che non torna mai indietro. Non un semplice volume quindi, ma una sostanziale ricerca sopraffina che ricorda, con linearità mai banale che tutto quello che è stato si proietta inevitabilmente nel futuro e noi, esseri umani, siamo piccoli puntini immensi in questo spazio infinito"⁴. Mentre la pagina centrale del testo, invita a riflettere sui propri desideri (ricordiamo che l'azione di orientamento non dovrebbe prendere avvio dai bisogni della persona ma dalle sue predisposizioni e, perché no, dai suoi desideri) le pagine che portano alla conclusione riportano quelle domande che, durante l'adolescenza, abitano i momenti quotidiani della vita ("Quando ti alzerai domattina?" "Dove passerai il pomeriggio?" "Cosa farai nel fine settimana?") così come le scelte importanti che segneranno l'esistenza ("Dove vivrai tra 10 anni?" "Cosa ricorderai per sempre?" "Avrai dei figli un giorno?" "Cosa desideri per il futuro?").

Giacché *coltivare una domanda* è parte essenziale del processo di crescita, è proprio nelle domande che l'albo illustrato dimostra tutta la sua potenza evocativa: le immagini sono abbozzate (i particolari sfuggono a beneficio di un lavoro di immaginazione di chi legge), i colori sono tenui e sobri e il loro utilizzo è in grado di fornire movimento o stasi ai brevi contenuti.

4. <https://www.asmodee.it/product/dixit/>

Alla lettura dell'albo è seguita la consegna di prendersi due minuti di tempo per riflettere, condensando i propri pensieri su un aggettivo che rispondesse alla domanda "come è stato l'ascolto di questa lettura?". A turno, in piedi in cerchio, i ragazzi sono stati invitati a dire ad alta voce l'aggettivo che meglio descriveva l'esperienza di ascolto di questo secondo albo. Illuminante, poetico, riflessivo, curativo, caldo, atteso, liberatorio, ispirante, calmante, positivo, istruttivo, accogliente: sono stati questi gli aggettivi più utilizzati nella descrizione dell'esperienza di ascolto. Evidentemente, come suggerisce Catarsi, si conferma il fatto che «saper gustare un testo narrativo o poetico [...] sia alla base di una vita vissuta alla luce della consapevolezza e della riflessività, categorie imprescindibili per la qualità del vivere e per il sostenziamento di una democrazia vera, vissuta realmente da tutti i cittadini *senza eccezione alcuna*» (Catarsi, 2010, p. 11).

Gli albi illustrati educano lo sguardo, invitano a provare meraviglia e spaesamento, dispongono nuove immersioni nell'immaginario e determinano un nuovo rapporto con la parola (Terrusi, 2017): forse guidare gli adolescenti nel loro percorso di *orientamento* (nei termini in cui lo abbiamo descritto) attraverso la poetica degli albi può costituire una modalità feconda di quella *speciale cura* che accompagna lo svolgersi delle relazioni educative.

Riferimenti bibliografici

- BADER B., *American Picturebooks from Noah's Ark to The Beast Within*, Macmillan Publishing, New York 1976.
- BESEGGI E., GRILLI G., *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*, Carocci Editore, Roma 2011.
- BLEZZA PICHERLE S., *Di fronte alle figure*, «Il Pepeverde», 11-12, 2002, pp. 34-42.
- CAMPOS A.R.M., CABO B.H., *La competenza letteraria a partire dall'albo illustrato*, in Campagnato M., Dallari (a cura di), *Incanto e racconto nel labirinto delle figure. Albi illustrati e relazione educativa*, Erickson, Trento 2013.
- CATARSÌ E. (a cura di), *La fantasia al potere. Gli scrittori dei bambini tra gli ultimi due secoli*, Armando, Roma 2010.
- DALLARI M., *L'incredibile sviluppo della letteratura per ragazzi in Italia*, «Rassegna», (Periodico dell'Istituto Pedagogico di Bolzano), 32, 2007, pp. 21-30.

- MAROSTICA F., *L'orientamento formatico o didattico orientativa/orientante*, «Rivista dell'istruzione», 2, 2010, pp. 79-88.
- SENDAK M., *Caldecott and Co. Notes on Books and Pictures*, Michael di Capua Books, New York 1988.
- SICURELLO R., *Orientamento e Progetto di vita nella prospettiva dell'educazione permanente e in tutti i contesti di vita*, «Lifelong Lifewide Learning», Vol. 16, n. 35, pp. 93-109.
- TERRUSI M., *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*, Carocci, Roma 2012.
- TERRUSI M., *Meraviglie mute. Silent book e letteratura per l'infanzia*, Carocci, Roma 2017.

Lo Spazio Gioco Unifg: prevenire e contrastare la povertà educativa attraverso la lettura

Spazio Gioco Unifg: preventing and fighting educational poverty through reading

ANGELICA PADALINO*

RIASSUNTO: Il contributo analizza la povertà educativa minorile, soffermandosi sull'importanza della lettura e della narrazione come strumenti per prevenire e contrastare il fenomeno. Si presenta, inoltre, lo "Spazio Gioco Unifg", un servizio dell'Università di Foggia che, basandosi sulla promozione della lettura, supporta le famiglie e il territorio nel contrasto alla povertà educativa.

PAROLE-CHIAVE: povertà educativa; spazio gioco; promozione della lettura.

ABSTRACT: The paper analyses educational poverty among children, focusing on the importance of reading as tool to prevent and contrast this phenomenon. It is also described "Spazio Gioco Unifg", a University of Foggia service based on the promotion of reading that supports families and the territory in contrasting educational poverty.

KEY-WORDS: educational poverty, spazio gioco, promotion of reading.

* Università degli Studi di Foggia.

1. Tra “nuove” e “vecchie” forme di povertà: la povertà educativa

Una delle più grandi sfide che da sempre accomuna le agende politiche dei paesi di tutto il mondo è la lotta alla povertà, in tutte le sue forme, un’azione necessaria e indispensabile per lo sviluppo della persona. Oggi esistono “nuove” e “vecchie” forme di povertà, tra queste una in particolare riecheggia nel dibattito pedagogico: la povertà educativa.

Essa è una forma di deprivazione materiale, sociale e relazionale che ostacola, in modo significativo, lo sviluppo di bambini e bambine, difatti la diffusione di questo concetto in Italia si deve a Save the Children che nel 2014 lo ha introdotto per la prima volta¹. Nel report *Ending Education and Child Poverty in Europe* (Save the Children, 2016) la povertà educativa viene definita come un «process that limits children’s right to education and deprives them of the opportunity to learn and develop the cognitive and non-cognitive skills they will need to succeed in a rapidly changing world» (p.6). Si tratta, quindi, di una condizione che limita e minaccia lo sviluppo dell’infanzia (Save The Children, 2015), contribuendo a negare opportunità a milioni di minori, ad aumentare il loro rischio di esclusione sociale (Unicef, 2024) e la loro «futura capacità di contribuire alla società di domani» (Zanatta, 2009, p. 6). Tuttavia, restituire una definizione completa e univoca di povertà educativa non è semplice poiché essa si configura come un fenomeno complesso che intreccia aspetti economici, politici e sociali (Sottocorno, 2022), tutti però connessi ad un problema di fondo: la presenza di disuguaglianze. Secondo Emiliano Macinai, infatti,

per povertà educativa si intende un processo piuttosto che una condizione: la povertà educativa è la risultante di un processo di esclusione che limita il diritto all’educazione e rende impossibile la crescita umana di chi ne è colpito. Limitando il diritto all’educazione si impedisce la partecipazione di bambini, bambine e adolescenti alle opportunità di crescita che favoriscono lo sviluppo delle conoscenze e delle competenze indispensabili per orientarsi e trovare un posto nella complessità sociale, correndo il rischio di restare marginali o esclusi (2024, p. 42).

Questa riflessione ci aiuta a comprendere che, essendo un processo, la povertà educativa non va intesa come qualcosa di statico, di irrimediabile,

1. Il concetto di povertà educativa e dell’indice di misurazione è stato introdotto dal report “Lampada di Aladino” pubblicato da Save the Children Italia nel 2014.

ma, al contrario, come un problema su cui si può e si deve lavorare per cercare di invertire la rotta. Non è quindi un destino ineluttabile (Save the Children, 2015) però, per evitare che lo diventi, è necessario intervenire affinché si possa favorire il più possibile lo sviluppo della resilienza educativa, ovvero la capacità dei minori di superare le condizioni di svantaggio in cui vivono, riuscendo ad allontanarsi dalle traiettorie di vita, talvolta già tracciate, che li conducono alla povertà e all'esclusione sociale (Save the Children, 2018).

La maggior parte dei minori che vivono in povertà educativa sono infatti quei bambini e quelle bambine che provengono da contesti familiari e territoriali già ai margini, questo perché «nonostante la povertà educativa sia presente anche tra i minori che vivono in famiglie che non sono particolarmente svantaggiate dal punto di vista economico, sociale e culturale, il fenomeno rimane sostanzialmente “ereditario”» (Save the Children, 2017, p. 8). È il cosiddetto *sticky floor*, letteralmente “pavimento appiccicoso”, metafora utile a esprimere il problema della povertà come fenomeno intergenerazionale (Macinai, 2024). Questo concetto vuole indicare che la povertà, nelle sue molteplici forme, tende a tramandarsi di generazione in generazione, come un pavimento appiccicoso che trattiene a sé, dal quale quindi difficilmente ci si può staccare.

In Europa 1 bambino su 4 è a rischio povertà o esclusione sociale (Unicef, 2024), sono quindi quasi 20 milioni i minori interessati. In Italia, più di un milione di giovani, al di sotto dei diciotto anni, vive in condizione di povertà (Openpolis, 2024), situazione che, secondo l'Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2022), il più delle volte provoca scarso rendimento scolastico, difficoltà di comportamento, scarsa integrazione sociale e sviluppo di comportamenti devianti. Attualmente le famiglie italiane in stato di povertà assoluta sono più di 2.000 (Caritas, 2024) e il Rapporto Caritas 2024 segnala anche che l'Italia è tra i paesi europei in cui la catena della povertà intergenerazionale continua ad essere ben salda: questo significa che chi nasce in una condizione di svantaggio ha una elevata probabilità di diventare un adulto in stato di povertà. Bisogna aggiungere però che oggi si parla anche di “democratizzazione della povertà”, poiché «è sempre più difficile identificare dei gruppi sociali che possano dirsi veramente impermeabili o invulnerabili al rischio di povertà» (Caritas, 2023, p. 8). Intervenire sul fenomeno non è semplice, perché richiede di agire sulle molteplici dimensioni che compongono il problema, esiste

però un'ampia normativa nazionale e internazionale che pone al centro la questione. Ad esempio, il contrasto alla povertà è una tematica presente nei 17 obiettivi per lo sviluppo sostenibile indicati dall'Organizzazione delle Nazioni Unite (ONU) da raggiungere entro il 2030. In questo quadro di riferimento la lotta alla povertà educativa risulta in particolar modo implicata nel raggiungimento sia dell'Obiettivo 1 "Sconfiggere la povertà" sia dell'Obiettivo 4 "Istruzione Di Qualità" previsti da Agenda 2030. Fornire l'accesso ad un'educazione di qualità, equa e inclusiva, che promuova opportunità di apprendimento lifelong, lifewide e lifedeeep è uno dei primi traguardi a cui aspirare per ridurre fin dai primi anni di vita il rischio di esclusione sociale (Open Working Group Proposal, for Sustainable Development Goals, 2015). Si tratta, pertanto, di una questione globale, di un fenomeno complesso le cui dinamiche e implicazioni possono variare in modo significativo tra diverse regioni e paesi. Le principali conseguenze a cui però la povertà può condurre sono le stesse, tra queste le più urgenti sono la dispersione scolastica e la criminalità minorile. Combattere la povertà educativa rappresenta, perciò, una sfida complessa, ma imprescindibile per lo sviluppo sostenibile della persona e della società.

2. I patti educativi di comunità: un possibile strumento per far fronte alla povertà

Come si è detto, agire per prevenire e contrastare la povertà educativa è possibile, pur essendo una sfida complessa da affrontare. Rimane allora da domandarsi da dove partire e come intervenire per cercare di invertire la rotta. In Italia un ente che ormai dal 2016 sta operando in modo significativo è l'impresa sociale Con i Bambini², nata proprio per mettere in atto i programmi del Fondo per il contrasto della povertà educativa minorile. Negli anni sono stati selezionati e realizzati svariati progetti in tutto il paese, facendo scendere in campo Terzo settore, enti pubblici e privati, dando vita a una sinergia che ha contribuito e continua a rendere il territorio una "comunità educante", coinvolgendo centinaia di bambini, bambine e le loro famiglie. Con il termine comunità educante si intende infatti l'«insieme dei soggetti coinvolti nella crescita e nell'educazione dei

2. <https://www.conibambini.org/>

minori: scuola, famiglia, organizzazioni del Terzo settore, privato sociale, istituzioni, società civile, parrocchie, università, i ragazzi stessi» (Rizzuto, 2018, p. 246).

È, infatti, proprio questo il filo conduttore tra i progetti promossi dell'impresa sociale, ovvero la promozione e la valorizzazione del territorio inteso come comunità capace di educare.

Lo stesso ente, in collaborazione con Fondazione Openpolis, ha inoltre dato vita ad un osservatorio per il monitoraggio della povertà educativa, che mette a disposizione una banca dati dettagliata sul fenomeno, restituendo periodicamente non solo dati aggregati ma anche fotografie specifiche, relative ai singoli comuni e addirittura alle realtà sub-comunali.

Nelle analisi che esso compie vengono considerate «cinque dimensioni tematiche principali: scuola, cultura, servizi sociali, sport e disuguaglianze digitali, monitorando in particolare la presenza e la distribuzione sul territorio dei servizi dedicati ai minori in Italia, dalla prima infanzia all'adolescenza»³. La presenza o assenza di questi ultimi, infatti, è significativa, poiché sintomo di attenzione/disattenzione da parte del territorio nel rispondere ai bisogni educativi della comunità. Uno strumento oggi fondamentale per creare proposte e alleanze educative in grado di fornire le opportunità di crescita e sviluppo rispondenti ai bisogni specifici dei singoli territori è il patto educativo di comunità. Si tratta di un dispositivo introdotto nel 2020 dal Ministero dell'Istruzione⁴, con il Piano Scuola 2020/2021, nato per contrastare principalmente la povertà educativa e la dispersione scolastica e pensato «per mettere in rete, in ciascun territorio, esperienze didattiche e educative altrimenti disorganiche o disperse» (Openpolis, 2022, p. 10). I patti educativi di comunità si configurano come vere e proprie alleanze educative utili a rafforzare il rapporto tra scuola e famiglia ma anche tra territorio e istituzioni educative, sia pubbliche che private. Al centro, dunque, vi è la corresponsabilità educativa della comunità nell'offrire servizi e opportunità vicini ai bisogni della cittadinanza, per una proposta educativa in grado di prendersi cura di tutta la comunità, a prescindere dalla condizione economica e sociale dei suoi membri.

Ad oggi i patti educativi stipulati sul territorio italiano sono molteplici e presenti in tutte le regioni; tuttavia, un censimento completo di essi non

3. <https://www.conibambini.org/osservatorio/>

4. Nel 2022 rinominato Ministero dell'Istruzione e del Merito (MIM).

è ancora disponibile. Secondo il report condiviso da Openpolis (2022) per il momento sono noti più di 400 patti gestiti con i fondi del ministero. A Sud dello stivale si rileva il numero più elevato, precisamente in Sardegna, Puglia e Piemonte, dove sono stati censiti più di 80 patti educativi per singola regione.

3. Lo Spazio Gioco Unifg: la lettura come dispositivo per prevenire e contrastare la povertà educativa

Come si è detto, la dimensione più attenzionata dall'Osservatorio Con i Bambini è la presenza sul territorio di attività e servizi pensati per accogliere infanzia e adolescenza. Questo dato segnala, infatti, l'attenzione che si ha nell'occuparsi – non solo pre-occuparsi (Calaprice, 2016) – di queste specifiche età della vita, le quali hanno estremo bisogno di esperienze che rendano possibile il loro completo e sano sviluppo.

In questo quadro di riferimento, l'Università di Foggia offre un ventaglio di servizi per sostenere il territorio e, tra questi ultimi, uno in particolare da diversi anni accoglie le famiglie della città: lo Spazio Gioco. Si tratta di un servizio coordinato dal Corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione, rivolto ai bambini e alle bambine dai 3 ai 10 anni e alle loro famiglie. Lo Spazio Gioco Unifg nasce nel 2013 per supportare la conciliazione tra i tempi di vita e i tempi di lavoro dei dipendenti dell'Ateneo foggiano (Lopez et al., 2021), per rispondere, quindi, alle esigenze dei genitori da giugno a settembre e nei periodi di chiusura delle scuole.

Un servizio educativo pensato per offrire «esperienze importanti di apprendimento e socializzazione attraverso l'attività ludica libera, ma anche attraverso esperienze intenzionalmente organizzate per lo sviluppo delle intelligenze delle bambine e dei bambini» (Lopez et al., 2021, pp. 101-102).

L'iniziativa si è interrotta alla fine del 2019 – non attivandosi nell'estate successiva a causa dell'emergenza Covid-19 – per poi riprendere nel 2022 con una impostazione un po' diversa. Oggi, infatti, il servizio è attivo tutti i martedì, dalle 16.00 alle 18.00, ed è aperto alla comunità. L'iniziativa viene, inoltre, realizzata in collaborazione con l'Aps Sacro Cuore, un'associazione locale impegnata nella promozione di attività sociali e culturali che possano ridurre le condizioni di disagio e povertà delle famiglie foggiane. Ogni settimana il Dipartimento di Studi Umanistici accoglie i piccoli

ospiti in un'aula pensata e dedicata a loro, uno spazio su misura dotato di librerie, albi illustrati, tavolini e materiali vari, utili allo svolgimento delle attività laboratoriali proposte e, in più, sulle pareti della stanza è possibile osservare le tavole della mostra dedicata ai diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, tratte dall'albo illustrato a cura di Nicoletta Costa intitolato *Io, io... e gli altri. I diritti e i doveri di tutti i bambini*. Gli incontri vengono condotti da dottori e dottorandi di ricerca del Dipartimento e il filo conduttore che lega i laboratori e le attività ludico ricreative proposti è la promozione della lettura. Lo Spazio Gioco dispone, infatti, di un patrimonio librario ampio a partire dal quale vengono sviluppati, ogni martedì, laboratori di lettura condivisa. Oggi diversi studi riconoscono nella lettura un potente strumento, capace di promuovere nei bambini e nelle bambine – e non solo – sin dall'età prescolare, lo sviluppo di abilità linguistiche, cognitive e fonologiche (Caso, 2024; Batini, 2022). Inoltre

leggere ad alta voce offre la possibilità di vivere intense esperienze affettive, emotive e relazionali e quindi promuove lo sviluppo delle competenze comunicative e sociali del bambino, la sua alfabetizzazione emotiva e la capacità di ascolto. Fattori che, in prospettiva, come documentano le ricerche, determineranno il suo futuro successo scolastico (Caso, 2024, p. 11).

