



Storie, letture e racconti tra pagine e rete

Narrazioni digitali ed intrecci pedagogici

Saggi di

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



La libreria di Stardi

COMITATO SCIENTIFICO INTERNAZIONALE

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

Storie, letture e racconti tra pagine e rete

*Narrazioni digitali
ed intrecci pedagogici*

Saggi di

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

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

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

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

Published in Italy

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

ISBN 978-88-31925-73-0

Pubblicato nel mese di dicembre 2021

La libreria di Stardi

diretta da
LEONARDO ACONE
Università degli studi di Salerno

Volume VIII

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

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

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

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

Indice

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

Alessandra Mazzini

Del desiderio di storie.

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

1. *Lucia, Emma e gli altri*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Perché Emma e Lucia non sono solo coscienze che cercano di colmare, con le seduzioni dell'immaginario, le insufficienze del reale. Per loro la letteratura non è solo evasione che in ultimo sarà fatale. Tant'è che se le storie consentono di evadere dalla realtà, liberando il lettore momentaneamente dai suoi problemi, allo stesso tempo però, paradossalmente, lo involuppano in una nuova serie di problemi, in tensioni e conflitti del loro mondo di carta, come ha notato Jonathan Gottschall⁵. Per questo le storie narrate, anche quando la loro funzione è apparentemente soltanto ludica e di evasione, si legano indissolubilmente a chi le legge, divenendo un'occasione per plasmarsi e per compiere insieme ai personaggi un tragitto esperienziale e, dunque, di vita. D'altra parte, così facendo, chi narra non solo intrattiene e incanta, ma regala ai lettori l'occasione di sperimentare un modo per imparare, attraverso l'attivazione neuronale, a vivere e ad agire.

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

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

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

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

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

2. *Il racconto, prima dei neuroni specchio*

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

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

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

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

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

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

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

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

¹¹ *Ibid.*, p. 73.

Un meccanismo che è al centro anche dell'esperienza narrativa¹², dove l'altro è un altro di carta, ma la cui esperienza e i cui comportamenti non sono meno significativi, non sono meno coinvolgenti per chi, leggendo, sperimenta una sorta di dialogo interiore che lo conduce a mettersi costantemente in relazione con il personaggio, anticipandone le azioni, gli stati d'animo e i sentimenti per riviverli come propri. In questo «dialogo motorio-intellettuale»¹³ gli altri di carta divengono allora *magistri* di un'esperienza che è lì, rappresentata sul bianco della pagina, proprio perché un lettore la colga e in un processo di *mimesis* se ne faccia apprendista.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¹⁸ *Ibid.*, p. 31.

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

²⁰ *Ibid.*, p. 110.

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

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

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

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

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

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

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

²² *Ibid.*, p. 108.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

²⁹ *Ibid.*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

³³ *Ibid.*, p. 221.

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

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

3. Ogni storia risponde a una storia

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

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

Non solo, infatti, «les personnages du théâtre ou du roman sont des entités semblables à nous, agissant, souffrant, pensant et mourant»³⁸, ma nel momento in cui incontrano un lettore valicano i confini della pagina, si “congiungono” con lui, e, se quest'ultimo lo sceglie, lo modificano, traducendosi per lui in una situazione educativa e dunque formativa. Così facendo le storie si eternano.

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

Mentre Bastiano leggeva queste parole e al tempo stesso udiva la voce fonda del Vecchio della Montagna Vagante, cominciò a sentire un gran ronzio nelle orecchie e gli occhi gli si colmarono di barbagli.

Ma quella che il Vecchio stava leggendo era la sua storia! E la sua storia era dentro la Storia Infinita. Lui, Bastiano, entrava in scena come un personaggio del libro di cui fino a quel momento si era creduto lettore!

E chissà quale altro lettore ora lo stava leggendo, e a sua volta credeva di essere soltanto un lettore... e così di seguito, all'infinito!⁴⁰.

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

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

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

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

⁴⁰ *Ibid.*, p. 192.

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

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

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

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

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

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

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

Il personaggio letterario si carica, dunque, di una valenza pedagogica unica, non tanto perché esso è il «perno della narrazione», più importante della perfezione formale, dell'armonia della composizione nonché dell'ideologia soggiacente alla storia, come ha evidenziato Giorgio Ficara⁴⁵, ma perché stimola i destinatari della storia a identificarsi con lui, e di conseguenza le sue vicende portano i lettori a porsi domande su sé stessi e a inverare quella esperienza narrata nella propria storia personale.

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

4. *Il ruolo pedagogico della finzione narrativa*

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

⁵² *Ibid.*

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

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

⁵³ *Ibid.*, p. 70.

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

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

⁵⁶ *Ibid.*, p. 46.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Per tale ragione,

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

⁶⁸ *Ibid.*, p. 296.

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

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

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

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

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

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

⁶⁹ *Ibid.*, p. 196.

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

⁷¹ *Ibid.*, p. 123.

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

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

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

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

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

Le storie

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

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

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

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

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

⁷⁵ *Ibid.*, pp. 45-46.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

⁸⁹ *Ibid.*, p. 251.

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

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

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

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

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

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

Come ha notato Jonathan Gottschall,

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

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

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

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

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

⁹⁷ *Ibid.*

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

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

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

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

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

Già nel 2004 Angelo Nobile sottolineava come

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

D'altra parte, come ha scritto Giorgio Chiosso:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Riferimenti bibliografici

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

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

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

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