

Percorsi generativi di Letteratura per l'Infanzia

Maria Grazia Lombardi
Department of Humanities,
Philosophy and Education
University of Salerno (Italy)
mlombardi@unisa.it

Generative Paths of Children's Literature

ABSTRACT: This paper aims to analyze children's literature as a «generative device». In the perspective of the paradigm of Pedagogical Generativity by Emiliana Mannese, this «generative device» fulfills a transformative function, becoming a cipher of a possible change, capable of orienting the construction of new educational paths that are capable of welcoming and facing the «challenges of complexity». Children's literature as a «generative device» is a relational process that interprets the «categories of learning and knowledge as a non-place of educational change». It is structured in the educational relationship. It is in this awareness that the complex process that has characterized children's literature is inscribed, as historically a secondary handmaiden of the literary system. On the generative side, this process has been at the center of a recent reflection on the crisis of narration. This crisis is understood as an indistinctness between being and information, an indistinctness that underlines the need to put Knowledge-Sharing Communities back at the center as Narrative Communities. For some time now, children's literature has acquired that educational centrality and that epistemic autonomy that «manages to definitively put aside the artificial and dangerous operation supported by the historiography of the sector that, for a long part of the twentieth century, continued to distinguish between narrative production in the strict sense and production of a didactic, informative, edifying and scholastic nature». Therefore, the discipline is enriched with numerous interpretative keys that have had the merit of shifting the focus of attention from the marginal role of children's literature in the literary system tout court to the centrality of the pedagogical dimension that children's literature assumes in the capacity to construct complex schemes and thought processes. In the first case, it is a question of overcoming that prejudicial marginality of Croce's type; in the second case, of distinguishing in the epistemic structure of the discipline the literary function that concerns the analysis, study and meaning of the text, from the generative function that acts, working on the World-System, on the processes of construction of meaning and thought. Starting from the research of dynamic neuroscience, the generative function of children's literature has highlighted the centrality of reading processes in the construction of thought and culture. It starts from the principle according to which reading allows the Human to go through

information, to elaborate it and to transform it into Knowledge. If it is true, as Doidge writes, that culture transforms the brain, in our perspective, reading transforms knowledge to form Thought, making it dynamic and plastic. In this direction, we can identify the epistemological coordinates and methodological paths that have guided the drafting of this contribution. The epistemological coordinates refer to the paradigm of Generative Pedagogy by Emiliana Mannese which is specified as a theory of Learning, Guidance and Thought, characterized by a constant search for transdisciplinary integration between Subject-Person and System-World.

EY/T EE KEYWORDS: Children's Literature; Educational Relationship; Pedagogical Generativity; Narrative Communities.

1. *Storia della relazione educativa in ottica generativa*

Relazione educativa diviene il primo lemma mediante il quale è possibile analizzare, nella prospettiva di ricerca che presentiamo, i percorsi generativi di letteratura per l'infanzia a scuola.

La scuola, infatti può rappresentare il primo spazio sistematizzato in cui la letteratura per l'infanzia come dispositivo generativo può realizzarsi. La letteratura per l'infanzia in ottica generativa è sempre un processo relazionale: questo principio implica la necessità di una formazione generativa¹ che consenta all'educatore di attivare, a partire dalla relazione educativa, il dispositivo generativo.

Occorre, dunque, conoscere i processi di acquisizione della lettura, che in ottica generativa fanno riferimento al paradigma delle neuroscienze dinamiche poiché, come scrive Doidge «malgrado non tutti utilizzino le stesse aree cerebrali per leggere, dato che il cervello è plastico, vi sono tuttavia dei circuiti tipici per la lettura – un'evidenza fisica per cui l'attività culturale conduce a strutture cerebrali modificate»².

Una volta acquisite le informazioni relative ai processi di lettura il docente potrà distinguere, nella lettura dei testi da proporre, la funzione generativa dalla funzione letteraria. Se la funzione letteraria riguarda l'analisi, lo studio e il significato del testo, la funzione generativa lavorando sul Sistema Mondo agisce sui processi di costruzione di significato e di pensiero. In questa direzione la letteratura per l'infanzia diviene uno strumento³ pedagogico che il docente è in grado di destrutturare e ri-costruire adeguandolo alle diverse

¹ M.G. Lombardi, *La formazione degli insegnanti in prospettiva generativa*, in A.L. Rizzo, V. Ricciardi (edd.). *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte*, Lecce, Pensa Multimedia, 2022, pp. 6-10.

² N. Doidge, *Il cervello infinito. Alle frontiere della neuroscienza: storie di persone che hanno cambiato il proprio cervello*, Milano, Casa Editrice Ponte alle Grazie, 2007, p. 307.

³ Il termine strumento viene qui inteso in senso figurato, ovvero il mezzo attraverso cui nella relazione educativa è possibile attivare il dispositivo generativo di co-costruzione in senso evolutivo e dinamico, di processi complessi di conoscenza attraverso cui il soggetto pensa l'esperienza proiettandosi nei non-luoghi della latenza pedagogica attraverso il Pensiero.

esigenze di contesto nella relazione educativa. Per comprendere il senso della relazione educativa in ottica generativa è necessario ri-costruire l'origine della relazione educativa.

Diversi sono gli studi che nel corso del tempo ci hanno consentito di ricostruire la storia della relazione educativa. Nello specifico questo lavoro è l'esito di una riflessione che nel 2014⁴ ci ha visto riflettere sulla ricostruzione storica della relazione educativa scolastica evidenziando alcune peculiarità che hanno caratterizzato la relazione educativa nella storia dell'Occidente, attraverso un'indagine pedagogico-ermeneutica di elementi storico-filosofici, dottrine educative, prospettive scientifiche e concezioni etiche, politiche e religiose⁵.

L'obiettivo duplice di tale indagine mira, da una parte, a rinvenire quei tratti pedagogici ricorrenti che connotano la relazione educativa scolastica e sostanziano l'azione educativo-formativa della professionalità docente, dall'altra, si vuole sottolineare la poliedricità e complessità di tale relazione che nel corso dei secoli si connette in maniera dinamica con il sapere pedagogico⁶.

Come messo in luce da Giuseppe Mari (2009), la cui opera *La relazione educativa* è stata la fonte privilegiata della ricostruzione storica di tale categoria pedagogica, già nell'età arcaica è possibile rintracciare alcuni elementi propri della relazione educativa nell'Iliade di Omero, attraverso il riferimento all'educazione di Achille da parte di Fenice, maestro di armi e di parola⁷ e il breve rimando a Chirone «il più giusto fra i centauri»⁸.

Se sul piano pedagogico tale fonte non esplicita metodi e pratiche educative, ne risulta una inconfutabile valenza sul versante storico-pedagogico: è possibile desumere sin dall'età arcaica l'importanza della componente comunicativa nella relazione docente-discente e la valorizzazione del «rapporto interpersonale (incluso quello tra educatore ed educando) non solo secondo un ordine di tipo gerarchico, ma anche con una visibile partecipazione personale»⁹.

Il significato culturale e pedagogico della relazione educativa nella storia dell'Occidente emerge dai documenti che sono pervenuti fino ad oggi, combi-

⁴ M.G. Lombardi, *Competenze nella responsabilità. L'educativo scolastico*, Pisa, Edizioni ETS, 2014.

⁵ L'idea che guida il presente lavoro, infatti, è che proprio a partire dal concetto di relazione educativa, che si è sviluppato nei secoli, dalle caratteristiche emergenti, dalle modalità attraverso cui esse si sono costruite nel tempo, sia possibile recuperare il *senso* della relazionalità educante, pur nella consapevolezza dei limiti derivanti dalla complessità della storia della relazione educativa, che non si ha certo la pretesa di sintetizzare.

⁶ Sull'autopercezione dell'agire professionale dell'insegnante oggi tra professione, professionalità e professionalizzazione: M.G. Lombardi, *Ripensare la professionalità docente*, «Nuova Secondaria», (sezione Nuova Secondaria Ricerca), n. 1, 2013.