Questo significa che, come sostiene Federico Batini, «la lettura ad alta voce, se praticata con costanza, riesce a colmare gli svantaggi e a consentire a ciascuno di esprimere le proprie potenzialità» (2022, p. 9). Per queste sue caratteristiche la lettura, in particolare quella ad alta voce, risulta per natura un dispositivo adatto a prevenire e contrastare la povertà educativa. Il servizio dello Spazio Gioco è pensato però anche per le mamme e i papà. Facendo riferimento alla Metodologia Pedagogia dei Genitori (Molletto, Zucchi, 2013), vengono organizzati periodicamente gruppi di narrazione a cui prendono parte i genitori. Incontri dedicati alla genitorialità, alla sua narrazione e alla sua formazione (Lopez, 2021). Lo Spazio Gioco si propone, dunque, come risposta alle esigenze dei minori, ma anche degli adulti i quali narrandosi come padri e come madri possono confrontarsi, supportarsi e ripensarsi come genitori. Questo perché

i dispositivi riflessivi, [come la narrazione] [...] danno luce ai nodi che allacciano passato, presente e futuro; attraverso la condivisione e il confronto attivano

processi generatori di nuove consapevolezze proprio a partire dalla presenza, dal pensiero e dal racconto dell'altro e si offrono, per queste ragioni, come strumento di supporto alla genitorialità (Altamura, 2021, p. 195).

La rinnovata proposta educativa dello Spazio Gioco, credendo nelle potenzialità della narrazione e della lettura, accompagna e supporta le famiglie foggiane ormai da quasi tre anni. Esso è diventato un appuntamento fisso e un luogo di riferimento per le bambine, i bambini e i genitori che vivono questo spazio; uno spazio per loro e che sentono loro. L'Università aprendo le sue porte diventa così un luogo per tutti, non solo per studenti e studentesse. L'Ateneo, difatti, lavora costantemente per rispondere sempre di più alle esigenze della città, portando avanti le finalità della Terza Missione, a cui dedica particolare attenzione. Lo Spazio Gioco si propone, quindi, come servizio per supportare il territorio, un luogo dove imparare, socializzare, migliorare e formarsi che però, come ha scritto M., una delle bambine che lo frequenta, è anche «il posto giusto per far divertire i bambini».

Riferimenti bibliografici

- ALTAMURA A., *Narrazione e genitorialità. Tessere trame per orizzonti possibili*, in Lopez A.G. (a cura di), *I saperi della genitorialità. La Metodologia Pedagogia dei Genitori*, Edizioni del Rosone, Foggia 2021, pp. 173–199.
- BATINI F. (a cura di), *Il futuro della lettura ad alta voce. Alcuni risultati della ricerca educativa internazionale*, FrancoAngeli, Milano 2022.
- CALAPRICE S., *Paradosso dell'infanzia e dell'adolescenza: attualità, adultità, identità. Per una Pedagogia dell'infanzia e adolescenza*, FrancoAngeli, Milano 2016.
- CARITAS ITALIANA, *Fili d'erba nelle crepe. risposte di speranza. Rapporto su povertà ed esclusione sociale in Italia 2024*, Palumbi, Roma 2024. In https://www.caritas.it/wp-content/uploads/sites/2/2024/11/rapporto_poverta_2024.pdf
- *Tutto da perdere. Rapporto su povertà ed esclusione sociale in Italia 2023*, Palumbi, Roma 2023. In https://archivio.caritas.it/materiali/Rapporti_poverta/2023/rapportopoverta2023_tuttodaperdere.pdf
- CASO R., *Promuovere la lettura nell'infanzia e nell'adolescenza. Percorsi e strumenti per educatori e per insegnanti*, Edizioni Anicia, Roma 2024.

- GARANTE PER L'INFANZIA E L'ADOLESCENZA, *La dispersione scolastica in Italia: un'analisi multifattoriale. Documento di studio e di proposta*, Garante per l'infanzia e l'adolescenza, Roma 2022. In <https://www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/2022-06/dispersione-scolastica-2022.pdf>
- MACINAI E., *Dare parole per dire, pensare e sentire*, in V. Boffo V., Del Gobbo G., Malavasi, P. (a cura di), *Dare la parola: professionalità pedagogiche, educative e formative. A 100 anni dalla nascita di Don Milani*, Pensa MultiMedia, Lecce 2024, pp. 39–46.
- MINISTERO DELL'ISTRUZIONE, *Piano scuola 2020-2021 Documento per la pianificazione delle attività scolastiche, educative e formative in tutte le Istituzioni del Sistema nazionale di Istruzione*, Ministero dell'istruzione, 2020. In https://www.mim.gov.it/documents/20182/0/Piano+Scuola+21_22.pdf
- MOLETTA A., ZUCCHI R., *La metodologia pedagogia dei genitori. Valorizzare il sapere dell'esperienza*, Maggioli, Rimini 2013.
- LOPEZ A.G. (a cura di), *I saperi della genitorialità. La Metodologia Pedagogia dei Genitori*, Edizioni del Rosone, Foggia 2021.
- LOPEZ A.G., CASO R., ALTAMURA A., *Servizi educativi, genitori e bambini. L'esperienza di un servizio di conciliazione all'Università di Foggia*, FrancoAngeli, Milano 2021.
- OPENPOLIS, *La povertà minorile nel 2023*, in “Openpolis”, Roma 24/10/2024. <https://www.openpolis.it/la-poverta-minorile-nel-2023/>
- *Giovani e comunità. La partecipazione giovanile e i patti educativi, tra scuola e territorio*, Openpolis, Roma 2022. In <https://www.openpolis.it/wp-content/uploads/2021/12/giovani-e-comunita.pdf>
- OPEN WORKING GROUP OF THE GENERAL ASSEMBLY ON SUSTAINABLE DEVELOPMENT GOALS, *Open Working Group proposal for sustainable development goals*, United Nations, 2014. In <https://sustainabledevelopment.un.org/content/documents/1579SDGs%20Proposal.pdf>
- RIZZUTO G., *La ricerca azione e la comunità educante: uno sguardo critico e una ipotesi di lavoro a partire da esperienze nel centro storico di Palermo*, in «Tracce urbane. Rivista Italiana Transdisciplinare Di Studi Urbani», vol. 4, n. 8, 2018, pp. 242–254.
- SAVE THE CHILDREN, *Ending Education and Child Poverty in Europe*, Save the Children, Brussels 2016. In https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/ending_educational_and_child_poverty_in_europe_02-12-2016.pdf/

- *Futuro in partenza? L'impatto delle povertà educative sull'infanzia in Italia*, Save the Children, Roma 2017. In <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/futuro-partenza.pdf>
 - *Illuminiamo il futuro*, Save the Children, Roma 2015. In <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/illuminiamo-il-futuro-2030-obiettivi-liberare-i-bambini-dalla-poverta-educativa.pdf>
 - *La lampada di Aladino*. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia, Save the Children Italia, 2014. In <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/la-lampada-di-aladino.pdf>
 - *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*, Save the Children, Roma 2018. In <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/nuotare-contro-corrente-poverta-educativa-e-resilienza-italia.pdf>
- SOTTOCORNO M., *Il fenomeno della povertà educativa. Criticità e sfide per la pedagogia contemporanea*, goWare & Guerini Associati, Milano 2022.
- UNICEF, *The State of Children in the European Union*, Unicef, New York 2024. In <https://www.datocms-assets.com/30196/1708354042-the-state-of-children-in-the-european-union-in-inglese.pdf>
- ZANATTA A.L., *Bambini e adolescenti tra povertà ed esclusione*, in «Rassegna bibliografica infanzia e adolescenza. Percorso tematico. Povertà ed esclusione sociale», n. 3 (2009), pp. 3–23. In https://www.minori.gov.it/sites/default/files/Rassegna_bibliografica_2009_3_PERCORSO_TEMATICO.pdf

Reading Inclusion: a Framework for Selecting Picturebooks on Disability

Leggere l'inclusione: un framework per la selezione di albi illustrati sulla disabilità

FABIO SACCHI, NICOLE BIANQUIN*

RIASSUNTO: Gli albi illustrati sono strumenti educativi efficaci per promuovere immaginari infantili inclusivi, soprattutto rispetto alla disabilità. Questo contributo presenta il FAIR (*Framework for Authentic and Inclusive Representation*), pensato per accompagnare insegnanti ed educatori a selezionare criticamente albi illustrati con rappresentazioni realistiche, rispettose e prive di stereotipi della disabilità.

PAROLE-CHIAVE: revisione della letteratura, analisi comparativa, rappresentazione autentica, criteri narrativi, guida per insegnanti.

ABSTRACT: Picture books are practical educational tools for fostering inclusive childhood imaginaries, especially regarding disability. This paper presents the FAIR (*Framework for Authentic and Inclusive Representation*), designed to help teachers and educators critically select picture books that offer realistic, respectful, and stereotype-free representations of disability.

KEY-WORDS: literature review, comparative analysis, authentic representation, narrative criteria, teacher guidance.

* Università degli studi di Bergamo; Università della Valle d'Aosta – Université de la Vallée d'Aoste.

1. Disability in picturebooks: opportunities, risks, and the need for critical selection

The picturebook is a distinct and sophisticated form of children's illustrated literature in which verbal text and images are integrated and interdependent, creating a unified semiotic system where neither mode is subordinate to the other; instead, both contribute equally to the construction of meaning (Nikolajeva & Scott, 2006; Sipe, 1998). Picturebooks are not just illustrated books; they are authentic artistic and literary creations in which words and images mutually reference and enhance one another, resulting in multiple layers of reading and interpretation (Blezza Pichlerle & Ganzerla, 2012). This profound interplay between different modes of communication makes the picturebook a uniquely powerful narrative and educational tool, capable of addressing complex subjects by engaging readers' symbolic interpretive skills and fostering empathy towards the characters and scenarios (Terrusi, 2012).

Among the various themes explored through picturebooks is disability. Several studies have examined this potential, demonstrating that picturebooks can serve as effective pedagogical mediators, enabling teachers to develop educational projects that promote greater awareness, understanding, and acceptance of disability among children (Prater & Dyches, 2008; Ostrosky & Favazza, 2015; Pennell, Wollak, & Koppenhaver, 2017; Bianquin & Sacchi, 2017). However, realising this potential requires teachers to carefully select from the wide range of available publications: a picturebook should not only mention disability; it must also critically analyse its portrayal (Bianquin & Sacchi, 2019).

In several picturebooks, disability continues to be depicted through stereotypical viewpoints, typically along two contrasting but problematic thematic lines. On one hand, models that are deficit-based, driven by pity, or paternalistic continue to exist, limiting characters with disabilities to peripheral roles or representing them only through their impairments, which reduces their complexity and dignity (Dyches & Prater, 2005; Pacelli, 2022). On the other hand, the supercrip narrative has become increasingly prevalent, celebrating individuals with disabilities as exceptionally strong, resilient, or gifted with extraordinary abilities. Although this narrative may seem positive, it risks promoting unrealistic, normative models of success, overlooking the everyday experiences of living with disability

and reinforcing performative expectations that deny the right to an ordinary life (Clogston, 1990; Pennell *et al.*, 2017).

In contrast to these reductive portrayals, an authentic representation of disability should reflect the diversity of experiences, the richness of social relationships, and the right to complexity. Realistic, respectful, and strengths-based narratives are essential for preventing the reproduction of stigma or invisibility and for offering all children, both with and without disabilities, authentic opportunities for recognition, engagement, and reflection (Hayden & Prince, 2024; Prater & Dyches, 2008).

The educational effectiveness of a picturebook, therefore, depends on the quality of its aesthetic and narrative choices: the coherence between text and image, the multidimensionality of characters, the absence of visual and linguistic stereotypes, and the rejection of medicalised models are crucial factors in fostering empathy, critical thinking, and the internalisation of diversity as a value (Prince & Hayden, 2021; Pennell *et al.*, 2017).

However, teachers are responsible for selecting appropriate picturebooks, and they often must make these choices without shared guidelines, clear indications, or pedagogically grounded criteria. While the growing availability of editorial offerings has expanded access to texts addressing disability, it has also increased the risk of encountering works that, despite claims of inclusivity, convey simplified, dysfunctional, or even stigmatising representations. Thus, there is an urgent need to establish a robust theoretical and operational framework that can help teachers and educators intentionally select picturebooks, offering analytical criteria for assessing the quality of representations and their educational potential from an inclusive perspective.

Within the broader framework of contemporary pedagogical efforts aimed at creating inclusive educational environments, this study seeks to outline a theoretical and operational framework that, drawing from scientific literature and comparative analysis of existing tools, identifies reliable criteria and indicators to guide the conscious selection of picturebooks that address disability in a respectful, stereotype-free manner, thus supporting inclusive educational practices.

2. Selecting picturebooks for disability representation: methodological approach and key findings

To address the research question, a qualitative, theoretical, argumentative literature review was conducted. Following Snyder's (2019) framework, the literature was approached as a primary source of theoretical data to critically synthesise and organise existing knowledge on the criteria for selecting picturebooks that portray disability in an authentic, respectful, and non-stereotypical way.

The analysis followed an interpretative approach, drawing inspiration from the practices outlined by Kalpokaite and Radivojevic (2021), which advocate for applying qualitative coding and thematisation methods to textual data from the literature. The identified studies were examined comparatively, particularly regarding the emergence of shared criteria.

Thirteen scientific works published between 2002 and 2024 were selected, each proposing structured approaches or guidelines for analysing disability representation in picturebooks. These studies span varying levels of depth: from guidelines for identifying respectful and non-stereotypical representations (Pennell *et al.*, 2017; Rieger & McGrail, 2015) to the development of systematic analytical tools (Blaska, 2004; Hayden & Prince, 2024), and to broader educational frameworks aimed at promoting inclusion (Prater & Dyches, 2008; Circle of Inclusion Project, 2002). A reasoned synthesis of the principal works analysed is presented in Table 1 (Tab. 1).

Table 1. Summary of the selected tools

Author(s)/ Year	Title	Brief Summary	Criteria
Circle of Inclusion Project (2002)	<i>Inclusive Children's Literature Guidelines</i>	This document presents practical criteria to help educators, librarians, and parents select children's books that authentically and respectfully represent diversity, including disability, promoting positive models of inclusion and social participation	Active participation Meaningful relationships Positive roles Normalisation of diversity Avoidance of pity and excessive heroism Dignified representation
Smith- D'Arezzo, (2003)	<i>Disability Representation in Children's Books</i>	This study critically analyses how disability is represented in children's literature, identifying criteria to promote authentic narratives	Avoidance of tokenism Use of respectful and accurate language Representation of the plurality of experiences Overcoming pity-based or heroic narratives

Blaska, (2004)	<i>Images and Encounters. Representing Disability in Children's Literature</i>	The study explores the role of literature in shaping children's mental images and attitudes toward disability. It offers educational strategies to use books as opportunities for 'encountering' diversity, strengthening social awareness, and promoting inclusion from early childhood	Agency Meaningful relationships Respectful language Variety of disabilities
Prater, Dyches, (2008)	<i>Books that Portray Characters with Disabilities</i>	This study proposes a catalogue of children's books portraying characters with disabilities, organised by type of condition represented. The authors assess narrative quality and accuracy of representations, suggesting criteria for integrating these texts into educational activities in a meaningful and respectful way	Character multidimensionality Overcoming pity-based and supercrip stereotypes
Anti-Defamation League (2013)	<i>World of Difference® Literature</i>	The guide offers a thematic selection of literary works promoting respect for all kinds of differences, including disability. It is designed to support educators and parents in anti-bias education and the appreciation of diversity through storytelling and shared reading	Selection of texts to avoid stereotypes Focus on everyday normality
Emmerson, Coles, Rose (2014)	<i>Children's Literature and Ableism</i>	This work addresses the concept of ableism in children's literature, analysing how many books implicitly reinforce normative standards of normality. The authors propose a systematic critique and offer suggestions for selecting stories that celebrate functional diversity without perpetuating ableist hierarchies or distorted views of disability	Narratives challenging implicit ableism Strengthening empathy
Ostrosky, Favazza, (2015)	<i>Pick a Book, Any Book</i>	Practical guide for selecting books that positively and authentically portray children with disabilities. The work emphasises the importance of introducing inclusive narratives from early childhood to foster respectful views of differences and contributes to the construction of inclusive school environments.	Choosing texts that support positive attitudes and equitable relationships
Rieger, McGrail, (2015)	<i>Exploring Children's Literature with Authentic Representations of Disability</i>	The authors examine a range of children's books presenting authentic representations of disability, highlighting how literature can serve as a powerful educational tool to counter stereotypes, broaden young readers' perspectives, and promote a culture of inclusion grounded in everyday realities	Humanisation of characters Positive use of humour Realistic contexts

Pennell, Wollak, Koppenhaver, (2017)	<i>Respectful Representations of Disability in Picture Books</i>	This study focuses on picture-books and the quality of disability representation within them. The authors analyse how to construct narratives that do not reduce characters with disabilities to their conditions but rather present them as complex individuals capable of rich and varied life experiences.	Narrative complexity Overcoming the victim/hero dichotomy
Enriquez, G. (2021)	<i>Diversity Mirrors and Windows in CPBs</i>	Enriquez applies the 'mirrors' and 'windows' metaphor to contemporary picturebooks, analysing how these texts can either reflect the experiences of children with disabilities or offer others the opportunity to encounter diverse realities. The author emphasises the importance of creating narrative spaces where all children can feel recognised and respectfully approach diversity	Critique of superficial representations Centrality of lived experiences
Prince, A.M.T. & Hayden, H.E. (2021)	<i>Repositioning Disability in Children's Picture Books</i>	This work proposes a paradigm shift in the representation of disability in picturebooks, moving the focus from clinical conditions to everyday life experiences. The authors highlight the need for narratives that normalise disability as one of many expressions of human diversity, avoiding pity and exoticising narratives	Representations centred on autonomy, agency, and intersectional diversity
Pacelli, S. (2022)	<i>The Supercrip Rhetoric</i>	The study explores the 'supercrip' rhetoric, which portrays individuals with disabilities as exceptional heroes overcoming extraordinary obstacles. The work discusses the negative implications of this narrative, which, despite its seemingly positive tone, further marginalised people with disabilities by reinforcing unrealistic expectations and stereotypes	Critique of heroism rhetoric Need for ordinary Everyday narratives
Hayden, H.E. & Prince, A.M.T. (2024)	<i>The Strong Stories Framework</i>	The tool is a theoretical and operational model guiding the creation and evaluation of stories with strong and respectful representations of disability. The framework aims to overcome stereotypical approaches, promoting narratives that integrate characters with disabilities as full protagonists, valuing their complexity, agency, and humanity	Strengths-based approach: agency, everyday life, normalisation of disability

3. Toward conscious selection: the imperative of rigorous criteria in choosing picturebooks

A review of national and international scientific literature, encompassing studies published between 2000 and 2024, underscores that selecting picturebooks addressing disability in early childhood and primary education requires teachers to possess and apply rigorous evaluative criteria (Dyches & Prater, 2005; Pacelli, 2022). Although continuous growth in picturebooks addressing disability is evident (Pacelli, 2022), it remains clear that this «quantitative increase (...) does not necessarily equate to qualitatively authentic visibility» (Pacelli, 2022, p. 277): the mere presence of disability within a picture book «does not automatically guarantee a respectful and realistic representation» (Pennell, Wollak, & Koppenhaver, 2017, p. 412).

