

Letteratura per l'infanzia. Un trentennio di studi in Italia (1970-2006)

Lorenzo Cantatore
Department of Education
University of Roma Tre (Italy)
lorenzo.cantatore@uniroma3.it

Children's literature. Thirty years of studies in Italy

ABSTRACT: In Italy, critical studies on children's literature have undergone a significant increase in quality and quantity since the 1970s. This evolutionary path of criticism has been based above all on a re-evaluation of the role of illustrations, the identity of the child reader and the opportunity to bring historical research into line with current pedagogical practices. In recent years, children's literature as a subject of research has proven to be an extraordinary source of information for gaining a better understanding of the history of cultural processes and investigating the origins of the major issues in contemporary education.

EET/TEE KEYWORDS: Children's literature; History of education; Literary criticism; Education; Pedagogy; Italy; XX Century.

1. *La grande inclusa*

A chi lo esplora oggi, in Italia il mondo degli studi sulla letteratura per l'infanzia appare ricco e vario, denso di percorsi divergenti e convergenti, di contenitori istituzionali spesso distanti fra loro per stile comunicativo e obiettivi di lavoro (la scuola, l'università, i musei, le biblioteche, le riviste, le associazioni, gli editori, le librerie, le fiere) ma anche talvolta felicemente intersecantisi, di destinatari e di contesti ricettivi, di ambizioni interdisciplinari e di affermazioni identitarie, di forze centrifughe e di tendenze centripete, di analisi del presente e di indagini sul passato, di approcci scientifici e di orientamenti divulgativi ma, soprattutto, di professionalità diverse che, proprio sul terreno critico della storia, della teoria e della pratica della letteratura per l'infanzia, hanno trovato la loro koinè. Insomma, sembrano solide, ancorché plurali, le basi della riflessione critica su un ambito della produzione artistico-

letteraria-editoriale che, come si sa, non sempre in precedenza ha goduto di tanta attenzione specifica e di così appropriata consapevolezza valoriale.

Per tutti questi motivi, ci pare di poter sostenere che oggi la letteratura per l'infanzia non sia più quella miserabile Cenerentola della cultura, denominata da Francelia Butler, con fortunato epiteto, «la grande esclusa»¹, ma che invece si possa parlare di una inclusione che, pur conservando una sua problematicità di fondo (che ne definisce anche il fascino, tale da farla spesso diventare oggetto di contesa), sempre più difficilmente viene messa in discussione o ignorata. Ma la fertilità del panorama odierno e la robustezza delle sue fondamenta in termini di specializzazione teorico-metodologica, sono un'acquisizione relativamente recente e, soprattutto, hanno alle spalle ineludibili punti di svolta ben rintracciabili soprattutto fra i primi anni Settanta del Novecento e i primi Duemila. Infatti, proprio l'avvio delle pubblicazioni di «History of Education & Children's Literature», nel 2006, segna forse la più recente di tali tappe evolutive, con la definitiva consacrazione accademica di questo settore di ricerca, all'insegna del posizionamento forte della letteratura per l'infanzia all'interno del più ampio campo degli studi storico-educativi, da cui la necessità e l'urgenza di «dare vita ad un periodico di settore a marcata vocazione internazionale e incentrato sulle problematiche relative alla storia dell'educazione, delle istituzioni e dei sistemi scolastici e formativi, della letteratura e dell'editoria per l'infanzia e per la gioventù, dei libri di testo e della manualistica scolastica, del pensiero pedagogico e delle teorie sull'educazione»². In questo programma, stilato da Roberto Sani, appariva oramai acquisita e veniva sintetizzata la riflessione culturale sviluppatasi nel trentennio precedente, durante il quale, soprattutto in ambito universitario, si era faticato non poco ad affermare e a far riconoscere la straordinaria potenzialità della letteratura per l'infanzia nell'ambito degli studi storico-culturali, storico-educativi e, in particolare, specie in Italia, nei curricula universitari dei futuri professionisti dell'educazione. Quest'ultimo contesto, ovvero la formazione alla letteratura per l'infanzia di coloro che si cimenteranno nell'educazione *alla* lettura e *con* la lettura dei giovanissimi, pone al centro del nostro interesse, direzionandolo in tutti i molti orientamenti sopra indicati, un quesito fondamentale, lucidamente espresso a suo tempo da Antonio Faeti, che si addice tanto a chi indaga sul passato della letteratura per l'infanzia quanto a chi ne affronta le problematiche contemporanee: «I dubbi intorno al piacere di leggere, forse anche al dovere, o alla necessità, o perfino alla inevitabilità del leggere, non devono mai essere repressi, o cancellati, o elusi. Non solo ogni generazione di possibili lettori, di lettori ipotetici e reali, ma anche ogni fase di lettura, ogni epoca della no-