⁷ *Iliade*, IX, 607; trad. di V. Monti, Firenze, La Nuova Italia, 1950.

⁸ *Iliade*, XI, 832, cit.

⁹ G. Mari, *La relazione educativa*, Brescia, La Scuola, 2019, p. 12.

nando senso di appartenenza, volontà di condivisione e strutturazione gerarchica¹⁰.

I caratteri dell'asimmetria, della partecipazione, del nesso affettività-autorità, contraddistinguono la relazione educativa a partire dall'età arcaica e sono presenti nel *thiasos pitagorico*, la più antica istituzione di natura pedagogica¹¹, luogo e modalità relazionale al contempo, preposto all'ascolto del maestro, un ascolto denso di rispetto per l'autorità e finalizzato all'acquisizione della *riservatezza* propria della relazione educativa, condizione necessaria per dischiudere la possibilità di interloquire, di interrogare, di mettere per iscritto ciò che si è appreso nel silenzio ed esprimere la propria opinione¹².

L'avvento dei sofisti, a partire dal V secolo, segnerà un passaggio culturale fondamentale nella società ellenica, favorendo il costituirsi della professionalità docente.

Le azioni e le concezioni filosofico-politiche dei sofisti si inseriscono all'interno di un più ampio quadro di cambiamenti politici ed economici che seguirono le vittorie nelle guerre persiane e diedero nuovo vigore al commercio e alle attività produttive. Tutto ciò portò alla formazione di una nuova classe sociale intenta ad acquisire quel potere tradizionalmente riservato all'aristocrazia. In questo contesto gli insegnamenti dei sofisti si caratterizzarono per una specifica finalità volta a trasmettere l'arte della retorica e della persuasione, considerate necessarie nell'azione politica¹³. Innegabile risulta il significato pedagogico dell'insegnamento sofista, che segna una prima importante svolta ideologica nella tradizione occidentale, con notevoli conseguenze sul piano sociale, ritenendo «insegnabile la virtù, cioè la sapienza e l'arte del parlare e del dialogare, a tutti, di qualunque ceto fossero (...). I sofisti diventarono così dei docenti, degli insegnanti con una propria professionalità, una propria tecnica metodologica e didattica, dei contenuti specifici, un curriculum organizzato, e poi rivendicarono il riconoscimento sociale della propria figura professionale tramite la richiesta di un compenso economico per il compito svolto»¹⁴.

Con i sofisti emerge una pratica educativa contraddistinta da finalità intellettuali e modalità professionali, che non si limita all'«esibizione di modelli morali o comportamentali tradizionalmente validi»¹⁵, una vera e propria tecnica razionale da insegnare attraverso l'esercizio di quella che possiamo definire professionalità docente. Un'attenta lettura pedagogica ci consente, dunque, di rinvenire nella cultura filosofica antica le origini del legame tra dimensio-

¹⁰ *Ibid.*, p. 13.

¹¹ *Ibid.*

¹² A. Gellio, *Notti attiche*, IX, 1, Torino, Utet, 1992, p. 171, cit. in Mari, *La relazione educativa*, cit.

¹³ *Ibid.*, p. 14.

¹⁴ M.G. Riva, *Educazione e pedagogia nel mondo antico*, in R. Massa, *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*, Bari, Laterza, 1995, p. 51.

¹⁵ *Ibid.*

ne educativa e professionalità docente, ne sono prova anche le testimonianze scritte relative agli insegnamenti e all'operato del maestro ateniese Socrate, la cui indiscutibile valenza pedagogica interpreta la relazione educativa nei termini della soggettività e della cura di sé.

«A differenza dei colleghi Socrate non mira a rendere il discepolo passivo, ma al contrario lo sollecita a praticare in prima persona la ricerca della verità superando la passiva adesione al sapere altrui (...) Socrate coniuga educazione e personalizzazione nel senso che la singolarità personale è stimolata a manifestarsi con una incisività, la quale anticipa le forme – ben più evidenti – che acquisterà con l'avvento del cristianesimo e della modernità»¹⁶.

Nella relazione educativa messa in campo da Socrate assume un ruolo centrale l'idea di educazione come «pratica di cura»¹⁷ che si costruisce nella forma del dialogo, attraverso la maieutica e l'ironia, due modalità comunicative che mirano a rendere l'interlocutore consapevole di non sapere (ironia) e al contempo capace di far emergere dal proprio animo le idee universali di verità (maieutica) «così come la levatrice riesce a far uscire un bambino dal grembo materno»¹⁸.

Gadamer evidenzia come «una delle grandi intuizioni che troviamo nella presentazione platonica di Socrate è quella secondo cui, all'opposto di ogni opinione comune, il domandare è più difficile del rispondere [...]; chi crede di sapere di più, non è capace di domandare. Per essere capaci di domandare bisogna voler sapere, il che significa però che bisogna sapere di non sapere [...]; viene in luce il carattere preliminare della domanda rispetto ad ogni conoscenza e ad ogni discorso veri. Un discorso che voglia far luce sulla cosa ha bisogno di aprirsi la via nella cosa mediante la domanda»¹⁹.

Nel pensiero di Socrate, dunque, la relazionalità educante, attraverso un nuovo equilibrio di autorità tra i due poli della relazione²⁰, trova il suo *telos* nel condurre il discente verso il raggiungimento personale della conoscenza affinché impari ad aver cura di se stesso.

E nell'Accademia platonica tale assetto pedagogico della relazione maestro-discepolo si articolerà in una vera e propria scuola, in cui confluiranno sapere scientifico e ricerca della verità, animati da interessi etici, politici, metafisici e religiosi²¹. L'Accademia si struttura come spazio di «comunità dove docenti e discenti condividono un'esistenza fatta di studio e vita comune nella quale la scintilla della conoscenza della verità si manifesta senza preavviso, quasi indotta magicamente dalla libera interazione dei fattori in gioco. Questo signi-

¹⁶ *Ibid.*, p. 12.

¹⁷ L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, Milano, Mondadori, 2006, p. 12.

¹⁸ Riva, *Educazione e pedagogia nel mondo antico*, cit., p. 52.

¹⁹ H.G. Gadamer, *Verità e metodo*, G. Vattimo (ed.), Milano, Bompiani, 2000, p. 419.

²⁰ S. Mantegazza, G. Seveso, *Pensare la scuola. Contraddizioni e interrogativi tra storia e quotidianità*, Milano, Mondadori, 2006.

²¹ J. Stenzel, *Platone educatore*; trad. it. Bari, Laterza, 1968, cit. in Mari, *La relazione educativa*, cit.

fica, anche per noi oggi, che l'educazione prende forma, poste alcune premesse, in modo non predeterminabile: mira alla conquista della libertà che – ovviamente – non può dipendere da una procedura standardizzata»²².

Nei suoi dialoghi Platone, sulla scia del maestro Socrate, lascia trasparire, come carattere peculiare della relazione educativa, gli elementi della partecipazione e della condivisione, connotandoli di una finalità politica, che ben si accorda con una metodologia dialettico-discorsiva di tipo critico-razionale, analitica e condotta «con formule argomentative da supportare e da sostenere per via deduttiva e dimostrativa, che configurano un agglomerato discorsivo sull'educazione che ne ha costituito la possibilità e la legittimità ad essere trattata teoricamente»²³.

Le riflessioni aristoteliche del V libro dell'opera *Metafisica* e dell'*Etica Nicomachea* costituiscono un contributo significativo per l'analisi storico-pedagogica della relazione educativa: per il filosofo stagirita il processo educativo si attua in una relazione di prossimità, contraddistinta dall'idea di «*koinonia*, comunanza, cioè condivisione profonda, che non ha solo l'effetto di intrattenere oppure dilettere, ma di educare, dunque perfezionare»²⁴.