Across various studies, scholars consistently emphasise that «the portrayal of disability must go beyond mere acknowledgement of the condition: it should capture the complexity, humanity, and active participation of individuals within society» (Dyches & Prater, 2005, p. 204). This perspective is further corroborated by Hayden and Prince (2023), who note that many ostensibly inclusive representations «fail to portray the authentic experiences and strengths of individuals with disabilities» (p. 7).

The literature thus points not merely to the need for a greater quantity of works but, more crucially, to the necessity of adopting rigorous and analytical criteria to ensure the quality and authenticity of representations. Within the educational field, this need translates into a precise pedagogical responsibility: to select picturebooks that promote an authentic, complex, and respectful image of disability, countering the perpetuation of simplified or stereotypical models.

The following section presents a discussion of the main findings that emerged from the comparative analysis of the tools listed in Table 1. The various studies examined, particularly the selection criteria they included, were systematically analysed and compared. This process led to a transversal reorganisation of the content, which has been synthesised into seven recurring analytical criteria.

3.1. *Building authentic and complex representations*

To counter the prevalence of simplified or misleading narratives, it is essential to identify representational principles that value the plurality of experiences, granting characters with disabilities a complete and articulated narrative space. The focus thus shifts toward how literature can respectfully and credibly reflect the diversity of real lives. As Prater and Dyches (2008) observe, «children's literature should reflect the real complexities of individuals with disabilities, rather than reinforcing one-dimensional or idealised portrayals» (p. 36). Promoting genuinely inclusive representations requires moving beyond reductive narratives, offering stories that convey the complexity, ordinariness, and dignity of the experiences of individuals with disabilities as integral to human diversity (Pacelli, 2022). As Dyches and Prater (2005) assert, «disabled characters must be portrayed as complex, multidimensional individuals, not reduced to their disabilities» (p. 204). Prater and Dyches (2008) also stress the importance of selecting stories where protagonists with disabilities are depicted with «strengths, interests, and challenges that mirror the diversity of all human experiences» (p. 35). A multidimensional portrayal overcomes reductive views, creating complex and relatable narrative figures. This approach normalises the presence of disability in stories, presenting protagonists with dreams, emotions, choices, and meaningful relationships, similar to any other character.

3.2. *Avoiding stereotypes: pity and supercrip narratives*

Identifying general selection criteria also entails critically recognising the main narrative distortions that, despite good intentions, compromise authentic representations. Among these, pity narratives and supercrip rhetoric emerge as recurring, stereotypical models that require vigilance.

This principles drawn from the reviewed literature calls on educators to avoid picturebooks that depict disability through two well-documented critical lenses (Clogston, 1990; Dyches & Prater, 2005; Pennell, Wollak & Koppenhaver, 2017): pity narratives, which reduce individuals to objects of compassion or moral inspiration, and supercrip narratives, which portray them as extraordinary heroes, thus reinforcing marginalisation against normative standards of success. Both representations ultimately dehumanise or isolate disability, framing it as exceptional rather than as an

ordinary facet of human experience. As Pennell, Wollak, and Koppenhaver (2017) explain, «even well-intentioned portrayals may marginalise disabled characters by casting them as either tragic victims or inspirational heroes, thus maintaining a binary that excludes nuanced understandings» (p. 413). Similarly, Pacelli (2022) notes that «idealised portrayals can invisibilise the everyday realities of persons with disabilities, reinforcing unattainable standards of success» (p. 281). Disability should be neither an insurmountable barrier nor a source of exceptionalism, but recognised as part of the human condition. As emphasised by the National Association for the Education of Young Children (2019), «depictions of disability must move beyond tropes of pity, heroism, or tragedy, embracing instead the full humanity and diversity of experiences» (p. 18).

Pennell, Wollak, and Koppenhaver (2017) affirm that «respectful representations provide nuanced depictions of disability, avoiding both tragic victimhood and unrealistic heroism» (p. 413). Respectful portrayals move beyond the dichotomies of victimisation and exceptionalism, offering complex and holistic images of individuals. They emphasise relational, emotional, and social dimensions, presenting disability as part of human diversity rather than as a spectacle. Selecting picture books that adopt this perspective offers children narratives that foster authentic inclusion, based on celebrating differences rather than dramatising them.

3.3 Moving beyond tokenism: ensuring substantive representation

The literature (Smith-D'Arezzo, 2003; Anti-Defamation League, 2013) also highlights the risk of tokenism: the superficial and symbolic insertion of characters with disabilities. Tokenism occurs when such characters lack narrative depth, appearing merely to satisfy representational expectations rather than making a meaningful contribution to the plot. This reduces disability to a decorative element, promoting the idea that inclusion is about visibility rather than authentic recognition. True inclusion is measured not by presence alone but by the quality and depth of representation. Superficial inclusion — where a character is present but doesn't influence the storyline or develop authentic relationships — risks reinforcing marginalisation rather than promoting true inclusion. Characters must not be confined to marginal or stereotypical roles, but rather be integrated organically, endowed with agency, meaningful relationships, and complex characterisation. Com-

bating tokenism thus requires prioritising works where characters with disabilities are narratively central or fully embedded in the story's dynamics. Similarly, Rieger and McGrail (2015) advocate for «construct characters with disabilities as full participants in narratives, not merely subjects for others' development» (p. 145), highlighting the risks of instrumental diversity.

3.4. Promoting agency and a strengths-based perspective

According to Prince and Hayden (2021), representing active participation «challenges the notion that individuals with disabilities are passive or dependent, offering more empowering alternatives for young readers» (p. 36). Compelling narratives should depict protagonists who influence their environments, make choices, and shape story outcomes, moving beyond portrayals of passivity or dependency. Children's literature thus plays an educational role, offering models that normalise full participation and celebrate autonomy and competence. Strengthening images of characters with disabilities as active agents can foster a culture of inclusion that helps dismantle persistent stereotypes.

The strengths-based perspective emphasises the importance of portraying characters with disabilities by highlighting their skills, aspirations, and active contributions, rather than focusing solely on limitations or challenges. Recent frameworks (Hayden & Prince, 2024; Emmerson, Coles & Rose, 2014) advocate for narratives that shift away from deficit-centred portrayals and instead present characters as capable, resilient, and integral members of their communities.

This approach fosters a more empowering view of disability, encouraging young readers to recognise diversity as a source of richness rather than as a marker of otherness or deficiency.

3.5. Respectful and non-stigmatising language and imagery

Another crucial element concerns the use of respectful language. Several contributions (Smith-D'Arezzo, 2003; Anti-Defamation League, 2013; Circle of Inclusion Project, 2002) emphasise that language profoundly shapes young readers' perceptions. Inadequate language, relying on reductive labels or stigmatising expressions, risks perpetuating stereotypes even when representation intends to be inclusive. Thus, texts must employ language

that honours the dignity and complex identity of persons with disabilities. Person-first language (e.g., “a child with a disability” rather than “a disabled child”) is particularly recommended. Enriquez (2021) warns that inauthentic linguistic representation can create «foggy mirrors and heavy doors» for readers seeking to see themselves in literature (p. 103).

Thoughtful language thus becomes a fundamental tool for promoting respectful, authentic representations that recognise disability as part of human diversity.

Similarly, illustrations should convey dignified and realistic depictions, avoiding excessive medicalisation and sensationalization of disability. Verbal and visual language play crucial roles in shaping young readers’ imaginations and promoting a culture of respect and normalisation of diversity.

3.6. Realistic and everyday life representation

Finally, a key selection criterion is the representation of disability as an integrated part of everyday life. According to the Circle of Inclusion Project (2002), the most effective picturebooks portray children with disabilities engaged in ordinary activities, participating naturally and meaningfully in school, family, and social contexts. Situating characters with disabilities within common life dynamics normalises diversity and prevents marginalisation and sensationalism. Narratives depicting children playing, learning, dreaming, and building friendships promote an image of disability as a normal aspect of human experience. This approach responds to the call, highlighted by numerous studies (Smith-D’Arezzo, 2003; Anti-Defamation League, 2013), to avoid isolating disability as a distant or defining feature. Teaching children to see disability within everyday life fosters a more inclusive cultural imagination, where difference serves as a basis for connection and mutual recognition. Characters must be depicted as socially engaged, capable of forming relationships, having aspirations, and possessing competencies, avoiding narratives that isolate or define them solely by their conditions. Therefore, selecting stories that depict inclusion as a lived, everyday reality is critical for fostering genuinely educational and respectful children’s literature.

4. Framework for Authentic and Inclusive Disability Representation (FAIR)

Considering the main findings that emerged from the literature review, a structured operational tool (FAIR) is proposed to guide teachers in consciously selecting picturebooks that address the theme of disability (see Table 2). It constitutes a structured framework for the selection of picturebooks featuring authentic and inclusive representations of disability, aimed at systematically supporting teachers in the identification of books capable of fostering inclusive educational practices and promoting a nuanced, respectful understanding of human diversity.

This proposal represents the natural evolution of the theoretical and analytical work conducted, aiming to translate the identified criteria into observable and applicable dimensions and indicators for educational practice.

Rather than offering general guidelines, this model proposes a structured methodological system, based on a critical and systematic elaboration of the scientific contributions analysed (Blaska, 2004; Pennell, Wollak & Kopenhagen, 2017; Hayden & Prince, 2024).

The table presented above visually summarises this proposal.

Table 2. FAIR.

Criterion	Dimensions	Indicators	Guiding Questions
Building authentic and complex representations	Character complexity	Rich characterisation: multiple traits (aspirations, skills, emotions, relationships)	Does the character exhibit a variety of traits, dreams, emotions, and relationships?
	Social and relational participation	Integration into authentic, meaningful social dynamics	Is the character involved in authentic relationships?
Avoiding stereotypes: pity and supercrip	Avoidance of pity narratives	No victimisation: character not portrayed as an object of pity	Is the character portrayed as an active agent, not merely a victim?
	Avoidance of supercrip rhetoric	No excessive heroism: character not depicted as an extraordinary hero	Is the portrayal realistic, avoiding excessive glorification?
Moving beyond tokenism: ensuring substantive representation	Integration into the plot	Full narrative integration: character is part of the story	Is the character genuinely part of the story and not just a token?
	Narrative influence	Significant decision-making impacting the plot	Does their role meaningfully contribute to the plot? Do their decisions influence the course of the story

Promoting agency and a strengths-based perspective	Character agency and decision-making Focus on strengths and positive attributes	Active influence on the story through independent choices. Emphasis on strengths and contributions.	Does the character take initiatives independently? Does the character influence the story through independent choices? Does the story highlight strengths and positive attributes?
Respectful and non-stigmatising language and imagery	Inclusive language Absence of stigmatisation Accuracy and respectfulness of visual representation	Person-first language (e.g., <i>child with a disability</i>) Avoidance of archaic or discriminatory terms Neutral and respectful tone Respectful and realistic depiction of disability without stigmatising visual emphasis	Is the language person-centred? Are outdated or stigmatising terms avoided? Is the tone respectful, avoiding pity? Are disabilities depicted realistically and respectfully in the illustrations, without exaggeration or stigma?
Realistic and everyday life representation	Realistic contexts and situations Natural participation in daily life	Depiction of familiar, ordinary settings and activities. Integration of disability naturally within daily experiences	Are characters portrayed in realistic and everyday contexts? Is disability represented as a natural part of daily life?

FAIR is structured around six fundamental criteria, each of which is subdivided into specific dimensions and observable indicators. This dual-level structure aims to achieve two objectives: on the one hand, to ensure rigorous scientific coherence with findings from the literature; on the other, to provide teachers with a practical and immediately usable tool that facilitates critical evaluation without superficiality. Each criterion is accompanied by guiding questions designed to foster critical reflection and move beyond intuitive or impressionistic approaches to selecting narrative materials.

In particular, the construction of the criteria seeks to promote selections that enhance the complexity of characters with disabilities, avoiding any form of reductionism or stereotyping, and to overcome problematic narrative models such as pity narratives and supercrip rhetoric.

It further encourages the privileging of stories that embed disability within everyday life experiences, situating characters in ordinary contexts and authentic relationships without resorting to exceptionalism.

Equally central is the attention to language: texts must employ respectful formulations, avoiding even subtle forms of stigmatisation. FAIR explicitly calls for resistance to tokenism, advocating instead for narratives where characters with disabilities are central, fully integrated, and autonomous within the plot.

An additional goal is to reinforce the narrative agency of characters with disabilities, recognising their ability to influence story dynamics and make meaningful decisions, thereby constructing representations that move beyond paternalism toward full participation.

Finally, the proposal emphasises that disability should be narrated not as something extraordinary but as part of the normal range of human experiences, thus promoting an authentically inclusive and everyday perspective.

Each indicator has been carefully designed to be concretely observable and applicable even by teachers who are not specialists in children's literature, thus ensuring an accessible yet scientifically rigorous approach.

This proposal aligns with the broader, internationally recognised need (Hayden & Prince, 2024; Pennell et al., 2017) to equip education professionals with critical tools for making informed choices.

Selecting picturebooks that offer children authentic, respectful, and nuanced representations of disability is not merely a matter of narrative correctness but constitutes a profoundly pedagogical act, one that contributes to shaping more inclusive and respectful cultural imaginaries.

In this light, the systematic adoption of FAIR represents not only practical support for teachers but also an educational and cultural stance. Choosing to tell stories where disability is portrayed as usual and complex means contributing to building a school that is more just, equitable, and humane.

5. Final reflections and implications for research and practice

This study has demonstrated that using picturebooks to address disability in educational settings demands specific, methodologically grounded, and pedagogically informed expertise.

The literature highlights that only picturebooks portraying characters with disabilities as multidimensional, socially engaged, and part of everyday life can foster authentic inclusion. Selection criteria grounded in character complexity, ordinary settings, respectful language, and accurate visual representation offer educators a concrete framework for evaluating texts and promoting inclusive educational practices.

Choosing stories that depict disability without sensationalising it—without reducing it to deficit or heroism—means equipping all children with cultural tools to recognise the diversity of human conditions as integral to social life, rather than as deviations or exceptions. In this view, storytelling itself becomes a practice of inclusion, capable of shaping imaginaries that are open to difference and rooted in respect.

Ultimately, telling inclusive stories is not merely an educational choice: it is an ethical commitment through which schools contribute to shaping a more equitable society—one capable of recognising and valuing all forms of humanity.

In this view, FAIR not only responds to an urgent pedagogical need but also contributes to a broader cultural shift in how disability is conceptualised and narrated within educational contexts. Its structure, grounded in empirical literature and designed for immediate applicability, positions picturebooks as potent mediators in the co-construction of inclusive imaginaries.

Beyond its practical utility, the framework affirms the epistemic role of children's literature as a pedagogical space that can dismantle ableist norms and foster a pluralistic vision of humanity. From this perspective, the conscious selection of picturebooks becomes a critical act: one that influences how children learn to perceive others and themselves in relation to diversity.

Future research should explore the implementation of the FAIR in real educational settings, assessing not only its usability but also its impact on students' attitudes and teachers' reflective practices. Moreover, integrating the framework into initial and in-service teacher training could represent a strategic lever for embedding inclusive values across the entire school system.

In this sense, picturebooks cease to be mere resources and become ethical and educational agents—capable of transforming schools into spaces of recognition, equity, and shared humanity.

References

- BIANQUIN N., SACCHI F., *Considerare strategicamente la tematica della disabilità in classe. Progettare interventi educativi utilizzando gli albi illustrati come strumenti di mediazione e di conoscenza*, in Ianes D. (a cura di), *Didattica e inclusione scolastica. Ricerche e pratiche in dialogo*. Franco Angeli, Milano 2019, pp. 134-148.
- *More than just pictures: Using picture books to broaden young learners' disability understanding*, «Proceedings», 1(9), 2017, p. 890. MDPI, 2017.
- BLEZZA PICHERLE S., GANZERLA L., *La narrativa illustrata: albi e libri illustrati. Definizioni e classificazioni*, «Il Pepeverde», 51, pp. 32-38, 2012.
- BLASKA J.K., *Images and encounters: Representing disabilities in children's books*, American Council on Rural Special Education (ACRES), 2004.
- CAMPBELL F.A.K., *Contours of ableism: The production of disability and abledness*, Palgrave Macmillan, 2009.
- CIRCLE OF INCLUSION PROJECT, *Inclusive children's literature guidelines*, University of Kansas, 2002.
- CLOGSTON J.S., *Disability coverage in 16 newspapers*, Advocado Press, Louisville 1990.
- DERBY J., *A brief history of disability studies in art education*, in Hatfield K., Carpenter T.O., Rousmaniere J.S. (a cura di), *Disability studies and the inclusive classroom*, Teachers College Press, 2016, pp. 101-115.
- DYCHES T.T., PRATER M.A., *Characterization of developmental disability in children's fiction*, «Education and Training in Developmental Disabilities», 40(3), 2005, pp. 202-216.
- EMMERSON A., COLES L., ROSE J., *Children's literature and ableism: How narratives create social norms*, «International Journal of Disability, Development and Education», 61(2), 2014, pp. 139-152.
- ENRIQUEZ G., *Diversity mirrors and windows in children's picture books: Toward critical literacy for inclusive education*, «The Reading Teacher», 74(2), 2021, pp. 101-111.
- HAYDEN H.E., PRINCE A.M.T., *Disrupting ableism: Strengths-based representations of disability in children's picture books*, «Journal of Early Childhood Literacy», 23(2), 2023, pp. 147-171.
- HAYDEN H.E., PRINCE A.M.T., *Not a stereotype: A teacher framework for evaluating disability representation in children's picture books*, «Reading Horizons», 63(1), 2024.