¹ F. Butler (ed.), *La grande esclusa. Componenti storiche, psicologiche e culturali della letteratura infantile*, Milano, Emme edizioni, 1978.

² R. Sani, *History of Education & Children's Literature (HECL)*, «History of Education & Children's Literature», vol. I, n. 1, 2006, p. 5.

stra storia sociale chiedono che l'antica domanda, addirittura quella con cui si contrapponevano le culture orali e quelle scritte, venga riproposta, carica come è di nuovissimi e di remoti significati. Così non si deve temere, o sperare, che non abbia più senso chiedersi se si leggerà ancora. È bene, semplicemente, rinnovare continuamente la domanda, e constatare, del resto, come essa sia lì, sulle labbra di qualcuno, su una copertina, su una pagina di giornale, dentro il *balloon* di un fumetto»³. Non sfuggirà il senso profondo del ragionamento di Faeti che arriva alla *reductio ad unum* dell'approccio critico al fenomeno culturale della letteratura per l'infanzia: che cosa, perché e come si legge in età evolutiva? Ma anche: che cosa, perché e come si scrive per l'età evolutiva? E ancora: che cosa, come e perché si pubblica per l'età evolutiva? Interrogativi che stimolano e nutrono la ricerca sia sul passato sia sul presente della disciplina in questione. Partendo da tali quesiti cruciali, che insistono sui cardini del processo educativo dell'essere umano e della sua storia infinita, tenteremo di ripercorrere i passaggi fondamentali che, nel trentennio che va dai primi Settanta ai primi Duemila, hanno segnato il progressivo affinarsi dell'approccio teorico e metodologico allo studio critico della letteratura per l'infanzia. Rileggeremo opere a nostro giudizio ineludibili in un eventuale canone della critica italiana.

2. Il destinatario bambino, l'antipedagogico e la fantastica

Nel 1972, quando Umberto Eco denuncia l'assurdità dei «pampini bugiardi» e rivendica il diritto dell'infanzia a una testualità non ipocritamente educativa⁴, in Italia si stanno raccogliendo i frutti dei molti cambiamenti che, nel decennio precedente, hanno ossigenato la scuola, l'università, i costumi educativi, i rapporti intergenerazionali, i linguaggi delle arti e il loro potenziale comunicativo-educativo. Anche gli studi sulla letteratura per l'infanzia si arricchiscono della «miracolosa» congiuntura fra *boom* economico e contestazione giovanile, grazie agli interventi di intellettuali che li praticano da punti di vista differenti, ma che si incontrano nella comune convinzione di muoversi su un terreno culturale niente affatto basso e di scarto, bensì centrale nel discorso sulla formazione dell'essere umano. Mi riferisco in particolare ai contributi di Anna Maria Bernardinis, Antonio Faeti e Gianni Rodari. Due accademici e uno scrittore *engagé*. Pur muovendo da contesti diversi, da storie personali ed esperienze professionali distanti, questi tre intellettuali, nel giro

³ A. Faeti, *I diamanti in cantina. Come leggere la letteratura per ragazzi*, Cesena, Il ponte vecchio, 2011, p. 21. Ricordo che la prima edizione de *I diamanti in cantina* è stata pubblicata da Bompiani nel 1995.