Nell'*Etica Nicomachea* leggiamo l'assunto secondo cui da coloro che mostrano un'autentica nobiltà è possibile apprendere nobili cose («dai nobili apprendi nobili cose»²⁵), esprimendo il valore pedagogico del processo educativo e la valenza formativa della propria postura relazionale: «l'amicizia con le persone convenienti è conveniente e si perfeziona con il loro frequentarsi. Esse sembrano anzi migliorarsi, esercitando la loro attività e correggendosi a vicenda; esse, infatti, scremano per così dire, l'una dall'altra ciò che a loro piace»²⁶.

Dimensioni insite al fatto educativo oltre che caratteri ideologici del discorso filosofico, le componenti paidetiche esprimono il raggiungimento della conoscenza tramite una metodologia sistematica e razionale in cui «l'attitudine alla teoresi e alla contemplazione propria del pensiero fine a se stesso, del tutto libero dal lavoro manuale, si pongono (...) anche come istanze interne del momento educativo e dei suoi contenuti specifici»²⁷. Nella riflessione aristotelica la relazione educativa implica un'evidente valenza sociologica, sottolineando come i processi di innovazione culturale all'interno di una società rivestano un ruolo di rilievo per cui il benessere individuale deve tenere in considerazione i fattori sociali concernenti il contesto di appartenenza e la collettività²⁸.

²² Mari, *La relazione educativa*, cit., p. 17.

²³ Riva, *Educazione e pedagogia nel mondo antico*, cit., p. 55.

²⁴ *Ibid.*, p. 48.

²⁵ Aristotele, *Etica nicomachea*, in *Opere*, Roma-Bari, Laterza, 1969, Vol. VII, cit. in Mari, *La relazione educativa*, cit.

²⁶ *Ibid.*, IX, 12, 1172a 1-15.

²⁷ P. Braidò, *Paideia aristotelica*, Roma, Pas, 1969, p. 58, cit. in Mari, *La relazione educativa*, cit.

²⁸ Riva, *Educazione e pedagogia nel mondo antico*, cit., p. 55.

Il modello pedagogico tradizionale romano, connotato dall'enfasi verso la componente gerarchica e severa che definisce una rigida asimmetria relazionale in virtù della quale il docente supervisiona e regola la condotta anche attraverso la punizione fisica, trarrà nuova linfa dall'incontro con la cultura greca che segnerà un cambio di prospettiva pedagogica nel contesto romano, nella direzione di quell'*humanitas* che, da Quintiliano a Cicerone e a Seneca condurrà ad una maggiore attenzione paidetica alla dimensione psicologica del discepolo. Ne conseguirà la valorizzazione della relazione docente-allievo («sempre ma particolarmente ai ragazzi, occorre evitare il rischio di aver a che fare con un maestro arido»²⁹) e degli aspetti comunicativi rispetto alle punizioni corporali, con l'alternanza tra rimproveri, conforti ed elogi, da usare, questi ultimi, in modo equilibrato onde evitare sterili vanterie: «è necessario guidare i ragazzi verso il buon comportamento ricorrendo a consigli e argomentazioni, e non, per Zeus, a pene corporali o maltrattamenti. Infatti, questi metodi appaiono più consoni a schiavi che a uomini liberi»³⁰. Grazie ai principi dell'*humanitas* iniziano a germinare gli ideali che alimenteranno l'umanesimo pedagogico moderno, a partire da una «una concezione del rapporto educativo, come crescita comune a educatore ed educando»³¹, i cui bisogni e necessità legati alla formazione dell'identità, ai tempi del *riposo* e della *fatica* acquisiscono un ruolo centrale nella relazione educativa stessa.

Giuseppe Mari, nella sua ricostruzione storico-pedagogica, descrive il profondo vincolo che con l'avvento del Cristianesimo lega l'ideale educativo alla *storia della salvezza*, in cui la presenza di Dio assume un significato centrale: «è Dio il grande educatore del suo popolo. Il castigo più terribile che potrebbe colpire gli uomini della Bibbia non sarebbe quello di punizioni particolari, ma di sentirsi abbandonati da questa guida amorevole, sapiente, instancabile»³². Si inaugura una *Pedagogia del Lógos*³³, guidata dalla fede, in virtù della quale nella relazione educativa il Pedagogo³⁴ si ispira ai principi di amore e libertà con cui Dio ama e salva il suo popolo, concretizzandone gli assunti e i principi tramite una pratica educativa improntata alla concretezza e alla sobrietà. La dialettica umano-divino trova nella reciprocità e nella libertà della relazione il luogo precipuo di manifestazione del Lógos³⁵ nella sua specifica intenzionalità pedagogica.

²⁹ Quintiliano, *L'istituzione oratoria*, Vol. I, R. Faranda (ed.), Torino, UTET, 1979, p. 232, cit. in Mari, *La relazione educativa*, cit.

³⁰ R. Frasca, *Pseudo-Plutarco: come educare i propri figli*, 12-13, Firenze, La Nuova Italia, 1994, p. 65.

³¹ Mari, *La relazione educativa*, cit., p. 22.

³² C.M. Martini, *Dio educa il suo popolo*, Milano, Centro Ambrosiano, 1987, p. 22.

³³ *Ibid.*, p. 19.

³⁴ D. Tessore, *Clemente Alessandrino. Il pedagogo*, I, 7, Roma, Città Nuova, 2005, cit. in Mari, *La relazione educativa*, cit.

³⁵ *Ibid.*, p.25

Nell'ambito della pedagogia del Cristianesimo un tentativo significativo di conciliare cultura classica e cultura cristiana fu portato avanti da Aurelio Agostino che rimarcò sia le esigenze delle ingenti masse di catechizzandi sia i metodi, la creatività e i sentimenti del maestro, la cui felice combinazione si ritiene utile per l'efficacia dell'educazione, iscritta nel paradigma della religione³⁶.

Nel Medioevo cristiano il connubio tra pensiero religioso e istanze pedagogiche trova in ambiente monastico un fertile terreno dove si sviluppano prassi e principi teorici improntati alla coniugazione, nella relazione educativa, tra severità e dolcezza, magnanimità e rigore, in un percorso di ascesi in cui, attraverso la relazione con l'educatore, l'allievo compie il proprio cammino verso il divino. Nell'ambito dell'educazione monastica prendono forma la scuola certosina, la scuola cistercense e benedettina e la scuola vittorina, dove l'educatore si relaziona «nei tratti di fermezza e dolcezza connotanti colui che ha la responsabilità del gregge a lui affidato, (...) il profilo del buon pastore, paradigma perenne dell'educatore cristiano, che educa perché ama e ama perché educa»³⁷.

L'età medievale si contraddistingue anche per l'istituzione delle scuole Palatine ad opera di Carlo Magno, aventi lo scopo di avviare una riforma educativa in grado di formare «tecnici e funzionari che sostenessero il suo progetto di rinnovamento politico e sociale»³⁸. Si tratta di un modello formativo di tipo laico che rivisita la dimensione relazione dei processi educativi alla luce delle istanze comunicative della parola e del pensiero.

Ed è sempre Giuseppe Mari che ci fornisce una lettura pedagogica efficace del passaggio d'epoca tra età medievale e avvento dell'Umanesimo, inscrivendo i caratteri della relazione educativa in una concezione dell'uomo che ne esalta l'autonomia e la volontà, la cui sintesi non conduce però ad esiti sempre positivi sul piano etico-pedagogico: «l'uomo d'Occidente dal '400 in poi è sempre più scivolato su questa china: ogni valore è stato tratto verso questo teatro di Narciso: la santità, l'eroismo si sono così mutati nella gloria e nel successo, la forza spirituale nel gusto dell'inquietudine, l'amore nell'erotismo, l'intelligenza nell'astuzia, la dialettica nella malizia, la meditazione nell'introspezione, l'amor del vero nelle più ingannevoli sincerità»³⁹.