- KALPOKAITE N., RADIVOJEVIC I., *Adapting practices from qualitative research to tell a compelling story: A practical framework for conducting a literature review*, «The Qualitative Report», 26(5), 2021, pp. 1549–1566.
- KLEEKAMP M., ZAPATA A., *Reading the visual and textual: Critical content analysis for inclusive classroom libraries*, «The Reading Teacher», 73(1), 2019, pp. 75–84.
- LEPRI C., BALDINI M., *Inclusione e letteratura. Percorsi formativi attraverso l'albo illustrato*, in Bocci F. et al. (a cura di), *Le epistemologie nascoste. La costruzione del soggetto vulnerabile nell'immaginario educativo italiano*, Roma TrE-Press, 2022, pp. 153–171.
- MALFATTI M., *L'immagine della persona disabile nella letteratura*, in Bocci F. (a cura di), *Altri sguardi: Modi diversi di narrare le diversità*, Anicia, Roma 2013, pp. 93–104.
- NATIONAL ASSOCIATION FOR THE EDUCATION OF YOUNG CHILDREN, *Advancing equity in early childhood education: A position statement of the National Association for the Education of Young Children*, 2019.
- NIKOLAJEVA M., SCOTT C., *How picturebooks work*, Routledge, New York 2006.
- OLIVER M., *The politics of disablement*, Macmillan, 1990.
- OSTROSKY M.M., FAVAZZA P.C., *Pick a book, any book: Using children's books to support positive attitudes toward peers with disabilities*, «Young Exceptional Children», 18(1), 2015, pp. 30–43.
- PACELLI L., *Disability representation and children's literature: The supercrip rhetoric*, «Journal of Literary and Cultural Disability Studies», 16(3), 2022, pp. 275–292.
- PENNELL A.E., WOLLAK B., KOPPENHAVER D.A., *Respectful representations of disability in picture books*, «The Reading Teacher», 71(4), 2017, pp. 411–419.
- PRATER M.A., DYCHES T.T., *Books that portray characters with disabilities: A top 25 list for children and young adults*, «Teaching Exceptional Children», 40(4), 2008, pp. 32–38.
- PRINCE A.M.T., HAYDEN H.E., *Repositioning disability in children's picture books through classroom read-alouds*, «Teaching Exceptional Children», 53(1), 2021, pp. 34–43.
- RIEGER A., MCGRAIL E., *Exploring children's literature with authentic representations of disability*, «Kappa Delta Pi Record», 51(3), 2015, pp. 123–128.
- SIFE L.R., *How picture books work: A semiotically framed theory of text-picture relationships*, «Children's Literature in Education», 29(2), 1998, pp. 97–108.

SMITH-D'AREZZO W.M., *Disability representation in children's literature: Teaching the acceptance of differences*, «Journal of Children's Literature», 29(2), 2003, pp. 23–30.

SNYDER H., *Literature review as a research methodology: An overview and guidelines*, «Journal of Business Research», 104, 2019, pp. 333–339.

SOLA S., TERRUSI M. (a cura di), *La differenza non è una sottrazione. Libri per ragazzi e disabilità*, IBBY Italia, Roma 2009.

TERRUSI M., *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*, Carocci, Roma 2012.

Identità, pratiche narrative e benessere in adolescenza

Il progetto Islands4Future nella prospettiva delle MH

Identity, narrative practices and well-being in adolescence

The Islands4Future project from the MH's perspective

NICOLETTA TOMEI*

RIASSUNTO: L'articolo presenta parte del processo di ricerca del PRIN Islands4Future. Esso ricostruisce il contributo che gli studi sulla letteratura per l'infanzia e quelli sul *placetelling* hanno dato nel tematizzare l'audiovisivo come elemento di benessere per bambini e ragazzi. I risultati dell'esperienza, solo parzialmente analizzati, parlano di una proposta che promuove il benessere degli adolescenti attraverso processi formativi partecipativi, creativi e narrativi nel solco della tradizione delle MH.

PAROLE-CHIAVE: Benessere, Adolescenza, Apprendimento esperienziale, Pratiche Audiovisive Partecipate

ABSTRACT: The paper deals with part of the research process of PRIN Islands4Future. It reconstructs the contribution of Children's literature research and place-telling by thematizing the audiovisual as an element of well-being for children and young people. The results of the experience, only partially analyzed, speak of a proposal that promotes the well-being in adolescence through participatory, creative and narrative learning processes, according to MH tradition.

KEY-WORDS: Wellbeing, Adolescence, Experiential learning, Audiovisual participatory practices.

* Università Europea di Roma.

1. Introduzione

Questo articolo presenta parte del processo di ricerca che ha caratterizzato l'esperienza del PRIN Islands4Future (prot. 2022T4P5WP). Esso ricostruisce il contributo che gli studi sulla letteratura per l'infanzia e quelli sul *placetelling*, un approccio teorico e applicativo di area geografica, hanno dato nel tematizzare la narrazione come elemento di benessere per bambini e ragazzi e lo lega alla discussione sull'utilizzo delle pratiche artistiche, audiovisive, partecipative, come strumento per sperimentarsi positivamente, scoprire i propri talenti, riflettere sul proprio futuro. I risultati dell'esperienza, solo parzialmente analizzati, parlano di una proposta educativa che, pur non nascendo nel segno delle pratiche di ricerca *art-based* o *art-oriented*, (Biffi, 2024) promuove il benessere degli adolescenti attraverso processi che si situano nel solco delle Medical Humanities (MH).

Nel primo paragrafo cercheremo di mettere in luce il valore che le pratiche artistiche e narrative hanno assunto nel contesto delle MH. Sulla base di un approccio pedagogico e geografico, nel secondo paragrafo sosteneremo che anche attraverso le narrazioni audiovisive dei luoghi avviene una presa di coscienza della propria dimensione esistenziale che le rende fondamentali rispetto ai processi di definizione identitaria che si sviluppano in adolescenza e ai processi di promozione del benessere. Nel terzo paragrafo descriveremo il processo di narrazione audiovisiva partecipata, che ha caratterizzato l'esperienza del progetto già citato per mostrare come la proposta educativa che esso incarna sviluppi molti degli aspetti che l'approccio del *Positive Youth Development* considera indicatori di uno sviluppo adolescenziale "sano".

2. Promuovere il benessere in un'ottica informata dal contributo delle MH

Buccolo, Ferro Allodola e Mongili tematizzano il vasto campo di ricerca delle MH affermando che il loro focus di attenzione si concentra «sulla tutela e sulla cura della salute come responsabilità collettiva, chiamando in causa le politiche di welfare e abbracciando, altresì, l'intero panorama dei problemi antropologici inerenti la cura e la salute» (2020 p. 391). Esse diventano così una cartina tornasole per indagare l'evoluzione che ha riguardato il concetto di salute all'interno delle *Health policies*.

A partire dalla definizione dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) del 1948, che definisce la salute come «uno stato di completo benessere fisico, psichico e sociale e non solo l'assenza di malattia o infermità» (World Health Organization, 1948 p. 100), si è diffuso un approccio che la interpreta dinamicamente all'interno dell'ambiente naturale e sociale.

In questa direzione, la prima Conferenza sulla promozione della salute dell'OMS, svoltasi ad Ottawa nel 1986, suggerisce la necessità di 1) rafforzare l'azione collettiva sui temi della salute; 2) creare ambienti favorevoli alla salute; 3) potenziare le capacità individuali di compiere scelte di vita che impattano sulla propria e altrui salute; 4) riorientare i servizi sanitari verso forme di prevenzione e promozione; 5) implementare politiche pubbliche capaci di mediare tra i diversi interessi nella società al fine di perseguire la salute (World Health Organization, 1986).

Nel tentativo di dare forma a tali impegni, Dahlgren e Whitehead (1991), individuano i così detti determinanti della salute, aprendo definitivamente la strada alla definizione di una prospettiva sanitaria bio-psico-sociale, ben rappresentata dalla *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute* (ICF), pubblicata dall'OMS nel 2001. Tale strumento descrive infatti:

lo stato di salute delle persone in relazione ai loro ambiti esistenziali (sociale, familiare, lavorativo) al fine di cogliere... [non solo] le difficoltà che nel contesto socio-culturale di riferimento possono causare disabilità... [ma anche] gli aspetti positivi dell'interazione tra individuo e fattori contestuali (Amatori, 2019 pp. 20-26).

Recuperando proprio la centralità riservata «alle potenzialità della persona» (Ivi, 2019 p. 28) e la necessità di trasformare i contesti di vita per permettere a tutti e a ciascuno di sperimentare quello stato di benessere richiamato dalla definizione di salute dell'OMS, l'ICF suggerisce un nuovo approccio ai processi di educazione alla salute. Esso determina infatti il passaggio da una prospettiva legata al concetto di prevenzione, intesa come «insieme di attività, azioni ed interventi attuati con il fine prioritario di... conservare lo stato di salute ed evitare l'insorgenza di malattie» (Ministero della Salute, 2020 p. 13) ad una prospettiva legata a quello di promozione. In questo senso, l'educazione alla salute diventa «il processo che consente alle persone e alle comunità di esercitare un maggiore

controllo sulla propria salute e di migliorarla...riconoscendo che la salute delle persone, degli animali e degli ecosistemi sono [profondamente] interconnesse» (Ivi, p. 4).

Si viene così a delineare un approccio *One Health* che mira a ricomprendere in una strategia comune, multidisciplinare, intersettoriale e coordinata «sanità umana e animale, contrasto del cambiamento climatico e difesa della biodiversità del pianeta, secondo una logica in cui la [promozione] e la prevenzione rappresentano l'elemento centrale per salvaguardare in ogni comunità, dal livello locale fino al livello mondiale, "beni comuni" come la salute, l'ambiente e la biodiversità» (Ivi, p. 3).

In questo quadro, adottare una prospettiva educativa legata alla promozione del benessere significa, da un lato, riconoscere che esso coincide con uno stato positivo in cui si verifica la soddisfazione simultanea e bilanciata di bisogni oggettivi e soggettivi che chiamano in causa aspetti come l'autostima, la speranza, la qualità delle proprie relazioni, gli ambiti del lavoro e/o dello studio, le modalità con cui si vive la propria comunità di appartenenza e il proprio ambiente (Ellena, Pistoni, 2023, p. 28); dall'altro, impegnarsi a lavorare in condizioni di normalità, vulnerabilità e disagio al fine di ottimizzare le condizioni generali di un individuo, non solo in relazione alla dimensione biologica, fisiologica e psicologica, ma anche a fattori eterogenei, quali gli scopi e i valori personali e/o culturali, il ruolo sociale o la prospettiva fenomenologica [e situata] del soggetto (Quinto, 2025, p. 77). Significa inoltre, costruire percorsi educativi in ambito formale e non formale in grado di «promuovere autonomia e assunzione di responsabilità, potenziare il senso di autostima e di *agency* e contrastare tutte quelle [dinamiche depotenzianti sul piano psicologico, relazionale, sociale e ambientale] che limitano il corretto sviluppo della personalità e dell'identità». (ivi, p. 78).

In questa prospettiva, le MH attribuiscono un ruolo importante alle pratiche artistiche, narrative e creative, ricordando che «indeed, to date, there are numerous examples of how health promotion practice and research can incorporate the arts for health and social benefit in a range of settings» (Urke, Hennessy et al., 2021 p. 5). Anche a livello politico, con la Dichiarazione di Lima del 2009 su arte, salute e sviluppo sottoscritta dall'OMS e dalla Pan American Health Organization, il valore intrinseco dell'arte viene considerato «a powerful tool for promoting and repairing health» (PAHO, 2009 p. 3). Connettendosi anche in questo caso con le di-

mensioni di agency individuale e collettiva alla base dei processi di benessere, salute e cambiamento sociale da realizzarsi «through creativity, imagination, critical thinking and love» (*ibidem*), in questo documento all'arte, come strumento "terapeutico", viene inoltre riconosciuto il potere di contribuire alla realizzazione di tutte e cinque le azioni previste dalla già citata Conferenza di Ottawa.

3. Pratiche narrative e processi identitari nell'adolescenza in chiave interdisciplinare

Ragionare di promozione del benessere intesa come costruzione di percorsi educativi orientati al corretto sviluppo della personalità e dell'identità in un'ottica informata dal contributo delle MH, suggerisce l'opportunità di riflettere sul valore della pratica narrativa. Essa, infatti, non è solo un momento fondamentale del trattamento sanitario nella prospettiva della *Narrative Based Medicine* (Buccolo, Ferro Allodola, Mongili, 2020), ma come ricorda Lepri, può essere considerata, secondo diverse prospettive, «quale habitus primario della mente e paradigma costitutivo dell'essere umano» in formazione (2023, p. 120).

Con particolare riferimento ai processi di costruzione dell'identità in adolescenza caratterizzati dalla prima definizione di chi si potrebbe, si vorrebbe o si teme di diventare, la pratica narrativa appare la forma attraverso cui gli sforzi connessi all'esplorazione e all'integrazione degli aspetti del sé passato, presente e futuro vengono stabilizzati e "guariti", sotto forma di una storia di vita interiorizzata. In quest'ottica, lo *storytelling* interiore, «utilizzando i precursori dell'infanzia e ponendo le basi per un suo consolidamento in età adulta, integra il passato ricostruito e il futuro immaginato, per offrire alla vita un certo grado di unità e di finalità» (Oliviero, 2020 p.636).

Come ci ricorda Lepri, nella prospettiva degli studi sulla letteratura per l'infanzia il riconoscimento di questo certo grado di unità e finalità che emerge dai processi di *storytelling* di tipo autobiografico «può...avvenire anche nel corso dell'attività di lettura intesa come immersione e confronto con un testo narrativo» (Lepri, 2023 p. 121). Durante la lettura, infatti, entriamo in una dimensione di relazionalità che deriva dall'incontro con il pensiero di autori e personaggi che da un lato ci chiede l'adozione di pro-

spettive diverse, dall'altro ci spinge a porre a confronto le storie lette con il dispiegarsi della nostra esperienza, aiutandoci nel processo continuo di costruzione del sé, soprattutto «in una fase della vita in cui si è impegnati a modellare le proprie credenze e l'immaginario in un processo di orientamento individuale e all'interno della società» (ivi, p. 123) come può essere l'adolescenza.

Poiché, secondo Eco (1979), ogni prodotto culturale vive di continui rimandi agli altri media e può essere utilizzato per “decodificarli”, alcuni autori, tra cui Biasin (2020), hanno sostenuto le ragioni di un interesse pedagogico per le narrazioni di tipo audiovisivo, interpretate come uno spazio di apprendimento informale attraverso cui significati, valori, atteggiamenti e modelli di comportamento vengono identificati e possono essere trasmessi e suggeriti mediante i medesimi processi di *transfert* propri della letteratura. Anche nella fruizione dei media narrativi entra, infatti, in gioco «una sovrapposizione e una sovrimpressioni testuale tra il testo originale (autentico) e il testo... tradotto secondo quella prospettiva da cui guardiamo quel testo perché ci riguarda in prima persona» (Mariani, 2006 p. 165), che rende il consumo dei prodotti di tipo audiovisivo un momento fondamentale del processo attraverso cui diamo forma esistenziale alla nostra identità, al pari della lettura.

Includendo nella nostra prospettiva sia i processi di fruizione che quelli di produzione, il potere dei prodotti narrativi di tipo audiovisivo sui percorsi di definizione identitaria appare potenziato dal carattere fortemente massificato e “di consumo” di questo tipo di produzioni (Zipes, 2003).

Inoltre, come ricorda Silva (2011), poiché la massificazione della produzione può portare ad una riduzione delle tipologie caratteriali presentate dai prodotti culturali e conseguentemente ad un appiattimento delle rappresentazioni sociali a cui gli adolescenti possono ispirarsi, la problematicità di tali prodotti, ha fatto emergere in ambito pedagogico un orientamento volto 1) ad individuare le caratteristiche dei prodotti culturali che possono essere considerati uno sprone verso un'elaborazione personale del sé; 2) a costruire ambienti e competenze per una loro (ri)appropriazione critica (Blezza Picherle, 2004).

Assumere la dimensione ecologica del ragionamento sul benessere che abbiamo svolto, ci porta a riflettere sul ruolo che la narrazione dei contesti di vita ha rispetto ai processi di formazione identitaria dei soggetti adolescenti. In quella chiave multidisciplinare e intersettoriale auspicata dalla

prospettiva *One Health*, un contributo assai fecondo risulta essere quello legato al *placetelling*, un approccio teorico e applicativo di area geografica. Tale approccio recupera quanto affermato finora rispetto ai processi narrativi, sottolineando il ruolo che al loro interno gioca il contesto territoriale. Come ricorda Pollice, infatti, «larga parte dell'umanità vive in comunità ubicate che si riconoscono in quanto tali perché fanno ciascuna riferimento a un preciso contesto geografico che ne diviene il riferimento [identitario]» (2022, p. 5).

Da questo punto di vista, dunque, le narrazioni dei luoghi, con particolare riferimento a quelle mediali, diventano archivi in cui si deposita il patrimonio di valori, di abitudini, di credenze su cui si fonda l'identità sociale e individuale, ma anche il dispositivo che ne stimola i processi evolutivi, determinando e dando senso all'agire territoriale individuale e collettivo (Epifani, Damiano, 2022 p. 18). Confrontarsi con i prodotti del *placetelling* innesca così un processo relazionale e identitario analogo a quello che innescano i prodotti narrativi di tipo letterario o audiovisivo, esponendo il soggetto ai medesimi rischi.

Se infatti, la fruizione poco consapevole di prodotti narrativi massificati e massificanti espone a rappresentazioni stereotipate che rischiano di veicolare modelli omologanti (Silva, 2011), quando il *placetelling* avviene ad opera di narratori esterni, la narrazione del luogo, specie quella "attrattiva", finisce per costruire ingranaggi narrativi che portano gli individui ad identificarsi e conformarsi a standard comportamentali indotti, sulla base di percezioni inautentiche, assunte come proprie (Pollice, 2022, p.10).

Dal momento che tali percezioni hanno, per lo sviluppo autentico degli individui, lo stesso (dis)valore orientativo degli stereotipi, diventa pedagogicamente interessante riflettere sul valore formativo delle esperienze che implementano questo tipo di approccio, come pratica sociale condivisa.