⁴ M. Bonazzi (ed.), *I pampini bugiardi. Indagini sui libri al di sopra di ogni sospetto: i testi delle scuole elementari*, introduzione di U. Eco, Rimini, Guaraldi, 1972.

di quattro anni, riescono a coagulare attorno alla letteratura per l'infanzia una nuova forte consapevolezza culturale, scientifica, sociale.

Anna Maria Bernardinis, docente di pedagogia nell'Università di Padova, già nel 1961 aveva fondato in quell'Ateneo il Settore di ricerca sulla Pedagogia della lettura e della letteratura giovanile, «il più antico centro di ricerca universitario in Europa» dedicato a questo ambito di studi⁵. Il suo volume del 1970, *Pedagogia della letteratura giovanile*⁶, rappresenta un primo considerevole sforzo di fare incontrare letteratura e pedagogia su un piano teorico sofisticato e innovativo (cui non sono estranei riferimenti a Rudolf Arnheim, Sigmund Freud, Franco Fortini, Karl Gustav Jung, György Lukács, Pierre Macherey, Marc Soriano) «che si appoggia su un percorso delineato in modo originale perché si avvale degli apporti della cultura 'alta' coniugati con quelli provenienti dalla formazione magistrale»⁷. La novità fondamentale della prospettiva bernardiniana consiste nel riguardo speciale rivolto alla figura del lettore giovane e, contemporaneamente, alla storia della nascita di una sensibilità specifica nei confronti di questo coprotagonista della comunicazione pedagogico-letteraria, poiché «il discorso letterario nulla concede per molti secoli al lettore, fanciullo, giovane o adulto: perché impone che il lettore si adegui alla sua struttura»⁸. Per la studiosa si tratta quindi di rintracciare i modi, i tempi, i luoghi, gli strumenti e i motivi che hanno consentito la nascita del lettore bambino. Un notevole affinamento della proposta culturale e pedagogica, che secondo Bernardinis sarebbe avvenuto con Fénelon nel XVII secolo, grazie al quale «qualcosa di nuovo si sta imponendo: la necessità della considerazione primaria del destinatario del libro»⁹. Questo interesse di ricerca pone la studiosa nella condizione di collegare la riflessione sul presente alle indagini sul passato. Anzi, di rendere intercomunicanti le due prospettive, fra storia e teoria della letteratura per l'infanzia e, soprattutto, della lettura nell'infanzia, poiché il fanciullo è «l'autentico *responsabile* dell'esistenza della Letteratura Giovanile»¹⁰ (denominazione della disciplina, quest'ultima, privilegiata da Bernardinis). In tale prospettiva, il pensiero di Rousseau su lettura/litteratura e infanzia segna un indubbio punto di partenza, che sancisce l'au-

⁵ R. Lollo, *Sulla letteratura per l'infanzia*, Brescia, La Scuola, 2003, p. 257, nota 42. Cfr. A.M. Bernardinis, *Storia e struttura del "Settore di Ricerca sulla Pedagogia della Lettura e Letteratura Giovanile dell'Università di Padova"*, «History of Education & Children's Literature», vol. I, n. 2, 2006, pp. 417-428. In generale sull'attività di Bernardinis si vedano G. Zago, *Il contributo di Anna Maria Bernardinis (1932-2017) alla pedagogia della letteratura per l'infanzia*, «History of Education & Children's Literature», vol. XII, n. 2, 2017, pp. 629-638 e D. Lombello, *Profili di studiosi. Anna Maria Bernardinis*, «Pagine giovani», vol. XLIV, n. 174, gennaio-aprile, 2020, pp. 63-66.

⁶ A. M. Bernardinis, *Pedagogia della letteratura giovanile*, Padova, Liviana, 1970.

⁷ Lollo, *Sulla letteratura per l'infanzia*, cit., pp. 263-264.

⁸ Bernardinis, *Pedagogia della letteratura giovanile*, cit., 28.

⁹ *Ibid.*, pp. 33-34.