Con il metodo sperimentale di Galileo Galilei, le deduzioni filosofiche di Cartesio e i procedimenti euristici di Bacone, si assiste ad una reazione da più parti nei confronti della cultura tradizionale, portata avanti attraverso la ricerca di un nuovo modo di concepire la conoscenza⁴⁰, che si esplicita attraverso un nuovo paradigma di conoscenza scientifica che, seppur diversamente decli-

³⁶ Riva, *Educazione e pedagogia nel mondo antico*, cit., p. 55.

³⁷ Mari, *La relazione educativa*, cit., p. 56.

³⁸ Riva, *Educazione e pedagogia nel mondo antico*, cit., p. 67.

³⁹ E. Mounier, *Il personalismo*, Roma, AVE, 1964, p. 73, cit. in Mari, *La relazione educativa*, cit.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 30.

nato, non prescinde dall'osservazione della realtà, da cui scaturisce il metodo sperimentale. L'uomo, al centro di una natura ordinata e leggibile tramite leggi matematiche, si avvale della propria capacità razionale, manifestando l'esigenza di proporre un ideale educativo conforme al nuovo paradigma di indagine scientifica, «di cui il *metodo* è manifestazione in correlazione con l'esposizione analitica e sistematica del procedimento educativo»⁴¹.

Rispetto alle pretese di efficacia proprie del paradigma scientifico del *metodo*, sarà Rousseau a proporre un cambio di prospettiva in antitesi alle istanze della modernità. L'opera *l'Emilio*⁴² pone l'accento sulla soggettività dell'allievo all'interno della relazione educativa, in cui il maestro ha il compito di stimolare le dinamiche di apprendimento attraverso l'invito all'osservazione della natura al fine di incrementare la curiosità del discente, la capacità di risolvere quesiti e di apprezzare la conoscenza: «rendete il vostro allievo attento ai fenomeni della natura, e ben presto lo renderete curioso; ma per alimentare la sua curiosità, non vi affrettate mai per soddisfarla. Proponetegli quesiti adatti alla sua mente e lasciateglieli risolvere. (...) Emilio ha poche cognizioni, ma quelle che ha sono veramente sue. (...) Il mio scopo non è di dargli la scienza ma di insegnargli ad acquistarla al bisogno, di fargliela apprezzare esattamente per quello che vale»⁴³. Nell'ottica roussoniana la valenza educativa della relazione docente-discente si dipana nel momento esperienziale più che sul mero piano della comunicazione, propendendo per una pratica educativa individualizzata e lontana dalla meccanica replicazione del metodo propria del clima culturale del suo tempo.

La temperie culturale dell'Ottocento registra un notevole avvicinamento dello sguardo pedagogico alla riflessione filosofica, determinando una sorta di trascrizione epistemologica della prima nella seconda⁴⁴. Sul versante teorico è notevole l'enfasi data al ruolo e alla funzione delle emozioni, dei sentimenti e dell'amore nella relazione educativa⁴⁵: «O maestro, (...) rassicura nei tuoi confronti il cuore del tuo bambino, renditi indispensabile a lui, egli non abbia compagno più gradevole, più allegro, che egli scelga con maggiore gioia per le sue ore di gioco di te. (...) Lascialo godere appieno della sua libertà, ma accompagnalo con un'attività delle più gradevoli e più interessanti per il bambino stesso; osserva attentamente e non caricarlo troppo e dà il via al lavoro ed alla gioia»⁴⁶; sul piano pratico, tuttavia, il modello educativo scolastico di stampo ottocentesco propende per un'impostazione basata sul controllo della disciplina tramite premi e punizioni. Si dovrà attendere la fine del secolo perché la relazione educativa sul campo riconosca motivazioni pedagogiche e metodi

⁴¹ *Ibid.*, p. 24.

⁴² J.J. Rousseau, *Emilio*, trad. it., Firenze, La Nuova Italia, 1964.

⁴³ *Ibid.*, pp. 101-125.

⁴⁴ Riva, *Educazione e pedagogia nel mondo antico*, cit.

⁴⁵ Mari, *La relazione educativa*, cit.

⁴⁶ J. Pestalozzi, *Diario Sull'educazione del figlio*, in E. Becchi, *Scritti scelti*, Torino, UTET, 1970, pp. 68-71.

relazionali provenienti dall'autentico «riconoscimento della dignità personale dell'alunno»⁴⁷, aprendo le porte alle nuove consapevolezze e prospettive pedagogiche del secolo successivo.

Il XX secolo si apre in Italia con la voce di Giovanni Gentile che si inserisce un clima pedagogico contraddistinto da una sempre maggiore centralità del discente nella relazione educativa attraverso la conoscenza personale e l'accoglienza dei suoi bisogni e interessi⁴⁸. Per Gentile l'agire educativo deve muoversi nella direzione della valorizzazione della dimensione spirituale insita nella relazione educativa: «l'educatore educando si fa educatore: e questa è opera spirituale; l'educando, profittando dell'educazione si fa educando. La spiritualità dei termini educativi, dunque, è incontestabile»⁴⁹. La rilevanza pedagogica dell'approccio gentiliano si iscrive nei termini di una riflessione teoretica capace di sottrarre la relazione educativa a quell'approccio di stampo positivistico che la configurava come procedura, protocollo e metodo: la prospettiva gentiliana di filosofia dell'educazione legge nello spirito la formazione, l'educazione e lo svolgimento dello spirito stesso, al punto che «la filosofia stessa (...) diventa Pedagogia e la forma dei singoli problemi pedagogici diventa la filosofia»⁵⁰.

La pedagogia cattolica di Mario Casotti, allievo di Giovanni Gentile, rappresenta una sorta di superamento critico del pensiero del maestro, pur restando nell'ambito della visione spiritualista: la ripresa del tomismo, grazie anche alla Lettera Enciclica *Aeterni Patris* (1879) di Leone XIII, da parte della pedagogia cattolica intende valorizzare «la materialità del rapporto educativo come espressione spirituale»⁵¹. Nella relazione educativa tale materialità fa riferimento all'attenzione verso le caratteristiche individuali, alla comunione profonda tra docente e discente, alla consapevolezza della libertà e singolarità di ognuno⁵², che si mantengono vive nell'esperienza comunicativo-relazionale maestro-scolaro. La risposta di Casotti alla prospettiva gentiliana tocca punti ancora oggi di grande rilevanza nella riflessione sulla relazione educativa, dall'importanza della dimensione contestuale alla necessità, da parte del maestro, di leggere e interpretare il linguaggio non verbale dei propri alunni, in quanto «mediante essi si esprime l'atteggiamento degli scolari innanzi alla lezione: la noia o l'ansia, il tedio o la curiosità, il sollievo o la fatica, e via dicendo»⁵³. Una preoccupazione del maestro, dunque, deve essere volta

⁴⁷ Mari, *La relazione educativa*, cit., p. 34.

⁴⁸ *Ibid.*

⁴⁹ G. Gentile, *Sommario di pedagogia come scienza filosofica Vol. I. Pedagogia generale*, Firenze, Sansoni, 1954 [1913], p. 126.

⁵⁰ Id., *Sommario di pedagogia come scienza filosofica Vol. II, Didattica*, Bari, Laterza, 1914, p. 15.

⁵¹ Mari, *La relazione educativa*, cit., p. 34.

⁵² *Ibid.*, p. 86.

⁵³ M. Casotti, *Maestro e scolaro*, Brescia, La Scuola, 1952, pp. 181-185, cit. G. Mari, *La relazione educativa*, cit.

all'indagine dello stato d'animo degli alunni nel corso della lezione, avendo coscienza del mondo materiale che lo circonda per cogliere gli indizi «che gli servono mirabilmente ad accorgersi se il suo uditorio è attento o disattento, appassionato o freddo, incuriosito o annoiato»⁵⁴.

Ispirato allo spiritualismo gentiliano è lo sguardo pedagogico di Giuseppe Lombardo Radice che attinge ad alcuni aspetti del metodo e della didattica delle Scuole Nuove rileggendo la spontaneità e la creatività come elementi possibili solo in «una scuola densa di forze e di energie vitali, viste come manifestazioni dello Spirito»⁵⁵.