4. Pratiche audiovisive partecipate per la formazione e il benessere nel progetto Island4Future

Nel paragrafo precedente, sulla base di un approccio interdisciplinare pedagogico e geografico, abbiamo sostenuto che i prodotti del *placetelling*, specie quelli audiovisivi, innescano una presa di coscienza della propria dimensione esistenziale che li rende rilevanti rispetto ai processi di defini-

zione identitaria. In una prospettiva di promozione del benessere ecologica e situata informata dalle MH, appare dunque plausibile che la loro costruzione o la loro fruizione possa, in determinati casi, essere interpretata come una «*therapeutic experience that allows young people to process complex and challenging situations*» (Villegas-Campillo, 2024 p. 19), di seguito presenteremo quindi il processo di *placetelling* che ha caratterizzato l'esperienza del progetto Islands4Future.

Tale progetto è il risultato di un partenariato universitario costituito da ricercatori dell'Università di Roma Tre, dell'Università Europea di Roma e dell'Università di Milano Bicocca. Esso mira, da un lato, alla comprensione delle condizioni dei giovani che vivono nei contesti micro-insulari italiani ritenute favorevoli per lo sviluppo di progetti di futuro che arricchiscano il capitale sociale locale; dall'altro, nei limiti del possibile a realizzarle fornendo loro competenze di progettazione territoriale sostenibile e auto-orientamento che controbilancino «i processi di marginalizzazione sociale e geografica a cui sono esposti» (Salustri, 2002).

Implementato principalmente sull'Isola di Ponza, esso ha adottato un approccio interdisciplinare, partecipativo e multilivello che ha tentato di attivare i giovani attraverso la formazione, la comunità attraverso i giovani e la rete extra-locale attraverso la comunità attraverso uno studio preliminare delle politiche che toccano i contesti insulari, un lavoro di campo di tipo etnografico e la realizzazione di azioni didattiche rivolte a 30 studenti dell'ultimo triennio dell'unica scuola secondaria superiore dell'isola.

Con riferimento alle azioni didattiche realizzate presso l'Istituto Tecnico Turistico "C. Pisacane" di Ponza, accanto alla tradizione degli studi sulla transizione dall'adolescenza all'età adulta che abbiamo avuto modo di dettagliare altrove (Amatori, Buccolo, Tomei, 2024), la prospettiva pedagogica che abbiamo assunto si è avvalsa delle riflessioni critiche maturate a proposito dei processi di *qualification*, *socialization* e *subjectification* (Biesta, 2010).

Da questo punto di vista, le difficoltà che le giovani generazioni paiono sperimentare nello sviluppo di progettualità concrete e positive verso il futuro sarebbero generate dalla mancanza di competenze che permettano loro di 1) individuare, nei loro contesti di vita, le caratteristiche di complessità dei problemi personali e sociali che sono chiamati ad affrontare; 2) interpretare le esigenze poste dalle situazioni di vita e

di apprendimento in modo tale da potersi mettere in relazione adeguata con l'ambiente fisico, tecnico e sociale in cui il compito si presenta e predisporre ad affrontarlo creativamente; 3) situarsi in maniera critica rispetto alle rappresentazioni, alle aspettative, ai condizionamenti, ai vincoli, alle contraddizioni a cui sono esposti (Tomei, 2025 p. 149).

Sulla base di queste suggestioni, la proposta educativa avanzata ha assunto la forma di un PCTO da 40 ore costruito come un'unità di apprendimento per mezzo della didattica orientativa, intesa come approccio per lo sviluppo di competenze disciplinari orientanti (Giusti, 2024). Dal punto di vista metodologico, la proposta ha integrato una prospettiva *place-based* che propone attività formative dal carattere fortemente esperienziale, realizzate in stretta connessione con la dimensione locale-contestuale (Guerra, 2024). Sul piano relazionale e dei contenuti, tali attività hanno individuato i processi di valorizzazione del patrimonio materiale e immateriale locale, quale possibile elemento di raccordo fra diverse attività e diverse generazioni di isolani. Dal punto di vista operativo, la proposta ha previsto una serie di incontri finalizzati alla realizzazione partecipata di cinque brevi documentari, «come strumento per sperimentarsi positivamente, scoprire i propri talenti, riflettere sul proprio futuro, co-costruire una riflessione utile allo sviluppo di azioni trasformative da condividere con altri membri della comunità» (Tomei, 2025 p. 149).

La scelta di questo genere cinematografico si deve al fatto che «within audiovisual productions, the documentary genre plays a crucial role in discussing reality, as it tells stories that serve as a tool to reflect on the dynamics of inhabiting a place» (Villegas-Campillo, 2024 p. 12).

Il processo creativo si è articolato in tre fasi chiave, guardare, creare, esporsi, secondo una prassi utilizzata anche in altre circostanze (Bergala, 2007).

Nella prima fase, dopo aver chiesto loro di presentarsi attraverso una narrazione visuale personale decennale, agli studenti è stato chiesto di identificare gli elementi narrativi ed estetici alla base di un documentario sul patrimonio vitivinicolo dell'Isola di Capraia, realizzato nell'ambito del progetto PRIN 2017 "*Greening the Visual: an Environmental Atlas of Italian Landscapes*" da uno dei membri del gruppo di ricerca. Questo primo passo ha consentito loro di familiarizzare con il tema del percorso, problematizzando da subito i nessi tra produzione estetica e narrativa.

Table 1. Articolazione dell'intervento. FONTE: elaborazione dell'autore.

<i>Contenuti delle lezioni</i>	<i>Fasi</i>
Il syllabus del percorso e il patto formativo	Guardare
Leggere il concetto di patrimonio a partire dall'audiovisivo	
I patrimoni locali attraverso le narrazioni della comunità	Creare
I patrimoni locali attraverso le narrazioni degli studenti	
Il processo di costruzione di un prodotto audiovisivo	
La geografia partecipata come contro-narrazione dei territori	
Indicazioni per la realizzazione del 'girato'	Esporsi
Revisione e finalizzazione dei progetti audiovisivi	
Riprese e finalizzazione del 'girato' per il montaggio	
Prima proiezione semi-pubblica	
Valutazione interna dei prodotti e dei processi	
Prima proiezione pubblica	

Il secondo momento cruciale del processo partecipativo è stato quello di creazione del documentario. Questo processo è stato preceduto da una serie di attività che hanno consentito agli studenti un accesso privilegiato ai vissuti di altri membri della comunità, legittimato dal lavoro di tipo etnografico svolto precedentemente da un altro membro del gruppo. Tali attività hanno contribuito ad avviare il processo di incontro con l'altro che la creazione audiovisiva partecipata innesca (Bergala, 2007 p. 42). Il lavoro per l'ideazione dei documentari che ne è seguito ha consentito ai partecipanti di selezionare gli aspetti su cui soffermarsi e confrontarsi con i diversi punti di vista e i diversi livelli di engagement e disponibilità dei soggetti locali che hanno voluto coinvolgere. In questo modo essi hanno avuto l'opportunità concreta di sviluppare, come dice Biesta, «different ways of meeting the world and meeting themselves in relation to the world» (2022, p. 164). In parallelo, gli studenti sono stati anche formati agli aspetti operativi del processo di creazione audiovisiva, «allowing their perspectives, interests, and voices to be the central axis of the creative process» (Villegas-Campillo, 2024 p. 8). Nella fase di realizzazione delle riprese, compiti e obiettivi sono stati sperimentati attraverso un sistema di ruoli "mobili" che ha incoraggiato gli studenti «to organise themselves into teams, take on roles, make joint decisions, and engage with their neighbours from a different perspective» (Ivi, p. 15). In questo modo, le immagini, il suono, i testi, i set delle riprese sono diventati una sorta di proiezione degli stati

interni degli studenti sia sul piano individuale che collettivo, rompendo in alcuni casi l'isolamento che alcuni sperimentano dentro e fuori la scuola.

L'ultimo momento del processo è stato quello in cui i prodotti creativi sono stati condivisi fuori dai gruppi di lavoro. Il coinvolgimento emotivo determinato negli spettatori di queste proiezioni ha innescato un processo attraverso il quale la comunità si è riconosciuta e ha fatto esperienza di una narrazione capace di costruire simbolicamente l'identità collettiva anche in maniera alternativa a quella dominante. Tale esperienza è diventata 1) un'occasione per riflettere in maniera situata, autentica e generativa su di sé e 2) una «forma di pedagogia pubblica, che diviene fonte comune di esperienza, di apprendimento, di riflessione e di trasformazione collettiva o individuale» (Biasin, 2020, p.5).

Conclusioni

Quanto abbiamo ricostruito nei paragrafi precedenti suggerisce che le MH costituiscano una chiave interpretativa privilegiata per tematizzare il rapporto tra sviluppo dell'identità in adolescenza, pratiche narrative e benessere, ma anche che l'identità personale e territoriale possa essere costruita attraverso pratiche audiovisive partecipate, «as an art and integrative discipline» (Villegas-Campillo, 2024, p.5). In quest'ottica, poiché allo sviluppo identitario sono associati indicatori di benessere quali «autonomia, senso di responsabilità, capacità di cura e di relazione, coerenza e stabilità emotiva» (Biasin, 2020, p.3), le pratiche audiovisive, in quanto forme narrative, possono essere considerate come fattori di promozione di uno sviluppo giovanile positivo quando riescono ad incoraggiare processi «di ri-comprensione, di auto-controllo e di ri-progettazione della propria forma esistenziale» (Mariani, 2006, p.166). La proposta che abbiamo presentato appare dunque muoversi in questa direzione in quanto, in accordo con il modello di sviluppo del *Positive Youth Development* (Leman, Petersen, 2017, p.1039): 1) richiede lo sviluppo di capacità quali «making decisions at a group level, exercising the ability to express ideas and feelings, generating a purposeful message, and reflecting on the represented theme to communicate» (Villegas-Campillo, 2024, p.7); 2) «provides social validation and strengthens self-esteem and social interactions» (ivi, p.19); 3) incoraggia l'individuazione di precisi standard di comportamento che

possano indirizzare i cambiamenti personali e sociale in maniera coerente, anche in risposta ai legami affettivi che esso forgia; 4) «fosters a restless, curious, and critical spirit in both the young audiovisual creators and the actors involved in the film production and the audience» (ivi, p.18).

Riferimenti bibliografici

- AMATORI G., *Cornici pedagogiche per la formazione docente. Il ruolo dell'insegnante di sostegno nella co-costruzione di contesti inclusivi*, Franco Angeli, Milano 2019.
- AMATORI G., BUCCOLO M., TOMEI N., *La costruzione di futuro per studenti, comunità locali e di ricerca in prospettiva interdisciplinare: prime riflessioni sul progetto Islands4Future*, in «Rassegna di Pedagogia», n. 2 (2024), pp. 67-94.
- BIASIN C., *Serie TV come pedagogia pubblica degli adulti: rappresentazioni mediatiche in discussione* in «MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni», vol. 10, n.1 (2020), pp. 1-17.
- BIESTA G., *Good Education in an Age of Measurement: ethics, politics, democracy*, Paradigm, Boulder (CO), 2010.
- *Putting the world in the centre: a different future for Scotland's education*, in «Scottish Educational Review», n.54 (2022), pp. 149-159.
- BIFFI E., *Quando l'arte si fa ricerca in educazione*, in Antonacci F., Berni V. (a cura di), *Le arti dell'educare*, FrancoAngeli, Milano 2024, pp. 68-80.
- BERGALA A., *La hipotésis del cine. Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Laertes Educación, Barcellona 2007.
- BLEZZA PICHERLE S., *Libri, bambini, ragazzi*. Vita & Pensiero, Milano 2004.
- BUCCOLO M., FERRO ALLODOLA V., MONGILI S. (2020). *Percezioni e vissuti emotivi ai tempi del COVID-19: una ricerca esplorativa*, in «Lifelong, Lifewide Learning - LLL», n.16/35, (2020), pp. 372-398.
- DAHLGREN G., WHITEHEAD M., *Policies and strategies to promote social equity in health. Background document to WHO - Strategy paper for EuropeVL - 14*, JO - Institute for Futures Studies, Arbetsrapport 1991.
- ECO U., *Lector in fabula*, Bompiani, Milano 1979.
- ELLENA A.M., PISTONI C., *Benessere mentale, autostima e speranza negli adolescenti*, in E. MARTA, S. MARTINEZ DAMIA, *Adolescenti nell'era del doppio dramma*, Vita e Pensiero, Milano 2023, pp. 27-39.

- EPIFANI F., DAMIANO P., *Rappresentazioni narrative e costruzioni identitarie: la narrazione come pratica territorializzante*, «Geotema», XXVI, n.68 (2022), pp.14-21.
- GIUSTI S., *L'orientamento nella scuola italiana dagli anni Novanta a oggi*, in Guglielmini G., Batini F. (a cura di), *Orientarsi nell'orientamento*, Il Mulino, Bologna 2024, pp. 81-98.
- GUERRA, M., *Teorie e pratiche place-based. Temi e questioni per un'educazione ecologia e biodiversa*, in Persico G., Guerra M., Galimberti A. (a cura di), *Educare per la biodiversità. Approcci, ricerche e proposte*, FrancoAngeli, Milano 2024, pp.25-40.
- LEMAN P.J., SMITH E.P., PETERSEN A.C., *Introduction to the Special Section of Child Development on Positive Youth development in diverse and global contexts*, in «Child development», vol. 88, n. 4. 2017, pp. 1039-1044
- LEPRI C., *Le parole e le immagini per dirlo. Albo illustrato e cura*, in «Medical Humanities & Medicina Narrativa - MHMN», vol. 7, n.1 (2023), pp. 119-132.
- MARIANI A., *La cura di sé e la lettura*, in Boffo V. (a cura di), *La cura in pedagogia. Linee di lettura*, Clueb, Bologna 2006.
- MINISTERO DELLA SALUTE, *Piano Nazionale di Prevenzione 2020-2025*, Intesa Stato-Regioni del 6 Agosto 2020, https://www.salute.gov.it/imgs/C_17_notizie_5029_o_file.pdf
- OLIVIERO D., *Costruzione dell'identità narrativa e formazione dei talenti in adolescenza: indagine sul potere trasformativo dello storytelling*, in «Formazione e insegnamento» XVIII, n.1 (2020), pp. 634-652.
- ORGANIZZAZIONE MONDIALE DELLA SANITÀ – OMS, *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Erickson, Trento 2002.
- PAN AMERICAN HEALTH ORGANIZATION- PAHO. (2009). *Declaración de Lima sobre arte, salud y desarrollo*. <https://www3.paho.org/hq/dmdocuments/2013/hoja-informativa-red-belen.pdf>
- POLLICE F., *Placetelling. Per un approccio geografico applicativo alla narrazione dei luoghi*, in «Geotema», XXVI, n.68 (2022), pp. 5-13.
- QUINTO A., *Adolescenti, disagio e educazione alla cittadinanza. Per promuovere agency per riappropriarsi del futuro*, FrancoAngeli, Milano 2025.
- SALUSTRI, A., *Il PNRR e i giovani delle aree interne*, in «Documenti Geografici», n.1 (2022), pp.143-159.
- SILVA R., *Tra letteratura per adolescenti e media narrativi*, in «Formazione e Insegnamento», IX, n.1 (2011), pp. 237-253.

- TOMEI, N., *Oltre la prestazione: il recupero della dimensione personale, sociale e trasformativa della competenza nel progetto Islands4Future*, in «Pedagogia e Vita», n.1 (2025), pp.145-151.
- URKE H.B., HENNESSY E.A., SANMARTINO M., CORBIN H.J., *Exploring the potential for arts to promote Health and Social Justice*, in Corbin H.J., Sanmartino M., Hennessy E.A., Urke E.B. (Eds), *Arts and Health Promotion: Tools and Bridges for Practice, Research, and Social Transformation*, Springer Nature, Cham 2021, pp. 3-15.
- VILLEGAS-CAMPILLO V., *Audiovisual Ethnography, Community Cinema, and Youth Participation: Filmed and Filming Fieldwork Experiences from Chile*, in «Social Sciences», n.13/671 (2024), pp.1-21.
- WORLD HEALTH ORGANIZATION-WHO, *Constitution of the World Health Organization*, Ginevra 1948, <http://apps.who.int/gb/bd/PDF/bd47/EN/constitution-en.pdf?ua=1>.
- *The Ottawa Charter for Health Promotion*. Ottawa, 1986, <https://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/e/>
- ZIPES J., *La lettura ai tempi del mercato*, in Bartolino D., Pontegobbi R. (a cura di), *Nuovi Segnali di lettura*, Idest Campi, Bisenzio 2023.

La Metodologia delle “Fiabe Rovesciate”

Strategie teatrali per la decostruzione degli stereotipi
e l’educazione alle differenze nell’infanzia

The “Fiabe Rovesciate” Methodology

Theatrical Strategies for the Deconstruction of Stereotypes
and Education to Differences in Early Childhood

ELISABETTA TONON*

RIASSUNTO: Le *Fiabe Rovesciate* sono una metodologia teatrale e pedagogica, centrata sulla riscrittura partecipata delle fiabe, è stata sperimentata in progetti di prevenzione della violenza di genere e inclusione scolastica. Il percorso, articolato in contesti educativi e performativi, promuove riflessioni su stereotipi, differenze e trasformazione culturale.

PAROLE-CHIAVE: fiabe rovesciate, educazione alle differenze, teatro educativo, inclusione sociale.

ABSTRACT: The “Fiabe Rovesciate” are a theatrical and pedagogical methodology based on the participatory rewriting of fairy tales has been tested in projects for gender-based violence prevention and school inclusion. The pathway, developed in educational and performative settings, fosters reflection on stereotypes, differences, and cultural transformation.

KEY-WORDS: fiabe rovesciate, diversity education, educational theatre, social inclusion.

* Università degli studi di Bari “Aldo Moro”

*«I racconti danno ai bambini le chiavi per conoscere il mondo.
Ciascun bambino ha diritto alle chiavi giuste»
(Emili, 2020, p. 9)*

I. Introduzione

L'educazione, come sottolinea Freire (1996), è un atto politico capace di trasformare le persone e, con esse, il mondo. In una società segnata da crescente pluralismo e complessità culturale, essa orienta i processi identitari fin dalla prima infanzia, attraverso pratiche spesso implicite che veicolano norme e stereotipi. Gli spazi educativi – familiari e scolastici – possono divenire luoghi di “normalizzazione”, in cui si consolidano aspettative rigide legate a genere, corpo e appartenenza (Biemmi, 2014; Fierli *et al.*, 2020; Riva, 2024).

In questo contesto, educare alle differenze non è solo un'esigenza pedagogica, ma un atto etico e politico (hooks, 1994), volto a valorizzare soggettività marginalizzate e a promuovere giustizia epistemica (Fricker, 2007). Si tratta di decostruire narrazioni dominanti e aprire spazi per identità plurali e relazionali (Giannini Belotti, 2023).