¹⁰ *Ibid.*, p. 57, corsivo nel testo.

torevolezza e il protagonismo del bambino lettore, e quindi anche il bisogno di una «autonoma letteratura giovanile»¹¹ basata sulla «necessità di una educazione morale impostata in termini di *ricerca* di valori morali, anziché in quella d'un apprendimento o d'una acquisizione di essi, in qualunque modo questi vengano proposti»¹²:

Non si può, né si vuole, eliminare il testo (e con questo termine possiamo indicare sia la tradizione orale che quella scritta), né si può fare senza l'educatore: non spariscono dunque, né la intenzionalità educativa né la proposta, cioè l'offerta del libro (scelto perché adatto) ma questi due termini vengono considerati soltanto nel loro rapporto con il terzo, il destinatario.

È da questo nuovo tipo di rapporto, e cioè dalla reciproca interazione fra i tre poli, tutti presenti e necessari, che deriva la novità della indicazione rousseauiana¹³.

Fra l'altro, l'attenzione di Bernardinis alla genealogia della ricezione e al «problema della comprensione»¹⁴ implica una fino ad allora inedita indagine sulla tardiva affermazione della concezione della gratuità della lettura, a fronte di una visione del destinatario concepito a lungo come «ricettacolo per un ricevere, non ancora un autentico protagonista»¹⁵. Convinta, con Freud e Jung, che l'arte e la letteratura possano dare un apporto determinante alla «costituzione della personalità umana»¹⁶, la studiosa sottolinea la centralità delle emozioni e dei sentimenti dell'arte, anche in un'ottica psicolinguistica, dove nel campo semantico della «lingua» è da includersi anche l'apparato delle illustrazioni, che è fra i principali motori nella scelta di un libro da parte del giovane destinatario. Non è da sottovalutare questo sia pur rapido accenno al linguaggio visivo, ulteriore indizio della carica pionieristica dello scavo critico ed epistemologico di Bernardinis: «Gli studi sull'illustrazione dei libri per ragazzi non sono molti né il tema è stato affrontato in modo esplicito; spesso l'argomento viene collegato al più vasto problema della stampa per ragazzi e a quello dell'impaginazione grafica o del 'montaggio' e del taglio delle immagini nel linguaggio dei fumetti»¹⁷.

In effetti, i tempi erano maturi perché la letteratura per l'infanzia si cominciasse a concepire nell'impossibilità di ignorare il connubio fra parole e immagini. Infatti, proprio mentre Bernardinis dà alle stampe *Pedagogia della letteratura giovanile* e rafforza l'insegnamento universitario a Padova, Antonio Faeti si muove su analoga traiettoria accademica a Bologna e conclude una grande ricerca storica, decisamente innovativa nell'impianto metodologi-

¹¹ *Ibid.*, p. 124.

¹² *Ibid.*, p. 122.

¹³ *Ibid.*, p. 83.

¹⁴ *Ibid.*, p. 60.

¹⁵ *Ibid.*, p. 39.

¹⁶ *Ibid.*, p. 72.

¹⁷ *Ibid.*, pp. 50-51.

co, nell'individuazione e interpretazione delle fonti, nella complessiva visione sociale delle vicende culturali e educative italiane fra Otto e Novecento. Il volume *Guardare le figure. Gli illustratori italiani dei libri per l'infanzia* viene pubblicato nel 1972, che «nella seconda metà del Novecento [è] l'anno della letteratura per l'infanzia»¹⁸, dall'editore Giulio Einaudi all'interno della prestigiosa collana dei *Saggi*. Anche la sede editoriale conferma che l'oggetto dell'indagine è oramai ritenuto degno di occupare un suo specifico posto all'interno dei temi nobili del dibattito culturale e storico-culturale italiano. Siamo di fronte a un evidente *upgrade*, considerando il fatto che fino ad allora gli studi sulla letteratura per l'infanzia erano rimasti confinati nei cataloghi di case editrici per lo più scolastiche o universitarie e in una manualistica destinata prevalentemente agli istituti magistrali.