La relazionalità educante viene letta da John Dewey, padre dell'attivismo pedagogico d'oltreoceano, conferendo centralità alle finalità sociali dell'azione educativa, al ruolo dell'ambiente e agli aspetti logico-psicologici che si attivano nel processo di apprendimento. Il fatto educativo così inteso si articola come processo dinamico e aperto nei confronti dei mutamenti sociali, da ciò la necessità di dare priorità al metodo che diventa fine in se stesso nella misura in cui riflette il modo di concepire l'individuo e la sua posizione nella comunità di cui è parte. Pertanto, dalle modalità adottate nel processo di insegnamento/apprendimento è possibile desumere come è intesa l'educazione in una determinata società e la natura stessa dei rapporti sociali⁵⁶.

La modernità dell'impostazione deweyana è rimarcata da Alain Goussot secondo cui «basta leggere queste righe del testo *Democrazia e educazione* per rendersi conto della forza attuale dell'approccio di Dewey e della sua fede nel progresso umano attraverso l'educazione: la vita è sviluppo, e che svilupparsi, crescere è vita. (...) Il processo educativo è processo di continua riorganizzazione, ricostruzione, trasformazione. L'inclinazione a imparare dalla vita stessa e a rendere le condizioni del vivere tali che ognuno sia in grado di imparare nel corso stesso del vivere è il più bel prodotto della scuola»⁵⁷.

La concezione della relazione educativa che si legge nelle opere del pensatore personalista Jacques Maritain possiede nell'idea di libertà «come sostanza della persona»⁵⁸ un elemento comune ai principi deweyani, pur iscrivendosi all'interno di una cornice concettuale metafisica. La relazione educativa è vista dal personalista francese come dinamica, basata sull'autorevolezza del maestro e collocata su due livelli, quello dell'autorità *intellettuale* per insegnare e quello dell'autorità *morale* per ottenere il rispetto, relazione che necessita dell'amore⁵⁹ inteso come una profonda ispirazione comunicativa. Tale idea di autorità rimanda alla nostra concezione di autorevolezza educativa, che sta

⁵⁴ *Ibid.*

⁵⁵ Riva, *Educazione e pedagogia nel mondo antico*, cit., p. 166.

⁵⁶ A. Goussot, *Dewey oggi: la pedagogia impossibile e l'utopia dell'educazione democratica*, «Educazione Democratica», a. III, n. 5, gennaio 2013, p. 26.

⁵⁷ *Ibid.*, p. 16.

⁵⁸ Mari, *La relazione educativa*, cit., p. 34.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 159.

alla base dell'analisi della relazione educativa messa in opera. Autorità diviene autorevolezza educativa, infatti, quando «si manifesta come capacità di sostegno attraverso la pratica della cura, la disponibilità al dialogo, l'azione donativa, la testimonianza di una proposta. La radice della parola autorità si trova nell'espressione latina *augere* che significa far crescere»⁶⁰.

Nell'opera *Per una filosofia dell'educazione* (1959) Maritain si oppone al paternalismo e all'imperialismo degli adulti che tentano di «imprimere la propria immagine sul fanciullo come su di un pezzo di argilla»⁶¹. L'autorità autentica si distingue dal potere arbitrario e trova nell'amore la *condicio sine qua non* della relazione educativa docente-discente, nella quale quest'ultimo ha diritto di aspettarsi dal primo ciò di cui ha bisogno, «ossia di essere guidato positivamente e di imparare ciò che lui ignora. Quali sono, nell'opera educativa, i doveri essenziali degli adulti di fronte alla gioventù? Innanzi tutto, debbono stare attenti a ciò che corrisponde al fine primario dell'educazione, ossia la verità da conoscere ai diversi gradi della scala del sapere, e la capacità di pensare e di giudizio personale da sviluppare, rinvigorire e stabilire fermamente; in seguito, debbono prendersi cura di ciò che corrisponde ai fini secondari dell'educazione, in particolare di assicurare la trasmissione dell'eredità di una data cultura»⁶².

A partire dalle riflessioni e dai ripensamenti critici in merito all'attivismo emersi nel secondo dopoguerra si assiste ad una riconsiderazione della disciplina scolastica messa in atto in misura proporzionale rispetto agli apprendimenti, che confluirà nella diffusione tra gli anni '70 e gli anni '80 nelle didattiche disciplinari le quali, pur recando benefici ai processi di insegnamento/apprendimento, risulteranno insufficienti a dotare di significato educativo la relazione didattica.

Il secolo scorso si è chiuso con una forte accentuazione della tecnica e del suo ruolo nel contesto educativo scolastico, facendo registrare alle soglie del XXI secolo una rinnovata esigenza di umanesimo in particolar modo da parte della riflessione pedagogica che investe la relazione educativa intesa come *luogo* in cui si genera la dinamica dell'umanizzazione⁶³. Le incertezze della società contemporanea, esito multiforme di una paideia attraversata da dicotomie profonde tra persona e tecnica, natura e cultura, mezzi e fini, sono chiaramente espresse dai diversi paradigmi filosofici che leggono la complessità socio-culturale del presente tra umanesimo e nichilismo, progresso tecnologico e bagaglio storico-culturale, razionalità tecnica e domande di senso. In questo

⁶⁰ G. Chiosso, *I significati dell'educazione. Teorie pedagogiche e della formazione contemporanea*, Milano, Mondadori, 2009, p. 7.

⁶¹ J. Maritain, *Per una filosofia dell'educazione*, G. Galeazzi (ed.), Brescia, La Scuola, 2001, pp. 238-239.

⁶² *Ibid.*

⁶³ Mari, *La relazione educativa*, cit., p. 36.

clima culturale la progettazione formativa non può tralasciare la questione della 'persona' che deve tornare ad essere fine e non mezzo, capace di «essere io senza possedere un sé, se non come possibilità, come virtualità quindi ricollocato nella dimensione della possibilità e dell'attesa»⁶⁴.

Se la dimensione tecnoscientifica rischia di dominare l'orizzonte culturale del nuovo millennio, il paradigma della pedagogia generativa⁶⁵ consente di progettare percorsi formativi che restituiscano all'uomo la possibilità «di pensarsi umano»⁶⁶ e di costruire il senso autentico del proprio essere e del proprio agire.

Le brevi note relative ad una sintetica ricostruzione dei caratteri della relazione educativa attraverso i secoli nella storia dell'Occidente hanno condotto ad una riflessione sul processo storico-culturale che ha condotto alla definizione delle caratteristiche e delle specifiche componenti della relazione educativa nel corso del tempo, le cui peculiarità ancora oggi la delincono e la sostanziano di significato pedagogico. Alla luce della complessità ermeneutica, storico-sociale e pedagogica della storia della relazione educativa, questo contributo non detiene alcun carattere di esaustività, volendo proporsi come parziale e al contempo necessaria introduzione all'analisi della relazione educativa in ottica generativa.

Muovendo da queste premesse emerge lo studio sulla relazione educativa attraverso l'ipotesi del modello Relation Oriented⁶⁷. Si tratta di un modello che si articola sulla base di una stretta interconnessione tra teoria e prassi pedagogica, tra quadro teorico e quadro situazionale, tale bidimensionalità consente da una parte di intercettare le componenti epistemologiche ed ermeneutiche della relazione educativa, e dall'altra di attivare specifiche prassi educative in rapporto ad un determinato contesto. Tale struttura che integra teoria e prassi è alla base della dinamicità del Modello tra intenzionalità pedagogica e progettazione educativa. Il focus del modello Relation Oriented si articola intorno alla gestione della relazione educativa attraverso la formazione di specifiche competenze da parte della professionalità docente, che sono elaborate tramite una configurazione di tipo piramidale. Alla base vi sono le competenze comunicative di base possedute dal docente (la comunicazione descrittiva o constatativa, la comunicazione espressiva o rappresentativa, la

⁶⁴ F. Cambi, *Manuale di filosofia dell'educazione*, Roma, Laterza, 2000, p. 177.