La letteratura per l'infanzia, spesso portatrice di rappresentazioni dicotomiche, contribuisce alla precoce interiorizzazione di ruoli stereotipati (Biemmi, Mapelli, 2023). Le resistenze ad affrontare temi come affettività e corpo nei contesti educativi evidenziano l'urgenza di approcci consapevoli e inclusivi (Terrusi, 2023; Fierli *et al.*, 2020).

In questo quadro si inserisce il metodo delle *Fiabe Rovesciate*, dispositivo teatrale-educativo volto a decostruire stereotipi di genere e promuovere narrazioni alternative (Tonon, 2025). Nato per lavorare sull'immaginario infantile, il progetto si è evoluto in un percorso di educazione critica alle differenze, intrecciando pedagogia, teatro sociale e studi di genere.

2. Inquadramento Teorico

2.1. Stereotipi di genere: definizione e impatto

Gli stereotipi di genere sono rappresentazioni semplificate, rigide e generalizzate delle caratteristiche, dei comportamenti e dei ruoli attribuiti

a uomini e donne. Non si fondano su differenze biologiche reali, ma su costruzioni sociali e culturali consolidate nel tempo, che assumono una funzione normativa, orientando aspettative e pratiche educative (Biemmi, Mapelli, 2023; Giannini Belotti, 2023).

Numerosi studi hanno evidenziato come queste rappresentazioni inizino a formarsi in età precoce: già intorno ai due anni, i bambini e le bambine iniziano a riconoscere la propria appartenenza di genere e ad attribuire qualità e comportamenti a ciò che viene percepito come “maschile” o “femminile” (Giannini Belotti, 2023). Questo processo, apparentemente spontaneo, è in realtà il risultato di una socializzazione continua che rende naturali ruoli e modelli imposti culturalmente (Biemmi, Mapelli, 2023; Ulivieri, 1992).

L'interiorizzazione degli stereotipi agisce profondamente sulla costruzione dell'identità personale e sociale, influenzando desideri, comportamenti e prospettive future, soprattutto in ambito relazionale, scolastico e lavorativo. Fin dalla prima infanzia, bambini e bambine vengono sollecitati ad aderire a modelli di genere normativi che, nel tempo, possono limitare la libertà espressiva, corporea e creativa, ostacolando un pieno sviluppo del potenziale individuale (Ulivieri, 1992; Giannini Belotti, 2023; Biemmi, Mapelli, 2023).

2.2. Il ruolo della letteratura per l'infanzia

La letteratura per l'infanzia, intesa come dispositivo narrativo e formativo, svolge un ruolo centrale nella costruzione dell'immaginario e dei riferimenti simbolici. Essa riflette i codici del contesto culturale di appartenenza, ma al tempo stesso contribuisce attivamente alla trasmissione di valori e visioni del mondo (Pacelli, 2024a).

Se molta letteratura ha perpetuato modelli di genere stereotipati, proponendo ruoli femminili subordinati, passivi o iperemotivi e ruoli maschili dominanti, attivi e razionali, negli ultimi decenni è cresciuta una produzione narrativa orientata alla trasformazione (Fierli *et al.*, 2020; Biemmi, Mapelli, 2023). Sempre più albi e storie propongono personaggi e trame che valorizzano la pluralità, la libertà espressiva e la rottura dei confini di genere, offrendo ai giovani lettori e lettrici modelli alternativi nei quali potersi riconoscere e da cui trarre ispirazione (Biemmi, 2016).

In questo senso, la letteratura diventa uno strumento potente per sollecitare domande, sviluppare senso critico e promuovere nuove forme di identificazione, più libere e inclusive (Pacelli, 2024b; Lepri, Baldini, 2022).

2.3 *Pedagogia di genere: principi e obiettivi*

La pedagogia di genere rappresenta un approccio educativo consapevole, progettuale e trasformativo. Non si limita a colmare divari o a compensare squilibri, ma si propone di intervenire in modo strutturale sulle dinamiche educative, decostruendo stereotipi e pregiudizi attraverso un lavoro critico sui contenuti e sulle modalità della relazione formativa (Biemmi, Mapelli, 2023, pp. 54-55).

Alla base vi è il riconoscimento che ogni pratica educativa è portatrice di implicite culturali legati al genere e che l'educazione ha dunque la responsabilità di rendere visibili tali implicite per trasformarli (Biemmi, Mapelli, 2023, pp.54-55). L'obiettivo non è semplicemente la parità formale, ma la creazione di contesti in cui ciascuna soggettività possa esprimersi al di là delle aspettative sociali, nel rispetto delle proprie inclinazioni e unicità (Padoan, Sangiuliano, 2008).

La pedagogia di genere promuove ambienti educativi accoglienti e plurali, nei quali la differenza non venga tollerata come eccezione, ma riconosciuta come valore fondativo della convivenza democratica. In quest'ottica, educare alla parità significa anche educare al rispetto profondo dell'altro, alla libertà di essere e alla costruzione di un immaginario collettivo più equo e inclusivo (Biemmi, Mapelli, 2023).

3. Metodologia delle Fiabe Rovesciate

3.1. *Origini e fondamenti della metodologia*

La metodologia delle *Fiabe Rovesciate* nasce nel 2013 all'interno dell'APS "Io sono Mia" di Bitonto, con l'intento di decostruire criticamente gli stereotipi di genere veicolati dalla fiaba tradizionale. Sviluppata in collaborazione con la compagnia LATONON – *Teatro d'autrice*, si configura oggi come un sistema narrativo e pedagogico che invita bambine e bambini a esplorare, immaginare e trasformare i modelli culturali interiorizzati (Tonon, 2025).

Il termine "*rovesciate*" esprime la volontà di sovvertire i codici normativi del fiabesco tradizionale mantenendone intatta la forza simbolica. La riscrittura delle fiabe si fa così atto poetico e politico, capace di valorizzare

le differenze, promuovere la libertà espressiva e aprire spazi identitari plurali. Si tratta di narrazioni alternative, libere da stereotipi, in cui ogni bambina e bambino possa riconoscersi e prendere parte alla co-costruzione di nuovi significati (Tonon, 2025).

3.2. Fasi e strumenti

La metodologia si articola in tre dispositivi principali: la lettura animata, il laboratorio teatrale e la lezione-spettacolo.

La *lettura animata* rappresenta il primo momento di contatto con la fiaba riscritta. Essa viene proposta attraverso tecniche attoriali che privilegiano il dialogo diretto con il pubblico infantile, sollecitando l’immaginazione, l’ascolto partecipato e l’interazione empatica. La narrazione si configura come un dispositivo immersivo, capace di aprire varchi simbolici e di predisporre lo spazio dell’apprendimento trasformativo (Tonon, 2025). A seguire, si apre un momento di riflessione condivisa, in cui i contenuti emersi vengono rielaborati attraverso il confronto dialogico e, successivamente, tradotti in pratiche espressive mediante *laboratori creativi o performativi* che consolidano l’apprendimento in chiave esperienziale (Chesner, 2003).

La *lezione-spettacolo* costituisce una sintesi drammaturgica e pedagogica dell’intero percorso: modulata in base all’età, al tempo attentivo dei partecipanti e alle caratteristiche del contesto educativo, essa permette di veicolare contenuti complessi in forma ludica, accessibile e coinvolgente (Buccolo, Mongili, Tonon, 2012). Al termine della performance è sempre previsto un tempo di restituzione dialogica o laboratoriale, in cui lo spettacolo diviene innesco per il pensiero critico, la rielaborazione simbolica e l’auto-narrazione (Tonon, 2025).

Gli strumenti utilizzati all’interno della metodologia delle *Fiabe Rovesciate* sono molteplici e accuratamente selezionati: si fa ricorso al teatro di figura, all’uso di pupazzi, alla commedia dell’arte, al teatro interattivo e agli albi illustrati, con l’obiettivo di arricchire l’esperienza estetica ed educativa e di attivare diverse modalità di apprendimento. L’approccio si fonda su una pedagogia attiva, relazionale e multisensoriale, orientata alla costruzione di spazi simbolici condivisi nei quali ogni bambina e ogni bambino possa riconoscersi, esprimersi e sperimentare nuove possibilità di esistenza (Terrusi, 2023).

3.3. *Sperimentazioni e pratiche educative*

La metodologia è stata applicata e affinata in vari contesti educativi e culturali, a partire dalle prime sperimentazioni del Centro Antiviolenza “Io sono Mia”. La prima fiaba riscritta fu “Il filo magico”, incentrata sulla sorellanza e sull’autodeterminazione.

Successivamente, l’albo “Rosaconfetto” di Adela Turin (2015) ha avuto un ruolo centrale nel progetto “Im-PARI-amo le opportunità” (edizioni 2015, 2017, 2024), rivolto a bambini/e, famiglie e insegnanti, con l’obiettivo di promuovere alfabetizzazione emotiva e decostruzione degli stereotipi. Il progetto ha consolidato la metodologia rendendola una pratica educativa strutturata.

3.3.1. *Il laboratorio “Rosaconfetto”*

Avviato nel 2016 nella rassegna *Ti fiabo e ti racconto*, il laboratorio ha proposto una lettura animata con burattini a bastone, seguita da un momento partecipativo con genitori e bambini/e. La riflessione collettiva ha portato alla creazione del *flash mob* “Il muro degli stereotipi”, in cui i partecipanti abbattano simbolicamente un muro costruito con frasi stereotipate.

Questa pratica, replicata con successo, è stata presentata nel laboratorio “*Flashmobbiamoci!*” al convegno *Educare alle differenze* (Pisa, 2019), ed è ispirata alla pedagogia critica di Paulo Freire (2011) e alla pedagogia teatrale di Boal (1979 e 2011), promuovendo auto-narrazione, riflessività e corporeità come strumenti di consapevolezza e trasformazione (Pacelli, 2024b).

3.4. *Verso nuove inclusioni: l’evoluzione della metodologia*

A partire dalla dimensione di genere, la metodologia si è estesa al campo delle neurodivergenze con il progetto “Fa...VOLANDO”¹ (Muschitiello, Tonon, 2024). In questo nuovo contesto, le *Fiabe Rovesciate* sono state adattate per promuovere inclusione, accessibilità e personalizzazione dei percorsi educativi, attraverso strategie multisensoriali e il coinvolgimento attivo di bambini e bambine neurodivergenti e con bisogni educativi speciali.

1. Promosso da FENALC e dalla ASL/BA-U.O. NPIA Bitonto.

Il progetto ha previsto:

- laboratori narrativi inclusivi con tecniche visuali, corporee e simboliche;
- attività teatrali per la regolazione emotiva e la narrazione del sé;
- coinvolgimento di genitori ed educatori attraverso incontri formativi e restituzioni condivise.

Tali sperimentazioni hanno evidenziato il potenziale trasformativo della metodologia anche in ambito terapeutico e riabilitativo, aprendo nuove prospettive di ricerca educativa, sociale e clinica (Muschitiello, Tonon, 2024).

4. Drammaturgia delle Fiabe Rovesciate

4.1. Fonti narrative e criteri di selezione

La drammaturgia delle *Fiabe Rovesciate* si struttura attorno a due assi principali: da un lato, le fiabe della tradizione orale e letteraria; dall'altro, gli albi illustrati contemporanei. Questi due repertori, seppur differenti per origine e linguaggio, offrono un terreno comune di ri-significazione simbolica e pedagogica, dando luogo ad una narrazione capace di trasformare immaginari e sguardi (Tonon, 2025).

Le fiabe tradizionali sono oggetto di un'indagine ermeneutica profonda: non si tratta di stravolgere trame o moralizzare i contenuti, ma di interrogare le radici archetipiche delle storie, smascherando gli stereotipi normativi e restituendo alla fiaba il suo potere evocativo e iniziatico. In questa prospettiva, il riferimento teorico è il lavoro di Clarissa Pinkola Estés (1996), per la quale le fiabe custodiscono una sapienza psichica collettiva capace di attivare risorse interiori e processi di *agency*. *Rovesciare*, dunque, non è sovvertire per ribellarsi, ma *svuotare per riempire di nuovo senso*. È un gesto poetico e pedagogico: come capovolgere un barattolo per farne uscire tutto il contenuto simbolico — i significati sedimentati, i silenzi, le rappresentazioni imposte — per restituire alle storie apertura, pluralità e possibilità.

Accanto a questo lavoro, gli albi illustrati contemporanei introducono una dimensione visivo-verbale che amplifica la forza narrativa e consente

di affrontare temi complessi — identità, giustizia, emozioni, convivenza — in modo accessibile e delicato (Lepri, Baldini, 2022; Terrusi 2023). La selezione viene operata seguendo criteri rigorosi: qualità artistica e letteraria, attenzione all’alterità, assenza di finalità prescrittive, attivazione del pensiero critico e divergente. Particolare rilevanza assumono i racconti popolati da personaggi non umani — animali, oggetti, creature ibride — che fungono da mediatori simbolici e facilitano l’elaborazione di tematiche sensibili attraverso la metafora.

È in questa cornice di pedagogia estetica e trasformativa che si collocano opere come *Oh, che uovo!* di Eric Battut (2018), capaci di veicolare con leggerezza concetti profondi come la valorizzazione della differenza e l’inclusione (Terrusi, 2023).

4.2. *Adattamento teatrale e approccio della compagnia “LATONON - Teatro d’autrice”*

Il momento scenico rappresenta il cuore vivo del metodo: è lì che le storie prendono corpo attraverso parola, gesto, suono e immagine. La resa teatrale delle *Fiabe Rovesciate* è concepita come esperienza immersiva e multisensoriale, pensata per coinvolgere l’infanzia nella sua interezza percettiva. La scena è attraversata da linguaggi fisici, visivi, musicali e verbali che si fondono in un *continuum* sinestetico.

A conclusione della performance, è sempre previsto uno spazio di rielaborazione: laboratori, domande, giochi, dialoghi in cui il pubblico infantile si fa attivo interprete e co-creatore del racconto (Tonon, 2025). I bambini e le bambine diventano così *spett-attori*, in un processo che intreccia arte e riflessione (Boal, 2009).

Questa impostazione riflette l’approccio della compagnia LATONON – *Teatro d’autrice*, fondata nel 2022 da Elisabetta Tonon e Marzia Colucci, pedagogiste e attrici. Il loro sodalizio artistico, attivo dal 2010, affonda le radici in una visione etica ed estetica del teatro come spazio radicale d’immaginazione, dove poesia, gioco e libertà incontrano la tensione politica del domandare e dell’inquietare.

La cifra stilistica della compagnia unisce un’estetica infantile raffinata con un linguaggio scenico archetipico e ironico, evitando semplificazioni e infantilismi. Il metodo integra tecniche di teatro fisico, improvvisazione e clown teatrale, privilegiando ascolto, relazione e co-costruzione. L’improvvisazione,

in particolare, è strumento pedagogico privilegiato, in grado di nutrire la presenza scenica e la consapevolezza del sé (Alschitz, 1998; Buccolo *et al.*, 2012).

Le storie così incarnate non solo trasmettono contenuti, ma generano esperienze emotive dense, capaci di lasciare un’impronta trasformativa nei processi di apprendimento e nella costruzione dell’immaginario (Ter-rusi, 2023).

5. Impatto potenziale e riflessioni conclusive

5.1. Incidenza sull’infanzia

La pratica delle *Fiabe Rovesciate* rappresenta un potente strumento educativo per l’infanzia, capace di incidere simultaneamente sullo sviluppo cognitivo, affettivo e relazionale. Attraverso la riscrittura critica delle narrazioni classiche, essa agisce come leva per la decostruzione degli stereotipi e la promozione di identità plurali (Tonon, 2025).

1. *Decostruzione e ri-significazione degli stereotipi*

Le fiabe rielaborate introducono tensioni cognitive che mettono in crisi i modelli normativi consolidati, proponendo ruoli fluidi, relazioni inedite e finali alternativi. Questo scarto simbolico apre spazi di pensabilità nuovi, ridefinendo l’immaginario infantile (Biemmi, Mapelli, 2023).

2. *Rappresentazione di modelli plurali e non binari*

Non si tratta solo di sovvertire, ma di proporre: le *Fiabe Rovesciate* offrono possibilità espressive che ampliano il repertorio identitario e relazionale dei bambini e delle bambine, liberandoli da ruoli prescritti e limitanti (Biemmi, Mapelli, 2023; Fierli *et al.*, 2020).

3. *Attivazione del pensiero critico*

La rielaborazione narrativa e teatrale favorisce la consapevolezza e l’analisi del sé e dell’altro, stimolando una lettura pluralista del mondo e delle relazioni (Bruner, 1990; Muschitiello, Tonon, 2024; Boal, 2009).

4. *Potenziamento socio-emotivo*

Il teatro, come spazio relazionale protetto, facilita l’esplorazione di emozioni e ruoli alternativi, rafforzando empatia, comunicazione e cooperazione (Chesner, 2003; Buccolo *et al.*, 2012).

5. *Educazione all'inclusione e alla valorizzazione della differenza*

La metodologia promuove contesti educativi accoglienti, dove la diversità è riconosciuta come risorsa e non come anomalia (Muschitiello, Tonon, 2024).

6. *Agency narrativa e partecipazione attiva*

La transizione da spettatori a *spett-attori/trici* consente ai bambini di agire la narrazione, interiorizzarne i contenuti attraverso la scelta, il corpo e l'immedesimazione (Boal, 2011; Tonon, 2025; Lepri, Baldini, 2022).

5.2. *Impatto sul mondo adulto*

Il valore trasformativo delle *Fiabe Rovesciate* si estende anche agli adulti coinvolti: educatori, genitori, operatori e professionisti della cura.

— *Messa in discussione degli stereotipi interiorizzati*

Il percorso stimola una revisione critica delle rappresentazioni educative implicite, generando consapevolezza – talvolta non priva di resistenze – rispetto ai propri modelli (Biemmi, 2014; Lozupone, De Angelis, 2017).

— *Formazione e aggiornamento pedagogico*

L'approccio narrativo-teatrale diventa occasione formativa per affrontare temi complessi come l'educazione alle differenze e la promozione della parità (Muschitiello, Tonon, 2024; Tonon, 2025).

— *Rinnovamento delle relazioni educative*

La dimensione partecipativa favorisce una nuova qualità del rapporto adulto-bambino, basata sull'ascolto, la co-creazione e l'alleanza educativa (Riva, 2024).

— *Accrescimento della sensibilità educativa*

La partecipazione ai laboratori consente di affinare lo sguardo sulle micro-discriminazioni e i segnali di disagio connessi agli stereotipi, rafforzando la postura pedagogica riflessiva e inclusiva (Tonon, 2025).