Faeti è il primo studioso italiano a concentrarsi sull'*imagerie* popolare alimentata dai figurinai ambulanti, recuperando la tradizione degli studi storico-culturali condotti da Francesco Novati e mettendola in relazione alla nascita della letteratura per l'infanzia. Ma soprattutto l'attenzione dello studioso ruota attorno alle discrepanze rilevabili fra la pedagogia dell'autorità costituita e la pedagogia disubbidiente di questi distributori di figure nelle piazze, nelle fiere e sui muri degli antichi borghi italiani. La fortuna delle immagini popolari nella storia dell'educazione, in particolare di quelle fruite dall'infanzia, si sviluppa sotto il segno del perturbante e dell'alterità, poiché «entra, nell'ambito volutamente rigido, asettico, severamente censurato, della letteratura per l'infanzia, l'eco insinuante, molesta e contraddittoria della piazza. Il segno dei figurinai interrompe la coerente esattezza del progetto pedagogico che vorrebbe vietare ai bambini la conoscenza di tutto ciò che di 'diverso', opposto, alternativo esiste al mondo»¹⁹. In linea con la coeva discussione sulla critica d'arte e letteraria d'impronta semiologica (Umberto Eco), sulle teorie e tecniche delle comunicazioni di massa (Marshall McLuahn) e della ricezione, sull'approccio psicanalitico alla fiaba (Bruno Bettelheim è citato da Faeti ben prima della pubblicazione della traduzione italiana de *Il mondo incantato*²⁰), la sensibilità innovativa dello studioso fa leva soprattutto sulla forza educativa della cultura popolare e sul concetto rivelatore di *medium*, categorie interpretative che trovano nella tradizione della letteratura per l'infanzia un'inesauribile risorsa di fonti. Ad esse, egli aggiunge l'invenzione di un'attenzione senza precedenti alla storia dell'illustrazione, alle personalità dei suoi protagonisti (finalmente considerati come veri e propri co-autori di ciò che illustrano), soprattutto degli

¹⁸ P. Boero, *I favolosi anni Settanta. Fantasia e impegno nella letteratura per l'infanzia*, «Transalpina», n. 14, 2011, p. 118.

¹⁹ A. Faeti, *Guardare le figure. Gli illustratori italiani dei libri per l'infanzia*, Torino, Einaudi, 2001, p. 8.

²⁰ La prima traduzione italiana de *Il mondo incantato* di Bruno Bettelheim esce per i tipi di Feltrinelli nel 1977.

eredi più vivaci della funzione socio-culturale svolta dai figurinai, e alle loro tecniche artistiche. È a partire da questo libro, dunque, che il ruolo dell'illustratore e la sua dignità artistica cominciano a recuperare terreno (a fronte di un oblio identitario plurisecolare), non senza positive conseguenze anche sulla riconoscibilità di questa figura professionale nella produzione contemporanea di letteratura per l'infanzia: finalmente si afferma con energia argomentativa che non si tratta di una «professione subculturale»²¹. Siamo di fronte a un'analisi storica che, fra l'altro, si rivela profondamente innervata di preoccupazione rispetto all'appiattimento cui il mondo dell'illustrazione va incontro nella civiltà odierna, da quando accantona i termini dell'«antipedagogia popolare bizzarra e saturnina»²² tipica dei figurinai, a partire cioè dall'esplosione delle comunicazioni di massa nel secondo Novecento, soprattutto a causa della invasività di cliché iconografici (Faeti si esprime con linguaggio innovativo e parla di «iconosfera complessiva»²³) imposti ai nuovi cartoonist dalla potenza di *media* come il cinema e la televisione.