⁶⁵ Cfr. E. Mannese, *Saggio breve per le nuove sfide educative*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2016; Ead., *L'Orientamento Efficace. Per una Pedagogia del lavoro e delle organizzazioni*, Milano, FrancoAngeli, 2019; Ead., *Presentazione. Special Issue Pedagogia e Politica. Costruire Comunità Pensanti*, «Attualità Pedagogiche», vol. 3, n.1, 2021, pp. 1-2; Ead., *Manuale di Pedagogia Generativa e Sistema-Mondo. Epistemologie e Comunità Pensanti per l'Homo Generativus*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2023.

⁶⁶ M.G. Lombardi, *Le povertà educative: una sfida pedagogica per le Comunità Pensanti*, «Attualità Pedagogiche», vol. 6, n. 1, 2024, p. 5.

⁶⁷ D. Bellantoni, M.G. Lombardi, *Relazione educativa e professionalità docente. Linee guida per l'autoformazione e l'empowerment*, Milano, FrancoAngeli, 2020.

comunicazione regolativa o di feedback, l'ascolto empatico o 'attivo', il dialogo socratico o *ars maieutica*) che si inscrivono in un rapporto di circolarità con gli aspetti relazionali e gruppal⁶⁸, al centro le competenze relation oriented (io-comportamento, motivazione-autostima-apprendimento) che «rappresentano lo svincolo necessario al raggiungimento e al consolidamento delle abilità connesse agli apprendimenti scolastici significativi»⁶⁹, mentre al vertice sono poste le competenze task oriented connesse alle specifiche abilità orientate al compito (personalità scolastica, ambiente scolastico, teorie sull'apprendimento)⁷⁰.

Il principio teorico che fonda il modello Relation Oriented si esplicita nella conformazione piramidale in base alla quale le competenze task oriented sono raggiungibili grazie all'adozione delle competenze comunicative di base da cui la relazione educativa trae le premesse necessarie per mettere in campo le competenze relation oriented; queste ultime vengono agite a partire dall'asimmetria relazionale propria della relazionalità educante che forma nell'intenzionalità pedagogica e nella responsabilità educativa la specifica funzione pedagogica⁷¹.

La storia della relazione educativa si arricchisce del costrutto di «generatività educativa che non indica una particolare predisposizione della personalità, quanto piuttosto una competenza relazionale che per essere agita in una relazione ha bisogno di essere definita, individuata ed esercitata. Generatività educativa è nella capacità di prendersi cura del percorso educativo dell'altro attivando un insieme complesso e dinamico di conoscenze, abilità, processi, ma anche procedure metodologiche fondate sulla ricorsività teoria-prassi della pedagogia evidenziando nella gestione della relazione educativa la competenza cardine intorno alla quale si muovono ulteriori competenze»⁷².

Una ricorsività teoria-prassi che la pedagogia generativa esplicita attraverso l'applicazione del Protocollo metodologico di Orientamento Generativo e dei Sistemi Organizzativi (Protocollo O.Ge.S.O.). Si tratta di un'articolazione operativa dei principi della *Generatività Pedagogica* e del Sistema-Mondo, concepito per mettere in campo pratiche educative di orientamento generativo e per consentire la realizzazione e il miglioramento di sistemi organizzativi efficaci ed autopoietici. Questo Protocollo rappresenta una metodologia dinamica e adattiva per creare contesti di conoscenza e ambienti di apprendimento trasformativi. L'obiettivo è quello di allestire contesti di conoscenza e ambienti di apprendimento in cui si attivano processi di scoperta personale e collettiva che interagiscono profondamente con le dimensioni inconsce, nutrendo le potenzialità latenti di ogni soggetto, permettendo così l'espansione delle ca-

⁶⁸ *Ibid.*, p. 52.

⁶⁹ *Ibid.*, p. 41.

⁷⁰ *Ibid.*, pp. 37-38.

⁷¹ *Ibid.*, p. 40.

⁷² Lombardi, *La formazione degli insegnanti in prospettiva generativa*, cit., p. 7.

pacità creative e del pensiero critico necessari per la costruzione intenzionale del progetto di vita⁷³. Ed è in questa prospettiva epistemologica che si iscrive l'ipotesi di una letteratura per l'infanzia in ottica generativa.

2. *La letteratura per l'infanzia tra funzione letteraria e funzione generativa*

Il lemma che costituisce la seconda parte della pista metodologica di questo contributo è certamente il costrutto di Generatività che ha assunto, negli ultimi anni, un ruolo centrale nella riflessione pedagogica. La nascita e l'evoluzione del concetto di Generatività, le sue declinazioni storiche e filosofiche, i diversi campi di applicazione, la trasversalità e l'integrazione dei modelli disciplinari, connessi alla varietà di approcci ed interpretazioni costituiscono i fondamenti epistemologici della *Pedagogia Generativa*⁷⁴.

Quando Emiliana Mannese ricostruisce le origini del concetto evidenzia la nascita della terminologia ad opera dello psicologo Erik Erikson⁷⁵ (1959) che nell'elaborazione della teoria dello sviluppo psicosociale, con specifico riferimento all'adulthood, introduce il concetto di «crisi di Generatività» per indicare quello stadio dello sviluppo che ciascun essere umano incontra caratterizzato dalla preoccupazione per le future generazioni e dalla volontà di contribuire alla società.

In ambito pedagogico nel contesto contemporaneo un riferimento essenziale va alle ricerche condotte da Margiotta⁷⁶ (2014) e Costa (2016)⁷⁷ che hanno posto l'accento sulla costruzione dinamica del concetto nei contesti di formazione.

Sono certamente i fondamenti rintracciabili nelle opere di Husserl, Merleau-Ponty e Deleuze a rappresentare una tappa fondamentale per l'ipotesi interpretativa qui elaborata di una letteratura per l'infanzia in ottica generativa.

Steinbock (2003) sottolinea come il lavoro di Husserl vada oltre l'analisi statica dell'esistenza sociale per investire una dimensione di Generatività, intesa come il processo di divenire storico e sociale che si sviluppa attraverso le generazioni. Questa prospettiva è in linea con le teorie di Maturana, Varela e Thompson, secondo i quali la fenomenologia generativa si concentra sul divenire storico ed intersoggettivo dell'esperienza umana,

⁷³ Mannese, *Manuale di Pedagogia Generativa e Sistema-Mondo. Epistemologie e Comunità Pensanti per l'Homo Generativus*, cit., pp. 223-224.

⁷⁴ *Ibid.*, p. 23.

⁷⁵ E.H. Erikson, *Identity and the Life Cycle*, Madison, International Universities Press, 1959.

⁷⁶ U. Margiotta, *La trama enattiva della relazione educativa: formatività e genitorialità*, Venezia, Università Ca' Foscari, 2014.

⁷⁷ M. Costa, *L'apprendimento permanente come leva generativa per un nuovo learnfare*, «Formazione & Insegnamento», n. 2, 2016, pp. 63-78.

evidenziando l'importanza dell'intersoggettività e dell'incorporamento culturale. Steinbock affronta anche i temi dell'identità e della differenza in relazione alla vita sociale, considerando le dimensioni generative normative, intersoggettive, geologiche e storiche. Husserl si interessa alle interconnessioni tra il familiare e lo straniero, sottolineando che non siamo una comunità di monadi sincroniche, ma entità geostoriche e sociali significative. La fenomenologia generativa partecipa, quindi, allo sviluppo delle strutture dell'esistenza e della coesistenza, andando oltre la coscienza individuale e fondando il sociale. Husserl considera la Generatività come risposta ad una crisi culturale, segnando un passaggio dalla fenomenologia genetica a quella generativa, che affronta la profonda temporalità e l'interscambio culturale, integrando storicità e generazioni all'interno di un contesto intersoggettivo⁷⁸.

