

Anno XIII, Numero 39
aprile 2023

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

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

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



Anno XIII, Numero 39 - aprile 2023

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

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

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

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

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

Direttore Emerito (Fondatore)

Giuseppe Bertagna

Direttore

Andrea Potestio – Università di Bergamo

Comitato Editoriale

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

Consiglio scientifico

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

Comitato di redazione:

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

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

L’elenco dei nominativi dei referee della Rivista è disponibile al seguente link:
http://www.forperlav.eu/struttura/cqia_struttura.asp?cerca=cqia_rivista_revisori

INDICE

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

Letteratura per l'infanzia: una narrazione per immagini

Children's literature: a picture storytelling

(P. Ricchiuti)

88

RECENSIONI

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

(R. Pagano)

101

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

(E. Scaglia)

104

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

(P. Bertuletti)

107

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

(A. Taravella)

109

Questioni di “personae”

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

Issues of “personae”

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

ALESSANDRA MAZZINI

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

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

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

Il personaggio, oltre una voce interpretativa e meditativa

leri rientrando a casa, vidi un incalcolabile numero di esemplari della mia stessa persona, tutti pressati gli uni contro gli altri come aringhe sul fondo di una botte. La mia propria immagine ne veniva riflessa fino a perdersi in una magica distanza, al modo in cui, in presenza di due specchi frontali, la luce di una lampada posta al centro di una stanza è riflessa all’infinito nello spazio illimitato, racchiuso tra la superficie del vetro e la sua foglia¹.

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

nemico o vicario che [...] ci viene incontro dai romanzi e adesso anche dai film. Si dice che la sua professione sia quella di risponderci, ma molto più spesso siamo noi i citati a rispondergli. Se gli chiediamo di farsi conoscere, [...] esibisce la placca dove sta scritta la più capitale delle sue funzioni, che è insieme il suo motto araldico: si tratta anche di te².

Per dirla con Orazio, «de te fabula narratur»³.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

l'esperienza estetica richiede emozioni intense, che sono possibili soltanto se nel testo abbiamo proiettato qualcosa che ci riguarda direttamente. Senza una forte partecipazione emotiva, una gran parte del nostro rapporto con la letteratura non sarebbe possibile e il ruolo stesso dell'arte sarebbe marginale e forse insignificante nell'esperienza umana. Un testo sopravvive nel tempo se permette letture nelle quali i diversi lettori possono trovare qualcosa che ritengono importante e in cui possono riconoscersi¹⁵.

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

Un po' come accade anche nella vita reale, anche nell'universo che vede il coinvolgimento della *fictio* narrativa, ogni incontro con un altro da sé è sempre unico e foriero di originalità. Ciò accade, *in primis*, perché ogni lettore "costruisce" il personaggio sulla base delle varie indicazioni sparse nel testo, deducendo dalla stessa composizione testuale le azioni, i pensieri e i sentimenti di un protagonista¹⁷. Ma anche perché, come evidenzia Roman Ingarden nella *Fenomenologia dell'opera letteraria*, è grazie a questo meccanismo che il lettore, nella propria percezione del testo, va al di là di ciò che il testo narrativo contiene, per colmarne quelle zone di indeterminazione¹⁸. Sicché uno stesso testo porta a risultati diversi in lettori diversi, uno stesso personaggio incontrato da lettori diversi non stabilirà con tutti la stessa relazione, ma anche uno stesso lettore che si avvicina allo stesso personaggio in momenti e fasi diverse della propria vita istituirà con lui un rapporto sempre nuovo, sempre ignoto, sempre inesauribilmente ironico, tanto quanto inesauribilmente ironico è l'uomo stesso¹⁹.

In altre parole,

le opere di letteratura descrivono sotto forma di narrazione la solida specificità dell'esperienza personale, che è sempre unica, perché ognuno di noi ha una propria, più o meno diversa, storia personale, che modifica ogni nuova esperienza; e la creazione di testi letterari riassume questa unicità²⁰.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

1) guai a separare letteratura per l'infanzia e sua genesi o sviluppo storico, poiché essa nasce storicamente, si sviluppa storicamente, approda storicamente al suo complesso volto attuale; 2) storicizzare significa integrare quei testi con l'epoca in cui sono nati e collocarli nella congiuntura sì letteraria, ma anche socio-politica e educativo-pedagogica che la caratterizza²¹.

L'appello al ritorno alla storia²² e l'enfasi sul valore della "ricognizione storica" restituisce, secondo Cambi, «alla letteratura infantile, e in modo netto e critico e consapevole, identità e funzione»²³.

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

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

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

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

Nell'adottare tale sguardo nomotetico, ossia normativo, gli studiosi di letteratura per l'infanzia si appropriano del procedimento conoscitivo di quelle scienze che, a partire da tutte le esperienze umane particolari, che sono "già accadute" e che dunque sono "perfette", ma anche singole e individue, assicurano, con il loro *lógos* e con i loro metodi di studio, qualcosa di "generale" cioè di valido per "norma" e quindi affidabile e certo. Per dare le ragioni delle esperienze "particolari" già accadute, testimoniate e interpretate dai personaggi della letteratura per l'infanzia, ma anche per poter fare previsioni su quelle analoghe che sono accadute nei vari contesti spazio-temporali e che possono ritornare nel tempo presente, la letteratura per l'infanzia diviene, al pari delle scienze nomotetiche, indagata come capace di formulare leggi generali²⁴.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Nell'esperienza narrativo-letteraria³¹, come nella vita, l'altro è un altro di carta, ma la sua esperienza e i suoi comportamenti non sono meno significativi, non sono meno coinvolgenti per chi, leggendo, sperimenta una sorta di dialogo interiore che lo conduce a mettersi costantemente in relazione con il personaggio, anticipandone le azioni, gli stati d'animo e i sentimenti per riviverli come propri. In questo «dialogo motorio-intellettuale»³² gli altri di carta divengono allora *magistri* di un'esperienza che è lì, rappresentata sul bianco della pagina, proprio perché un lettore la colga e se ne faccia apprendista.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

ALESSANDRA MAZZINI
University of Bergamo

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

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

³ Orazio, *Satire*, I, 1, 69-70.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¹⁵ *Ibidem*.

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

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

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

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

²⁰ D. Lodge, *La coscienza e il romanzo*, cit., p. 19.

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

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

²³ *Ibidem*.

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

²⁵ M. Vovelle, *Ideologie e mentalità*, Guida, Napoli 1989, p. 50.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

³⁵ G. Debenedetti, *Il personaggio-uomo*, cit., p. 11.