5.3. *Sviluppi futuri e ambiti di applicazione*

La metodologia delle *Fiabe Rovesciate*, pur avendo già mostrato la sua efficacia in contesti educativi specifici, si presenta come un dispositivo in continua evoluzione, capace di adattarsi a nuove esigenze pedagogiche e

a molteplici contesti applicativi (Muschitiello, Tonon, 2024). I margini di sviluppo sono ampi e promettenti.

L'efficacia nella messa in discussione dei copioni normativi di genere apre la strada a un'estensione tematica verso altre urgenze educative contemporanee. Disabilità, famiglie non tradizionali, migrazioni, pluralità culturali, sostenibilità ambientale e cultura della pace, costituiscono campi privilegiati per un lavoro narrativo capace di accogliere la complessità, restituirla in forma simbolica e renderla accessibile attraverso linguaggi evocativi e trasformativi (Lepri, Baldini, 2022). La fiaba, nella sua struttura archetipica, offre un terreno fertile per rinarrare il mondo in chiave critica e generativa (Calvino, 1979, p. XVIII).

Sebbene originariamente calibrata sulla prima infanzia, la metodologia mostra un'elevata plasticità che consente la sua riformulazione per altre fasce d'età. Scuola primaria, secondaria di primo grado e gruppi adolescenti possono accogliere versioni rimodulate delle *Fiabe Rovesciate*, con un adeguamento delle tecniche teatrali, dei codici linguistici e delle dinamiche di conduzione. Questa versatilità ne amplia il raggio d'azione e ne consolida il valore come dispositivo pedagogico a lungo termine.

Uno snodo cruciale riguarda la possibilità di integrare la metodologia all'interno dei percorsi scolastici ordinari, superando la logica del “laboratorio una tantum” per promuovere un'educazione alle differenze stabile, continuativa e trasversale. L'ingresso strutturale del teatro e della narrazione nel curriculum rappresenta una scelta politica e pedagogica, che riconosce la dimensione simbolica come fondante nei processi di costruzione dell'identità e della cittadinanza (Riva, 2024; Fierli *et al.*, 2020).

La diffusione sostenibile delle *Fiabe Rovesciate* richiede un investimento mirato nella formazione continua di insegnanti, educatrici ed educatori, operatrici e operatori sociali. La complessità del dispositivo implica infatti competenze non solo tecniche (in ambito teatrale, narrativo, didattico), ma anche un profondo lavoro di consapevolezza critica. Conoscere i propri *bias*, riconoscere le resistenze interiorizzate, imparare a sospendere il giudizio diventano atti pedagogici fondativi (Riva, 2022).

L'evoluzione della metodologia richiede un solido impianto di documentazione, ricerca e valutazione, capace di restituire evidenze qualitative e quantitative, valorizzare le buone pratiche, intercettare criticità e raffinare progressivamente l'approccio. Il dialogo tra teoria e prassi, tra

osservazione sul campo e riflessione epistemologica, rappresenta la chiave per una crescita rigorosa e consapevole del dispositivo.

Le *Fiabe Rovesciate* trovano naturale applicazione anche in contesti extrascolastici: biblioteche, centri di aggregazione, teatri, centri antiviolenza, spazi terapeutici e socioeducativi si rivelano luoghi privilegiati per un teatro narrativo che promuove prevenzione, cura, empowerment e cittadinanza attiva. La potenza trasformativa della narrazione teatrale si esprime pienamente laddove si costruiscono comunità educanti plurali e accoglienti (Buccolo *et al.*, 2012; Lepri, Baldini, 2022; Boal, 2011).

Affinché il metodo sia replicabile senza essere banalizzato, è necessario incentivare la produzione di materiali dedicati: albi illustrati, drammaturgie originali, guide operative, format laboratoriali. L'uso critico delle tecnologie digitali – dalla documentazione audiovisiva alla progettazione multimediale – può amplificarne l'impatto, favorire la condivisione delle esperienze e costruire archivi narrativi collettivi.

6. Conclusioni

L'efficacia delle *Fiabe Rovesciate* risiede nella loro capacità di attivare immaginazione critica e agency narrativa attraverso strumenti espressivi ad alta densità simbolica come il teatro e il racconto. Questi linguaggi, incarnati e partecipativi, generano spazi di rinegoziazione identitaria e aprono varchi nei discorsi dominanti, rendendo possibile l'accesso a visioni alternative di sé e del mondo. Parafrasando Bruner siamo esseri narrativi prima ancora che logici (1990) ed è proprio nel narrare e nel performare storie che bambine e bambini possono destrutturare gerarchie interiorizzate e sperimentare nuove possibilità di esistenza. Tale processo richiede adulti disposti a disimparare, a lasciare spazio all'imprevisto, a riconoscere il valore epistemico dell'infanzia e della finzione. Solo così il dispositivo narrativo diventa davvero generativo: non un'appendice ludica, ma un atto formativo radicale. Promuovere pratiche come le *Fiabe Rovesciate* significa dunque non solo educare alla differenza, ma trasformare l'educazione stessa in un atto poetico e politico.

Riferimenti bibliografici

- ALSCHITZ J., *La grammatica dell'attore. Il training*, Ubulibri, Milano 1998.
- BATTUT E., *Oh che uovo!*, Bohem Press Italia, 2018.
- BIEMMI I., *Dalla parte delle bambine e dei bambini: un percorso di lettura su genere ed educazione*, «Supplemento alla Rassegna bibliografica infanzia e adolescenza», Istituto degli Innocenti Firenze, 4, 2014, pp.1-12.
- BIEMMI I., MAPELLI B., *Pedagogia di genere. Educare ed educarsi a vivere in un mondo sessuato*, Mondadori Education, Milano 2023.
- BIEMMI I., LEONELLI S., *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*, Rosenberg & Sellier, Torino 2016.
- BOAL A., *Il poliziotto e la maschera*, La Meridiana, Molfetta 2009.
- *L'estetica dell'oppresso. L'Arte e l'Estetica come strumenti di libertà*, La Meridiana, Molfetta 2011.
- *Theatre of the Oppressed*, Pluto Press, 1979.
- BRUNER J., *Acts of meaning*, Harvard University Press, Cambridge 1990.
- *The culture of education*, Harvard University Press, Cambridge 1996.
- BUCCOLO M., MONGILI S., TONON E., *Teatro e formazione. Teorie e pratiche di pedagogia teatrale nei contesti formativi*, FrancoAngeli, Milano 2012.
- CALVINO I., *Introduzione in Fiabe Italiane (Vol.1)*, Einaudi, Torino 1979.
- CHESNER A., *Il laboratorio delle attività teatrali. Espressività e drammatizzazione: dai prerequisiti a Shakespeare*, Erickson, Gardolo (TN) 2003.
- EMILI E.A., *Leggere l'inclusione*, ETS, Pisa 2020.
- FIERLI E., FRANCHI G., LANCIA G., MARINI S., *Fammi Capire. Una ricerca tra le rappresentazioni di corpi, affettività e sessualità negli albi illustrati, per decostruire stereotipi e pregiudizi*, «Education Sciences & Society», Franco Angeli, 2, 2020.
- FREIRE P., *Pedagogia degli oppressi* (23^a ed.), Mondadori, Milano 2011, (ed. orig. 1970).
- *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, EGA, Torino 2004 (ed. orig.1996).
- FRICKER M., *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*, Oxford University Press, Oxford 2007.
- GIANNINI BELOTTI E., *Dalla parte delle bambine. L'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita*, Feltrinelli, Roma 2023 (ediz. orig. 1973).

- HOOKS b., *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*, Routledge, New York 1994.
- LEPRI C., BALDINI M., *Inclusione e letteratura. Percorsi formativi attraverso l'albo illustrato*. In Quagliata A., Lepri C., Bocci F., Cantatore L., *Le epistemologie nascoste. La costruzione del soggetto vulnerabile nell'immaginario educativo italiano. Un approccio grounded*, RomaTrE Press, Roma 2022, pp. 35-51.
- LOZUPONE E., DE ANGELIS M., *Favorire la corresponsabilità educativa: uno strumento di valutazione per docenti e genitori per la lotta agli stereotipi e contrasto alle discriminazioni di genere*, «Pedagogia e Vita», 75, 2, 2017.
- MUSCHITIELLO A., TONON E., *Teatro educativo e inclusione. Lo sviluppo personale e sociale in bambini neurodivergenti attraverso il progetto "Fa...VOLANDO" (ASL BA NPia Bitonto, FENALC Roma)*, «Medical Humanities & Medicina Narrativa», 5, 1, 2024.
- PACELLI S., *La letteratura per l'infanzia come fonte per la ricostruzione della storia dell'inclusione scolastica dei disabili in Italia*. In 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*, Collana Thesaurus Scholae. Fonti e studi sul patrimonio storico-educativo, vol. 8, EUM edizioni, Macerata 2024a.
- *Sguardi narrativi e prospettive sulla disabilità nella letteratura per l'infanzia oggi*, «Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education», 27, 2, 2024b, pp.161-172.
- PINKOLA ESTES C., *Donne che corrono coi lupi*, Sperling & Kupfer, Milano 2016 (ediz. orig. 1992).
- RIVA M.G., *Disoccultare dispositivi pedagogici congruenti con le dittature. Un contributo per prevenire e riparare i danni all'infanzia*, «MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni», 14, 2, 2024, pp. 97-115.
- SIEGEL D.J., *La mente relazionale: Neurobiologia dell'esperienza interpersonale*, Cortina, Milano 2012.
- TERRUSI M., *Letteratura per l'infanzia e consapevolezza corporea: una lettura in otto tempi fra albi illustrati e pratiche somatiche*, «Encyclopaideia – Journal of Phenomenology and Education», 27, 65, 2023.
- TONON E., *Teatro, pedagogia di genere e Capability Approach: pratiche trasformative per l'educazione alle differenze*, «Pedagogia e Vita», 1, 2025 on line, pp.152-158.
- TURIN A., *Rosaconfetto*, Settenove, Milano 2015 (ediz. orig. 1976).
- ULIVIERI S. (a cura di), *Educazione e ruolo femminile. La condizione delle donne in Italia dal dopoguerra ad oggi*, La Nuova Italia, Firenze 1992.

RECENSIONI

V. Alastra (a cura di), *Per un approccio poetico e narrativo nelle relazioni di cura*, PensaMultimedia, Lecce 2024, pp. 198

DI VALERIO FERRO ALLODOLA*

Il volume curato da Vincenzo Alastra – docente dell’Università di Torino e formatore impegnato da anni sul fronte della medicina narrativa – parte da una premessa epistemologica chiara:

“L’adozione di un approccio narrativo orienta lo sguardo sul mondo di significati, sui vissuti esperienziali e sulle storie di pazienti, caregiver, educandi e, necessariamente, anche dei professionisti della cura che operano in ambito sanitario, educativo e sociale, per ripensare in maniera ri-fondativa i modi di prendersi cura degli altri e di sé” (infra, p. 10).

Ogni professionista della cura, che sia operante in ambito sanitario, educativo o sociale, è chiamato a coltivare una propria competenza narrativa, per incontrare i mondi di significato dei propri interlocutori (persone malate, caregiver, educandi, ecc.), per ricercare insieme a loro il senso dell’esperienza umana che stanno vivendo. In campo medico-sanitario, la “narrative medicine”, introdotta da Rita Charon, è oggi diffusa globalmente come metodologia d’intervento clinico-assistenziale basata su una specifica competenza narrativa, che viene messa in campo per pervenire alla co-costruzione di un percorso di cura personalizzato e condiviso e rendere le persone, attraverso le loro storie, protagoniste del processo di cura; un processo che non può prescindere da una messa in parola e da una reinterpretazione dell’esperienza di malattia e di cura vissuta dai soggetti coinvolti nella relazione di cura.

L’interlocuzione narrativa e poetica nella pratica di cura promuove il piacere della parola, la riflessione sul linguaggio e l’uso consapevole delle parole; la poesia contrasta l’uso superficiale della comunicazione veloce e stereotipata, incoraggiando approcci più profondi e creativi.

* Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria.

La bellezza del lavoro di cura richiede l'uso di linguaggi espressivi che favoriscano la creatività e l'immaginazione per arricchire le relazioni e favorire lo sviluppo personale. La parola poetica offre, a tale scopo, nuove prospettive e stimola la crescita interiore.

Il volume si pone in continuità con il dibattito scientifico che fa capo al V° convegno nazionale del gruppo di studio e ricerca coordinato dall'Autore "Pensieri circolari", dal titolo "Per un approccio creativo e poetico nelle relazioni di cura" (Biella, 13-14 ottobre 2023).

Tale gruppo – sorto grazie all'impegno dell'Autore, da anni attivo sui temi del significato e della qualità della relazione di cura, sulla medicina centrata sul paziente e sulle Medical Humanities – rappresenta una comunità di studio, ricerca e sperimentazione innovativa sul territorio nazionale, che raccoglie e rende accessibili a tutti le best practices.

Il volume, strutturato in nove capitoli, si interroga riflessivamente sulla possibilità che la poesia possa entrare nella "cassetta degli attrezzi di un professionista sanitario, di un educatore, cioè di un professionista della cura" (infra, p. 15), a partire da una domanda ben precisa: cos'è la poesia? Campagna e Zannini approfondiscono, quindi, la tematica delle scritture poetiche nella formazione dei professionisti sanitari, evidenziando il passaggio dalla cura dell'altro alla cura di sé.

Nosari declina lo spazio poetico come spazio di cura, mettendone in luce confini e opportunità, a partire dalla constatazione che l'approccio poetico alla cura marca la capacità di creare intrecci per comprendere e dare significato all'esperienza di malattia, ma che è necessario lavorare per l'educabilità di tale capacità, in modo generativo e costante.

Bulfaro, con originalità, si chiede quali sono le parole che curano e quale sia la funzione terapeutica della parola poetica.

Iavarone approfondisce, con acume, l'Haiku – un componimento poetico nato in Giappone nel XVII secolo composto da tre versi secondo uno schema sillabico fisso – come metodo e strumento narrativo-autobiografico, ascritto all'ambito della formazione e della cura in ambito socio-educativo e medico-sanitario.

Jankovic esamina, con riflessività, il tema della comunicazione al paziente pediatrico affetto da patologia ad esito infausto come strumento per la sua autodeterminazione.

Memini e Seracini affrontano, con profondità d'indagine, la questione dei nuovi linguaggi creativi per la formazione e in particolare, dei cosid-

detti “meme” come forma di narrazione collettiva e come strumento formativo nei contesti di cura.

Bulfaro e De Donatis affrontano, con senso critico, la pratica della scrittura Kintsugi®, analizzandone le tipologie e la tecnica di scrittura.

Di Lucente, Failla, Memini e Seracini trattano, con riflessività, il close reading come strumento formativo per fortificare la competenza narrativa e la capacità di ascoltare con attenzione.

Batini analizza – con grande competenza – il metodo della lettura ad alta voce condivisa come risorsa per sé e per gli altri.

Giusti conclude, con senso critico-riflessivo, un capitolo dedicato alla didattica orientativa e laboratoriale.

Si tratta di un volume che presenta e discute in modo puntuale alcune importanti tematiche e strumenti formativi innovativi sperimentati sul campo, che estendono le possibilità (auto)formative proprie delle Medical Humanities, con l’obiettivo di avvicinare sempre più due “mondi” che – in realtà – non avrebbero mai dovuto scindersi (disease VS illness), in nome di quella ars medica che da Galeno, passa per Celso fino a Virchow, il quale ci ricorda che la medicina è una scienza che aspetta sempre di essere ulteriormente imparata e coltivata. La medicina, cioè, è un’arte e una professione che lottano continuamente per distruggere la ragione della propria esistenza: prevenire, curare le malattie e rimuovere il bisogno del medico, massimizzando l’autonomia del paziente (si colgano, in questo snodo concettuale, le similitudini con il costrutto di scaffolding nella relazione educativa insegnante-studente).

Il volume si rivolge, dunque, ai professionisti della salute e della cura, agli educatori e a quanti, a vario titolo, si occupano di benessere, educazione e cura, incrementando quella “cassetta degli attrezzi” così fondamentale nel lavoro quotidiano del prendersi cura, di sé e degli altri. E di questo, vanno ringraziati il Curatore e gli Autori tutti.

V.E. Conti, *L'albero della luce*
(Illustrazioni di Franco Venanti),
Bertoni Editore, Corciano (PG), 2018, pp. 36

DI VALERIO FERRO ALLODOLA*

Il volumetto raccoglie tre fiabe dal titolo “Il Gatto e il Bosco”, “Il Circolo nella Serra” e “L’Albero della Luce”, illustrate meravigliosamente in bianco e nero da Franco Venanti.

Le tre fiabe si snodano in un percorso di luci, colori, suoni e sensazioni, dalla morbidezza del pelo del gatto e della scimmietta ai campanelli e tamburi, agli odori buoni e cattivi. I luoghi non sono geograficamente definiti, ma identificati attraverso gli organi di senso.

Le fiabe “inclusive” uniscono mondi e sensi, dalla natura umana, animale e vegetale protagonista, ai paesaggi umani stanchi e distrutti. Le stagioni delle fiabe riflettono le stagioni della vita, con un senso di attesa e anticipazione della felicità.

I nomi dei protagonisti, principalmente ebraici, come Miriam, David, Hannah, Rachele, Daisy e Juniper, insieme ad altri animali non domestici, creano un’atmosfera fiabesca. Miriam bambina, David ragazzo, Hannah giovane adulta e Rachele anziana e ipovedente, ci guidano attraverso le varie fasi della vita e dell’anima.

Il senso di precarietà si manifesta nei continui trasferimenti, negli spostamenti circensi e nelle automobili che portano alla scoperta dell’“Albero della Luce”. I colori tenui evocano una tavolozza che genera luce dal buio, mentre natura, buio, luce e progresso si intrecciano in un vortice di presenze femminili, evanescenti e decise, antiche e moderne, tipiche delle fiabe.

* Università degli Studi *Mediterranea* di Reggio Calabria.

Il volume è un viaggio tra i sentimenti, un percorso non comune nei meandri delle proprie emozioni, che ci qualificano come esseri umani e che “aiutano a distinguerci e riconoscerci in un mondo che tutto pianifica e appiattisce” (infra, p. 9).

La prima opera di Veronica Elisa, *Le Nebbie di Vraibourg*, è risultata vincitrice del Premio Internazionale Luigi Malerba di Narrativa del 2011 con la giuria di Walter Pedullà, Paolo Mauri Margherita Heyer Caputt, Franco Scaglia, Ornella Scarpellini, Guido Barlozzetti, Giovanni Ronchini, con la presidenza onoraria di Anna Malerba. Nel 2015 con il suo secondo romanzo, *Il serpente dorato*, si è aggiudicata a Parigi il premio internazionale World Literary Prize.