Saranno poi gli studi di Miettinen (2015)⁷⁹ a far mergere una forte interconnessione tra fenomenologia, etica neoliberista e poiesi mettendo al centro la capacità dell'essere umano, quale organismo poietico di generare nuovi significati e oggetti culturali attraverso l'assimilazione, l'imitazione e la trasformazione critica della tradizione⁸⁰.

La caratteristica della generatività pedagogica è nella transdisciplinarietà⁸¹ che, nella sua triplice articolazione – epistemologico-linguistica, applicativa e generativa – diventa quello spazio di frontiera delle discipline, «quel luogo senza-luogo nel quale i problemi fondamentali dell'uomo e della vita trovano il giusto posto»⁸².

In questo spazio di frontiera che abbatte i confini delle discipline di particolare interesse sono gli studi di impianto biologico di Affifi (2015)⁸³ che metteranno in luce la necessità di leggere in maniera intersoggettiva sia la cultura che la storia: anche la biologia infatti è interpretata come storica in un senso fenomenologico poiché essa ci insegna che l'ambiente di un organismo è influenzato dalla storia attraverso il tempo.

L'ambiente Umano influenzato dalla storia attraverso il tempo ritrova nella lettura quello spazio di *Cura di sé* in grado di dare forma ai nostri pensieri, generando, come scrive Cambi⁸⁴ la sospensione dal vissuto, l'entrata in un mondo-Altro capace di attivare la potenza evocatrice della parola entrando dentro la storia.

⁷⁸ Mannese, *Manuale di Pedagogia Generativa e Sistema-Mondo. Epistemologie e Comunità Pensanti per l'Homo Generativus*, cit., p. 24.

⁷⁹ T. Miettinen, *Husserl's Phenomenology of Poiesis: Philosophy as Production*, «The Journal of Speculative Philosophy», vol. 29, n. 3, 2015, pp. 356-365.

⁸⁰ Mannese, *Manuale di Pedagogia Generativa e Sistema-Mondo. Epistemologie e Comunità Pensanti per l'Homo Generativus*, cit., p. 25.

⁸¹ Facciamo qui riferimento alla *Carta della Transdisciplinarietà*, redatta da Basarab Nicolescu, Edgar Morin e Lima De Freitas e firmata ad Arrábida in Portogallo il 6 novembre del 1994.

⁸² E. Bambara (ed.), *Il manifesto della transdisciplinarietà*, Messina, Armando Siciliano Editore, 2014, p. 9.

⁸³ R. Affifi, *Generativity in biology*, «Phenomenology and the Cognitive Sciences», vol. 14, n. 1, 2015, pp. 149-162.

⁸⁴ F. Cambi, *La Cura di sé come processo formativo*, Bari, Laterza, 2010, pp. 56-57.

È in questa dimensione che si colloca la funzione generativa della letteratura per l'infanzia che diventa strumento⁸⁵ nella relazione educativa quando attiva un processo di Co-costruzione, in senso evolutivo e dinamico, di processi complessi di conoscenza attraverso cui il soggetto pensa l'esperienza proiettandosi nei non-luoghi della latenza pedagogica attraverso il Pensiero.

Emblematica risulta essere la lettura dell'Albo illustrato di Antoinette Portis, *Non è una scatola*, Kalandraka, Firenze, 2011⁸⁶, in cui la funzione generativa non sta tanto nel gioco simbolico che apre all'esperienza di nuovi significati, quanto piuttosto nella specifica e soggettiva funzione di senso e di significato che, attraverso la relazione educativa, ciascun bambino co-costruisce a partire dai non-luoghi della latenza pedagogica.

Il teologo John Dunne⁸⁷ ha descritto con il termine *passing over*, letteralmente *passare oltre*, il processo attraverso cui la lettura ci consente di sperimentare la prospettiva dell'altro da sé, la possibilità di identificarci, seppur temporaneamente, con l'altro da sé, con la sua coscienza.

La funzione generativa della letteratura per l'infanzia nella relazione educativa consente quindi attraverso i processi di *passing over* di sperimentare immaginare e guardare ai non-luoghi della latenza pedagogica come spazi di vita attraverso i quali co-costruire processi di conoscenza. La latenza pedagogica è infatti «il fondamento su cui si costruisce l'apprendimento autentico e significativo. Gli elementi latenti del processo educativo, di tipo cognitivo, affettivo e relazionale, rappresentano i 'mattoni' invisibili che sostengono l'edificio dell'educazione. Questi elementi, benché non immediatamente evidenti, costituiscono le basi su cui si sviluppa la personalità di chi apprende e si realizza il suo progetto di vita»⁸⁸.

La letteratura per l'infanzia in ottica generativa sottolinea l'interconnessione costante, in chiave transdisciplinare dinamica, tra la lettura e la costruzione dei processi di conoscenza in pensiero.

Se Bruner sottolineava la capacità della lettura di «oltrepassare l'informazione data»⁸⁹, la generatività pedagogica ci permette, oggi, di rafforzare l'ipotesi di Bruner non solo in chiave pedagogica ma anche biologica e neuroscien-

⁸⁵ Il termine strumento viene qui inteso in senso figurato, ovvero il mezzo attraverso cui nella relazione educativa è possibile attivare il dispositivo generativo di co-costruzione in senso evolutivo e dinamico, di processi complessi di conoscenza attraverso cui il soggetto pensa l'esperienza proiettandosi nei non-luoghi della latenza pedagogica attraverso il Pensiero.

⁸⁶ A. Portis, *Non è una scatola*, Firenze, Kalandraka, 2011.

⁸⁷ J. Dunne, *Love's mind: An Essay on Contemplative Life*, Notre Dame, University of Notre Dame Press, 1993.

⁸⁸ Mannese, *Manuale di Pedagogia Generativa e Sistema-Mondo. Epistemologie e Comunità Pensanti per l'Homo Generativus*, cit., p. 141.

⁸⁹ J. Bruner, *Beyond the information given, Studies in the Psychology of Knowing*, New York, W.W. Norton & Company, 1973.

tifica. E se è vero come sottolineano le ricerche di Darnton⁹⁰ che i cambiamenti tra il lettore ed il testo costituiscono degli indicatori della storia e del pensiero, se è vero che la cultura ed in primis la lettura trasformano costantemente il nostro cervello, aver cura della lettura, sin dall'infanzia, significa prendersi cura del pensiero.

Nel 1950 Elizabeth Bowen scriveva: «sono sicura che se potessi leggere all'indietro, analiticamente, nei libri della mia infanzia, troverei gli indizi di tutto. Il bambino vive nel libro; ma non più di quanto il libro vive nel bambino»⁹¹.

Tale consapevolezza pedagogica trova riscontro all'interno della parabola diacronica della ricostruzione delle vicende storico-culturali, sociali ed editoriali della letteratura per l'infanzia, di cui si delinearono brevemente alcuni passaggi essenziali senza alcuna pretesa di esaustività, la cui genesi, tra Settecento e Ottocento è riconducibile al diffondersi delle idee illuministe e ad una visione dell'infanzia che iniziava a riconoscere la personalità del bambino⁹², basti pensare alle opere dal messaggio profondamente innovativo di Jean Jacques Rousseau. Tuttavia, nel corso del Settecento il clima illuminista opererà per una letteratura con obiettivi squisitamente educativi e moralistici, sarà l'Ottocento con l'evolversi della nuova sensibilità propria del Romanticismo ad esaltare la fantasia, il sentimento religioso e il patriottismo, favorendo lo sviluppo di un romanzo per ragazzi che veicolava valori etici e civili in sintonia con l'ideale pedagogico del periodo⁹³. Se nella prima parte del secolo il mondo del bambino nelle opere letterarie è dipinto con toni delicati ed edulcorati, con l'affermarsi del positivismo naturalista si inizia a prediligere l'immagine di un'infanzia sventurata, abbandonata e vilipesa, basti pensare al *Piccolo Lord* di Frances H. Burnett o ad *Heidi* di Johanna Spyri⁹⁴. Il nesso tra letteratura per l'infanzia e criteri educativi ispirati ai principi pedagogici liberali venne chiaramente esplicitato dalla fondazione nel 1836 da parte di Raffaello Lambruschini, sacerdote e pedagogo genovese, della rivista *Guida dell'educatore* nata intorno al Gabinetto scientifico e letterario di Viesseux⁹⁵, di cui facevano parte Gino Capponi, Bettino Ricasoli e Niccolò Tommaseo. Il passaggio culturale dalla poetica romantica e dagli ideali risorgimentali al prevalere delle istanze del positivismo e del verismo permea gli albori letterari dell'Italia post-unitaria, trovando nel capolavoro di Carlo Collodi, *Le avventure di Pinocchio* (1883), un originale e riuscito connubio tra intenti educativi e divertimento,

⁹⁰ R. Darnton, *A history of Reading*, «Australian Journal of French studies», vol. 23, n. 1, 1986, pp. 5-30.