Le parole-chiave del discorso di Faeti sono *didattica, pedagogia, comunicazione, pubblico*. Quattro coordinate all'interno delle quali lo studioso sviluppa la sua analisi storica e sostiene per la prima volta non solo l'autonomia dei corredi iconografici nei libri per l'infanzia, ma la possibilità che la parte illustrata possa essere «tanto più efficace, determinante, significativa ai fini della resa complessiva dell'opera – in ogni sua componente – di quella scritta»²⁴. Entrare nella storia della letteratura per l'infanzia attraverso il lavoro degli illustratori permette a Faeti di elaborare la categoria dell'antipedagogico nella quale rientrano figure, stili e tecniche che tracciano, spesso, anche il lato oscuro di molti scrittori e scrittrici. L'attenzione all'impatto collettivo della cultura letteraria per l'infanzia e alle classi sociali di riferimento diventa così un illuminante esercizio di sociologia della letteratura che richiede allo storico di immaginare le reazioni e le caratteristiche del pubblico di fronte a certe esperienze di lettura e di visione. E si tratta, il più delle volte, di reazioni che tendono a ribaltare l'ordine dei valori imposti dalla pedagogia borghese, benpensante e conformista, frutto dell'ideologia dominante, documentata da fonti storiche fino ad allora poco esplorate come i cataloghi degli editori (Salani *in primis*) e le loro collane rivolte al pubblico giovanile. È l'Autore stesso a definire il suo libro «un trattato di sociologia dell'Immaginario che prende a pretesto i libri per i bambini, ma guarda ai sogni collettivi, indaga sulle mentalità, cerca di frugare nelle cantine in cui, nel 1968, non era ancora entrato nessuno»²⁵.

²¹ Faeti, *Guardare le figure*, cit., p. 88.

²² *Ibid.*, p. 16.

²³ *Ibid.*, p. 8.

²⁴ *Ibid.*, p. 70.

²⁵ A. Faeti, *Quaranta anni dopo. Saggio introduttivo all'edizione 2011*, in Id., *Guardare le figure. Gli illustratori italiani dei libri per l'infanzia. Nuova edizione "cinquanta anni dopo"*, Roma, Donzelli, 2021, p. XVIII.

Ciò accade, per esempio, rispetto all'universo figurale di Enrico Mazzanti, il cui lessico, in quanto suscitatore di immaginario, consente di leggere le sue figure come spazio visivo «alternativo rispetto a quello del testo»²⁶. Quella di Mazzanti (in particolare nelle illustrazioni per Capuana) diventa una «iconosfera laida e dannata» che Faeti interpreta con gli strumenti dell'analisi junghiana fornitigli da Ernst Bernhard. La guizzante capacità faetiana di moltiplicare le chiavi d'accesso ai suoi oggetti di studio lo porta a utilizzare lo sguardo de *L'antirinascimento* di Eugenio Battisti (quasi un'anticipazione del suo «antipedagogico») nella lettura delle figure di Gustavo Piattoli per Emma Perodi, autrice di cui già in *Guardare le figure* vengono ricostruiti i debiti con la «letteratura d'appendice, con il teatro delle fiere paesane [...] con gli spettacoli dei burattini, con il melodramma, con i romanzi delle 'bibliotechine rosa', con la moda delle sedute spiritiche e metapsichiche, così in voga alla fine del secolo»²⁷. L'affondo sulla scrittrice toscana è, fra l'altro, un'anticipazione dell'immediatamente successiva impresa di Faeti per Einaudi, l'edizione delle *Fiabe fantastiche* nella collana *I millenni*²⁸ (un Pantheon che raduna, fra gli altri capolavori, le favole di La Fontaine, *Le mille e una notte*, le fiabe dei Grimm, quelle di Andersen, di Afanasjev e di Calvino) iniziativa editoriale che sancisce definitivamente la possibilità di includere la grande letteratura per l'infanzia fra i classici della letteratura *tout court*.