Veronica Elisa possiede il raro potere di creare ciò che non esiste, dando un colore unico alle cose attraverso il gioco delle parole. La sua poesia si fonde armoniosamente con i disegni di Franco Venanti, un maestro che interpreta il mondo in modo personale. Il libro invita a una lettura avvolgente, con suoni e sfumature di grigio che trasformano il racconto in un'esperienza senza fine.

M. Buccolo, *Il coordinatore pedagogico nel sistema integrato 0-6. Teorie e modelli educativi per il cambiamento organizzativo*, PensaMultimedia, Lecce 2024, pp. 182

DI ALESSIA TRAVAGLINI*

In uno scenario caratterizzato sempre più dalla complessità, rivendicare – come sottolineato anche dall’Agenda 2030 – “un’istruzione di qualità, equa e inclusiva (Obiettivo 4), rappresenta una sfida alla quale nessuno stato che si dichiara autenticamente democratico può sottrarsi. Da ciò ne consegue la necessità di porre un’attenzione costante, fin dalla primissima infanzia, alla qualità dei processi educativi. È lungo tale direttrice che si colloca il lavoro di riflessione e di ricerca proposto da Maria Buccolo, autrice del volume *Il coordinatore pedagogico nel sistema integrato 0-6. Teorie e modelli educativi per il cambiamento organizzativo* (2024) che, richiamando Rodari nell’incipit del proprio lavoro, evidenzia: “Chi fa riferimento a una dimensione spontaneistica dell’educazione infantile non si preoccupa di aiutare il bambino: lo lascia fare, senza una direzione di senso; chi mette realmente al centro del processo educativo il bambino, invece, si muove con attenzione, spirito di servizio, impegno costante a essere come i gradini di una scala che il bambino stesso sale, assumendosene tutte le responsabilità” (p. 32). Si tratta, come evidenziato da Sirignano nel saggio introduttivo, di un lungo percorso verso la consapevolezza pedagogica che ha visto gli asili nido trasformarsi, a partire dagli anni Settanta, da luoghi deputati alla mera assistenza a “nuclei di interesse pedagogico”, volti a garantire una politica di crescita culturale e di progettualità condivisa.

Pertanto, restituire al lavoro educativo e ai professionisti dell’educazione un *habitus* di scientificità e professionalità rappresenta un principio guida che deve animare la ricerca e il lavoro pedagogico. Tale aspetto è ribadito in maniera chiara dalla studiosa nel corso del suo lavoro – nato

* Università degli Studi di Urbino Carlo Bo.

in seguito lungo lavoro di sperimentazione e ricerca – centrato sul coordinatore pedagogico. Si tratta di un professionista che gradualmente si è configurato in modo sempre più marcato – grazie all’opera di precursori quali Loris Malaguzzi, Bruno Ciari e Sergio Neri – come una figura strategica, di sistema, in grado di incidere in modo positivo non solo sul servizio affidato, ma sulla rete sociale territoriale più ampia di riferimento. Questi assume su di sé, infatti, il compito di innalzare la qualità della riflessione pedagogica, rispondendo così a esigenze sociali e culturali sempre più variegate che non riguardano solo il bambino, ma l’intera comunità, intesa in senso olistico.

Per evidenziare la portata di un tale cambiamento, l’autrice si sofferma, in modo preciso e puntuale, sull’evoluzione della normativa che con il tempo ha ridefinito i ruoli e le funzioni del coordinatore pedagogico, con l’intento non tanto di offrire un semplice elenco degli aspetti essenziali introdotti dai diversi decreti, quanto piuttosto di cogliere in profondità i significati, impliciti ed espliciti, che hanno agito come forza propulsiva per un rinnovamento tuttora in fieri. Centrale, a tal proposito, è il tema delle competenze: il coordinatore pedagogico, in quanto inserito all’interno di un sistema complesso, deve padroneggiare abilità e capacità di diverso tipo: pedagogiche, progettuali, relazionali, senza tralasciare quelle che attingono a un’area più propriamente politico-amministrativa. È grazie alla loro combinazione che può divenire un professionista in grado di incidere sulle culture e sulle politiche territoriali, senza tralasciare, nello stesso tempo, l’attenzione verso tutti i fattori (famigliari, ambientali, sociali) che consentono a ciascuno di poter “pensare in grande” (Amatori, Maggolini & Macchia, 2021).

Particolarmente significativo è, in tale ottica, il richiamo al costrutto di competenza elaborato da Le Boterf (2002): con tale termine si allude a una combinazione tra risorse interne ed esterne all’individuo, in modo tale da coniugare in maniera virtuosa il *saper agire*, il *voler agire* e, infine, il *poter agire*. In altre parole, è competente colui che sa mobilitare in modo appropriato le proprie competenze, integrandole in modo sinergico con le opportunità offerte dal contesto di riferimento.

Quali implicazioni per la formazione del professionista dell’educazione? Secondo l’autrice, la formazione è chiamata a definire e valorizzare la professionalità del coordinatore pedagogico: ciò è possibile nella misura in cui questa si configura come “un momento interiore di riappropriazio-

ne della storia personale, di presa di coscienza dei propri punti di forza e di debolezza, di conquista dell'autonomia, di attribuzione di significato alle esperienze professionali e personali vissute" (p. 75). È necessario, a tal fine, allenare lo sguardo del professionista a osservare se stessi e l'ambiente, non in termini dicotomici, quanto piuttosto di interrelazione dialettica.

Senza una vision di riferimento, il rischio latente è di riconoscere nel coordinatore una figura indispensabile per la mera gestione di emergenze, per lo più di tipo burocratico-amministrativo, ma non per le sue competenze, in qualità di leader educativo, nel promuovere opportunità e aprire squarci e orizzonti di senso.

Per tale ragione, la formazione universitaria – in particolare quella erogata attraverso master di primo e di secondo livello – gioca un ruolo centrale: a tal proposito, nel corso dell'ultimo capitolo l'autrice illustra gli esiti di una ricerca volta a individuare, attraverso un opportuno lavoro di analisi dei bandi emanati da diversi atenei italiani, la tipologia dell'offerta formativa rivolta al coordinamento pedagogico.

Ne emerge un quadro poliedrico – considerato dal punto di vista della denominazione dei corsi, dei dipartimenti di afferenza, nonché della qualifica rilasciata – che tuttavia restituisce un quadro più omogeneo per quel che concerne la delineazione di un profilo professionale di uscita. In conclusione, l'autrice non lesina di individuare alcune prospettive di miglioramento, che riguardano essenzialmente la promozione, all'interno dei percorsi universitari, di una maggiore circolarità tra teoria e prassi, nonché l'implementazione di attività laboratoriali, da svolgersi al di fuori dell'aula accademica (reale o virtuale): tali fattori potrebbero contribuire in modo significativo a rafforzare il profilo e l'identità di tale figura attualmente in costruzione.

In sintesi, riteniamo che il valore aggiunto del percorso riflessivo proposto dal volume risieda nell'intento – a nostro avviso pienamente riuscito – di sollevare questioni ponendo in una relazione reciprocamente dialettica dimensioni e variabili quali l'identità professionale, l'acquisizione di competenze, la relazione con il territorio, nonché la formazione accademica. Ciascuna di queste non può essere affrontata in modo isolata, secondo una prospettiva monoprospettica: richiamando Morin (2000), la complessità può essere compresa evitando sia l'iperspecialismo, che può generare la frammentazione delle conoscenze, sia la genericità di senso, che prelude a banalizzazioni: in una posizione intermedia, è possibile una

terza via che, pur problematizzando la realtà, mira a costruire connessioni coniugando e riconciliando dissonanze e discontinuità, certi che il sapere autentico non è mai perentorio, in quanto risultato di un processo mutevole al quale contribuiscono persone, ambienti e relazioni.

Per tale ragione, riteniamo il volume di particolare utilità sia per coloro che svolgono professioni educative – i coordinatori pedagogici, in primis – sia per i decisori politici, che dovrebbero porgere un’attenzione costante verso i servizi rivolti all’infanzia, interrogandosi su come ottimizzare le funzioni, il ruolo nonché le condizioni lavorative dei professionisti dell’educazione. Senza tale tensione costante, ci ritroveremo sempre di fronte a tentativi parziali di miglioramento, che cercano di riempire un gap senza considerare in profondità ciò che lo ha generato e alimentato.

Autrici e autori

ACONE LEONARDO

Professore Ordinario di Storia della pedagogia e dell'educazione, Università degli Studi L'Orientale di Napoli

AMATORI GIANLUCA

Professore Ordinario di Didattica e Pedagogia Speciale, Università Europea di Roma

AMEDEI DARIO

Medico e formatore

ASCIONE ANTONIO

Professore Associato di Didattica e Pedagogia Speciale, Università degli Studi di Bari "A. Moro"

AZZARONE MARCO

Dottorando di ricerca in Medical Humanities and Welfare Policies, Dipartimento di Scienze Mediche e Chirurgiche, Università di Foggia.

BALDINI MICHELA

Professoressa Associata di Storia della Pedagogia e dell'educazione, Ateneo Telematico Pegaso

BALDUZZI EMANUELE

Professore aggiunto di Pedagogia generale e sociale, Istituto Universitario Salesiano Venezia

BARSOTTI SUSANNA

Professoressa Ordinaria di Storia della pedagogia e dell'educazione, Università degli Studi di Roma Tre

BIANQUIN NICOLE

Professoressa Associata di Didattica e Pedagogia Speciale, Università della Valle d'Aosta - Université de la Vallée d'Aoste

BUCCOLO MARIA

Ricercatrice di Pedagogia generale e sociale, Università Europea di Roma

BUSSADORI GIANCARLO

Dottore di ricerca in Pedagogia, Libera Università di Bolzano

CAMBI FRANCO

Professore Ordinario f. r. di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Firenze

CANTINI CATIA

Ricercatrice nell'area educativa artistico-espressiva, Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa

CASO ROSSELLA

Ricercatrice di Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Foggia

HELLINI CLAUDIA

Ricercatrice nell'area educativa artistico-espressiva, Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa

CORSI FRANCESCA MARIA

Dottoranda di ricerca in pedagogia e didattica e insegnante

D'ELIA GIOVANNI

Dottore di Ricerca in Scienze delle Relazioni umane, Università degli studi di Bari "Aldo Moro"

DE DOMENICO MARIA GRAZIA

Cultrice della materia nelle discipline di Pedagogia delle Disabilità e Didattica dell'inclusione, Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria

DE SIMONE MARIAROSARIA

Professoressa Associata in Pedagogia generale e sociale, Università degli Studi di Napoli Federico II

FERRO ALLODOLA VALERIO

Ricercatore di Storia della Pedagogia e dell'educazione, Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria

FILOMIA MARIA

Professoressa Associata di Storia della Pedagogia e dell'educazione, Università degli Studi Link

FIORITO NOEMI

Dottoranda in Dottoranda in Storia della pedagogia e dell'educazione, Università degli Studi di Roma Tre

FORNI DALILA

Professoressa Associata di Storia della Pedagogia e dell'educazione, Università degli Studi dell'Aquila

GUERZONI ELENA

Dottore di ricerca in Scienze Pedagogiche, Alma Mater Studiorum Università di Bologna

Lepri CHIARA

Professoressa Ordinaria di Storia della pedagogia e dell'educazione, Università degli Studi di Roma Tre

LIMONGELLI MARIA ADELE

Dottoranda in Scienze dell'Interpretazione, Dipartimento di Scienze Umanistiche, Università degli Studi di Catania

LO PICCOLO ALESSANDRA

Professoressa Ordinaria di Didattica e pedagogia Speciale, Università degli Studi di Enna "Kore"

MADRIZ ELISABETTA

Professoressa Associata in Pedagogia Generale e Sociale, Università degli Studi di Trieste

MARCIANO AMALIA

Dottoranda di ricerca in Pedagogia generale e sociale, ricerca educativa, storia dell'educazione e letteratura per l'infanzia, Università degli Studi di Roma Tre.

MARZIALE ANTONIO

Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza della Regione Calabria - Componente Osservatorio nazionale sulla Famiglia della Presidenza del Consiglio dei Ministri - Docente a contratto di Sociologia presso l'Università Mediterranea Reggio Calabria

MAZZA BENEDETTA

Studentessa presso il CdSM in Coordinamento dei Servizi Educativi per la Prima Infanzia e per il Disagio Sociale dell'Università degli Studi di Napoli Federico II

MAZZA CATERINA

Collaboratore di ricerca, INDIRE Istituto Nazionale di Documentazione Innovazione e Ricerca Educativa

MIATTO ENRICO

Professore aggregato di Pedagogia speciale, didattica e ricerca educativa, Istituto Universitario Salesiano Venezia

PACELLI SILVIA

Assegnista di ricerca in Storia della pedagogia e dell'educazione, Università degli Studi di Roma Tre

PADALINO ANGELICA

Dottoranda di ricerca in Scienze della Formazione, dello Sviluppo e dell'Apprendimento (XXXVIII ciclo), Università di Foggia

PAGLIALONGA MARCO

Dottorando di ricerca in Medical Humanities and Welfare Policies, Dipartimento di Scienze Mediche e Chirurgiche, Università di Foggia

PASQUALETTO DANIELA

Dottoranda di ricerca in processi educativi nei contesti eterogenei e multiculturali, Università degli Studi di Enna “Kore”

PISTONE LETIZIA

Dottoranda di ricerca in processi educativi nei contesti eterogenei e multiculturali, Università degli Studi di Enna “Kore”

PLACANICA FRANCESCA

Dottoranda di ricerca in “Teaching and Learning Sciences”, Università di Macerata e Università degli Studi Mediterranea di Reggio Calabria

RASO MARIA VINCENZA

Professoressa Associata, Université de Sherbrooke, Québec, Canada

RENDINA VALERIA

Cultrice della materia in Storia della Pedagogia e dell’Educazione, Università degli Studi di Salerno

ROSA ALESSIA

Prima Ricercatrice, INDIRE Istituto Nazionale di Documentazione Innovazione e Ricerca Educativa

SACCHI FABIO

Professore Associato di Didattica e Pedagogia Speciale, Università degli studi di Bergamo

SAVARESE GIOVANNI

Ricercatore di Storia della pedagogia e di Storia della scuola, Università degli Studi di Salerno

SBARAGLIA ELENA

Psicologa e formatrice

SGAMBELLURI ROSA

Professoressa Associata di Didattica e Pedagogia Speciale, Università degli Studi di Salerno

SIMONETTI CRISTIANA

Professoressa Associata di Pedagogia Generale e Sociale, Dipartimento di Medicina Clinica e Sperimentale, Università di Foggia

SIRIGNANO FABRIZIO MANUEL

Professore Ordinario di Pedagogia Generale e Sociale, Università Suor Orsola Benincasa – Napoli

TOMEI NICOLETTA

Assegnista di ricerca in Didattica e Pedagogia Speciale, Università Europea di Roma

TONDO STEFANIA

Professoressa Associata di Letteratura Inglese, Università Suor Orsola Benincasa – Napoli

TONON ELISABETTA

Dottoranda di ricerca, Università degli Studi di Bari “Aldo Moro”

TRAVAGLINI ALESSIA

Ricercatrice di Didattica e pedagogia speciale, Università degli Studi di Urbino Carlo Bo

TRISCIUZZI MARIA TERESA

Professoressa Associata di Storia della pedagogia e dell'educazione, Freie Universität Bozen

VAHEDI LEYLA

Dottore di ricerca in Comunicazione e Ricerca sociale, Sapienza Università di Roma, socia fondatrice dell'Associazione “Cartastraccia”

VALENTINI MARIA

Dottoranda di ricerca presso il dottorato di interesse nazionale in Learning Sciences and Digital Technologies, Università degli studi di Padova

VANZETTA ELISABETTA

Docente a contratto, Facoltà di Scienze della Formazione, Libera Università di Bolzano

VERNETTO GABRIELLA

Docente a contratto, Università della Valle d'Aosta/Université de la Vallée d'Aoste

ELENCO DEI REFEREE

LUCIA ARIEMMA

LUIGI ARUTA

MICHELA BALDINI

ELISA CANOCCHI

GABRIELLA CALVANO

DALILA FORNI

MARIA FILOMIA

SIMONE GARGIULO

ELENA GUERZONI

STEFANIA MADDALENA

AMALIA MARCIANO

ENRICO MIATTO

MIRCA MONTANARI

FEDERICA PAOLOZZI

ALESSANDRA PRIORE

ALESSIA TRAVAGLINI

MARIA TERESA TRISCIUZZI

ROSA SGAMBELLURI

NICOLETTA TOMEI

STEFANIA TONDO

MEDICAL HUMANITIES & MEDICINA NARRATIVA
Rivista di pedagogia generale e sociale

Franco BLEZZA, Valerio FERRO ALLODOLA

vol. 1/2020

ISBN 978-88-255-3326-2, formato 17 x 24, 152 pagine 14 euro

Maura STRIANO

vol. 2/2020

ISBN 978-88-255-3325-5, formato 17 x 24, 196 pagine 14 euro

Patrizia DE MENNATO, Valerio FERRO ALLODOLA

vol. 1/2021

ISBN 978-12-5994-251-7, formato 17 x 24, 228 pagine 14 euro

Maria BUCCOLO, Valerio FERRO ALLODOLA

vol. 2/2021

ISBN 978-12-5994-774-1, formato 17 x 24, 140 pagine 14 euro

Valerio FERRO ALLODOLA, Simonetta ULIVIERI

vol. 1/2022

ISBN 978-12-218-0072-2, formato 17 x 24, 224 pagine 14 euro

Massimiliano COSTA, Daniela DATO, Fabrizio d'ANIELLO

vol. 2/2022

ISBN 978-12-218-0381-5, formato 17 x 24, 232 pagine 14 euro

Fabrizio Manuel SIRIGNANO, Stefania MADDALENA

vol. 1/2023

ISBN 978-12-218-0808-7, formato 17 x 24, 364 pagine 45 euro

Massimiliano STRAMAGLIA, Maria BUCCOLO

vol. 1/2024

ISBN 978-12-218-1374-6, formato 17 x 24, 340 pagine 24 euro

Catia GIACONI, Gianluca AMATORI, Rosabel ROIG-VILA

vol. 2/2024

ISBN 978-12-218-1616-7, formato 17 x 24, 296 pagine 24 euro

Leonardo ACONE, Maria Teresa TRISCIUZZI, Valerio FERRO ALLODOLA

vol. 1/2025

ISBN 979-12-218-1938-0, formato 17 x 24, 548 pagine 36 euro

Finito di stampare nel mese di giugno del 2025
dalla tipografia «The Factory S.r.l. »
00156 Roma – via Tiburtina, 912