⁹¹ E. Bowen, *Out of a book*, in *Collected Impression*, New York, Knopf, 1950, p. 267.

⁹² A. Nobile, D. Giancane, C. Marini, *Letteratura per l'infanzia e l'adolescenza*, Brescia, Scholè, 2022, p. 37.

⁹³ *Ibid.*, p. 45.

⁹⁴ *Ibid.*, p. 50.

⁹⁵ R. Lambruschini, *Guida dell'educatore*, Viesseux, 1836.

tra fantasia e senso del reale⁹⁶. Contemporaneo del burattino collodiano e indiscusso protagonista dell'ultimo scorcio del XIX secolo e sicuramente della prima parte del secolo successivo, il romanzo *Cuore* di Edmondo De Amicis (1886) si colloca nella cornice di una pedagogia della sofferenza la cui ideologia educativa, come affermato da Franco Cambi, vede un'infanzia segnata dagli influssi sociali dell'ambito familiare, dell'istituzione scolastica, della patria e della società⁹⁷. Con il Novecento si assiste al progressivo riconoscimento della singolarità del bambino e al suo diritto di svilupparsi come persona, assunti riconosciuti e promossi dalla pedagogia scientifica di Maria Montessori e dal movimento delle scuole nuove, a partire dall'idea di centralità del fanciullo rispetto all'adulto all'interno delle prassi educative. Sulla scorta di tale cambio di rotta la letteratura per l'infanzia avvia un'opera di rinnovamento dei contenuti e dello stile. Oggetto di diverse riflessioni sulla sua epistemologia e sulle sue finalità, il libro per ragazzi, in quanto opera d'arte letteraria nell'ambito della letteratura per l'infanzia, verrà definito da Giuseppe Lombardo Radice come «ciò che può essere gustato, senza restrizioni e riserve anche dagli adulti» perché «tutto ciò che vale per i bambini se vale anche per gli adulti allora è opera d'arte»⁹⁸. Negli anni immediatamente successivi Giovanni Maria Bertin identifica la forza attrattiva della letteratura per l'infanzia nella sua capacità di condurre il giovane lettore in «un mondo straordinario, un mondo del tutto opposto al mondo ordinario»⁹⁹. Espressione e produzione di una nuova coscienza pedagogica nei confronti dei bisogni e dei diritti dell'infanzia, gli anni Sessanta del secolo scorso in Italia registrano una sorta di cesura rispetto alla letteratura precedente dalle finalità volutamente didascaliche, con la diffusione, a partire da Gianni Rodari, di storie scritte al solo scopo di divertire la gioventù e metterla in contatto con il mondo delle emozioni e con la realtà che le suscita¹⁰⁰. L'azione innovatrice di Rodari risponde alle esigenze di rinnovamento dei pedagogisti progressisti in un periodo storico in cui alle grandi contestazioni corrispondono grandi contraddizioni come quelle della scuola di quegli anni¹⁰¹; «maestri di frontiera» come don Milani, Ciari e Lodi si oppongono al modello autoritario della scuola tradizionale accusato di mortificare la fantasia e la libertà di iniziativa, con l'obiettivo e l'ideale pedagogico non solo di parlare del bambino ma di dargli la parola¹⁰². Il confronto con studiosi

⁹⁶ Nobile, Giancane, Marini, *Letteratura per l'infanzia e l'adolescenza*, cit., pp. 53-54.

⁹⁷ Cfr. F. Cambi, *Collodi, De Amicis, Rodari*, Bari, Dedalo, 1977, pp. 98-104.

⁹⁸ G. Lombardo Radice, *Lezioni di didattica*, Palermo, Sandron, 1950, p. 217, in Nobile, Giancane, Marini, *Letteratura per l'infanzia e l'adolescenza*, cit.

⁹⁹ G.M. Bertin, *Stampa, spettacolo, educazione*, Milano, Marzorati, 1956, p. 15.

¹⁰⁰ E. Catarsi, F. Bacchetti (edd.), *I Tusitala. Scrittori italiani contemporanei di letteratura giovanile*, Tirrenia (Pisa), Edizioni Del Cerro, 2006, p. 17, in Nobile, Giancane, Marini, *Letteratura per l'infanzia e l'adolescenza*, cit.

¹⁰¹ M.T. Trisciuzzi (ed.), *Frontiere. Nuovi orizzonti della letteratura per l'infanzia*, Pisa, Edizioni ETS, p. 91.

¹⁰² Nobile, Giancane, Marini, *Letteratura per l'infanzia e l'adolescenza*, cit., p. 109.

e intellettuali del suo tempo porta Rodari all'incontro con Malaguzzi e alla condivisione dell'idea pedagogica che «la fantasia fa parte di noi come la ragione, ed esplorarla è un modo per guardare dentro noi stessi. La fantasia dei bambini, inoltre, è ancora più capace di quella degli adulti di scavalcare le banalità e di creare nuovi mondi e nuove avventure»¹⁰³. La grande modernità del pensiero di Rodari, le cui opere continuano ad affascinare grandi e piccoli, sta nella convinzione, sottesa a tutta la sua produzione letteraria, che l'elemento fondamentale della letteratura per l'infanzia sia l'incontro con i bambini, con il loro mondo e le loro esperienze attraverso la relazione, il gioco, l'osservazione profonda dei loro vissuti e delle loro emozioni¹⁰⁴, da cui si dischiudono inedite opportunità di scoperta, di immaginazione, di vita. In questa missione educativa l'artista e il pedagogo si incontrano nell'espressione artistica, veicolo privilegiato che stimola la fantasia, quella fantasia a cui la pedagogia generativa, in totale sintonia con il maestro di Omegna, riconosce la capacità formativa di «aprire mondi»¹⁰⁵ e di generare consapevolezza autentica di sé e del mondo.

Il paradigma della generatività pedagogica ci consente di mettere in campo un approccio transdisciplinare capace di interconnettere il costruito della relazione educativa, il processo di lettura che in essa acquisisce significati di apprendimento profondo, e la letteratura per l'infanzia che sin dalle più antiche forme del mito e della fiaba si presenta al lettore come 'luogo' di incontro.

In questo spazio generativo, l'esterno del mondo, gli eventi epigenetici, grazie alla mediazione letteraria incontrano l'interno, i vissuti del giovane lettore, contribuendo a dare forma ai non-luoghi della latenza pedagogica attraverso il Pensiero.

¹⁰³ G. Rodari, *Parole per giocare*, Firenze, Manzuoli, 1974, p. 6.

¹⁰⁴ Trisciuzzi (ed.), *Frontiere. Nuovi orizzonti della letteratura per l'infanzia*, cit., p. 104.

¹⁰⁵ Centro Studi Riccardo Massa (ed.), *Aprire Mondi. Un percorso nella pedagogia di Riccardo Massa*, Milano, FrancoAngeli, 2021.