La cultura visiva e letteraria di Faeti è un'ulteriore chiave d'accesso al mondo degli illustratori, per cui similitudini e parallelismi aiutano il lettore a categorizzare meglio il grado di innovatività e anticonvenzionalità di alcuni di loro. Per Bongini si fa il nome di Dubuffet, per Chiostri quelli di Magritte, Escher e Lovecraft, di Raymond Roussel, Oyvind Fahlstrom e Peter Saul, e si chiamano in causa l'Italo Calvino visivo, di cui oggi molto si parla, e Natalia Ginzburg, ma si ipotizza anche uno «spazio kafkiano»²⁹. Dopo Bernardinis, dunque, Faeti è l'imprescindibile artefice di quell'innalzamento dello sguardo critico sulla letteratura per l'infanzia, grazie al quale la cultura magistrale, che tradizionalmente lo dominava all'insegna di non poche chiusure, deve necessariamente e finalmente arricchirsi di apporti che provengono dalla più generale cultura storico-artistica e storico-letteraria. La letteratura per l'infanzia diventa così a tutti gli effetti una vera forma d'arte o, meglio, un tale intreccio di arti e linguaggi, un così complesso crocevia di segnali e simboli culturali che è impossibile, per comprenderla veramente, limitarsi a una cultura esclusivamente pedagogica; è, infine, un capitolo non secondario della produzione culturale umana e, come tale, richiede un approccio critico che sappia fare i conti con

²⁶ Faeti, *Guardare le figure*, cit., p. 28.

²⁷ *Ibid.*, pp. 52-53.

²⁸ E. Perodi, *Fiabe fantastiche. Le novelle della nonna*, saggio introduttivo di A. Faeti, Torino, Einaudi, 1974.

²⁹ Faeti, *Guardare le figure*, cit., p. 76.

tutte le ascendenze (e le anticipazioni) linguistico-culturali che chiama in causa. Si veda come per la tecnica di derivazione fotografica utilizzata da Alberto Della Valle, il critico bolognese vada a rintracciare parentele con Muybridge, Bacon, Primoli e con il pittore simbolista Fernand Khnopff.

L'impronta sociologica del discorso faetiano emerge soprattutto nelle pagine dedicate all'«opportunismo pedagogico»³⁰ di De Amicis e alla «carica antipedagogica»³¹ di Salgari, scrittori dall'inconfondibile inclinazione a utilizzare le parole per stimolare la creazione di immagini. Una tendenza che diventa esplosiva in Yambo «inconsapevole cronista di un'epoca nelle sue componenti sociologiche, formidabile e preciso artefice di un'*imagerie* che poi trovò nelle strade e nelle piazze chi poteva rivestirne i costumi e assumere gli atteggiamenti che da essa derivavano, ma fu, prima di tutto, un sistematico e vivente archivio di quanto poteva servire a conoscere e a spiegare tutta una serie di idee che intuiva o vedeva espresse nei suoi connazionali»³². La curvatura storico-sociale dell'approccio critico di Faeti si accentua, poi, di fronte al passaggio di secolo e all'Italia giolittiana, della quale Attilio Mussino ci viene proposto come uno degli interpreti più acuti e sferzanti. Notevole la capacità di chiosare non solo i contenuti ma soprattutto lo stile di Mussino, il quale apre «un varco entro una compatta cortina di valori» poiché per lui «non c'è nulla di sacro in una consuetudine»³³. Ben al di là dei contenuti, è quindi il linguaggio (che è impasto di tecnica e di stile) degli illustratori (così come degli scrittori) a rappresentare la testimonianza più incisiva sulla vita di un'epoca, ma soprattutto a svelarne i suoi umori più profondi e nascosti, tanto da trasformarsi, negli anni, in considerevole fonte storica. Ed è per questo motivo che le anticonvenzionali illustrazioni di Mussino per *Pinocchio* riescono a competere con gli illustri antecedenti, posizionandosi con energia nell'immaginario del pubblico la cui inquietudine fermenta «sotto l'ampio palamidone del presidente del Consiglio»³⁴, tanto che «quella coppia di splendidi carabinieri, immensi, neri e incombenti che» stringono «il 'cittadino' Pinocchio, hanno finito col costituire uno dei più significativi manifesti politici della storia italiana»³⁵. È proprio in passaggi come quello appena citato che si può sintetizzare e apprezzare la carica innovativa dell'approccio faetiano, la cui ricerca si insinua negli interstizi dove avviene l'incontro tra le forme delle arti e l'immaginario del pubblico, dove si forma il gusto di un'epoca e dove, per lo storico della cultura e dell'educazione, fermentano spie, indizi, prove, sospetti, ipotesi che sono le tessere vitali della critica storica. Poco più avanti, ancora alle prese con le forme e i

³⁰ *Ibid.*, p. 100.

³¹ *Ibid.*, p. 136.

³² *Ibid.*, p. 173.

³³ *Ibid.*, pp. 195-196.

³⁴ *Ibid.*, p. 191.

³⁵ *Ibid.*, p. 195.

contenuti dell'età giolittiana, il critico fa parlare le facciate degli edifici scolastici, mettendole in relazione alle illustrazioni di Giulio Brugo:

Poche e schiette idee dominavano le istanze educative di una classe politica che forse si illudeva di coprire, con la sobria solidità delle sue strutture scolastiche, rigidamente selettive, acritiche, classiste, l'insorgere di problemi nuovi e di diverse tendenze. Gli edifici scolastici dell'età giolittiana – ce ne fu una vera fioritura in base al massiccio programma di lavori pubblici voluto dal presidente del consiglio – ancora oggi rimangono a ricordarci un'epoca che possedeva una facciata educativa serena e stabile, capace, ma ancora per poco, di celare una situazione, di fatto inquieta, e prossima alla crisi.

Brugo contorna, del suo segno onesto e facilmente comprensibile, i profili degli scolari emblematicamente e borghesemente tranquilli: c'è, nelle sue figure, una quieta eleganza e una così scrupolosa attenzione all'esattezza dei costumi, degli oggetti, degli sfondi, che fanno di esse un documento sempre interessante e consultabile [...]. Brugo, in fondo, contrabbanda per veri i sogni rassicuranti dei quieti borghesi del suo tempo³⁶.

La potenza delle comparazioni e la forte carica interdisciplinare caratterizzano le pagine di *Guardare le figure* dove il “pedagogico” e l’“antipedagogico” si avvicinano, nella ricostruzione della storia educativa italiana otto-novecentesca, enucleando episodi e figure particolarmente emblematici. Antonio Rubino è un altro dei protagonisti di questa imperdibile galleria di illustratori. Il suo perfido occhio puntato sulla realtà e la sua «personale scoperta dell'infanzia»³⁷ fanno di lui il «fantasioso burattinaio»³⁸ di un mondo dove le questioni della vita si complicano e non ammettono le facili scorciatoie del buonsenso e del buonismo moraleggiante.

Così come per l'epoca umbertina e per quella giolittiana, anche gli anni del fascismo trovano nel lavoro di alcuni illustratori le loro “maschere” più rivelatrici. L'esempio più lampante è Vamba con il suo «Giornalino della domenica», dove l'intreccio fra mutamenti politici, dialogo con le classi sociali di riferimento, desiderio di leggere la realtà con spirito costruttivo, ma anche di sottoporla alle metamorfosi imposte dal linguaggio per l'infanzia trovano nell'incontro-scontro fa parole e immagini alcune fra le pagine più emblematiche della storia della letteratura per l'infanzia italiana del Novecento. Proto-fascismo? Fascismo? Ecco la risposta di Faeti che, al solito, allarga lo sguardo nella direzione della più ampia storia culturale:

Il Giornalino esprime e connota tutto un mondo: poiché esso era, volutamente, e a volte anche con assoluta franchezza, un organo ‘politico’ [...] voleva costruire una situazione basata sull'irredentismo, sulla polemica antioperaia, sul culto dei valori stilistici connessi alla classe sociale dalla quale proveniva e per cui veniva pubblicato, non c'è forse un sistematico e preciso protofascismo [...] c'è spesso solo un atteggiamento simile a quello di Croce e Albertini, che giocavano con i fasci quasi una partita d'azzardo, decisi poi ad

³⁶ *Ibid.*, pp. 208 e 210.

³⁷ *Ibid.*, p. 214.

³⁸ *Ibid.*, p. 216.

abbandonarli una volta che l'Italia delle classi subalterne fosse stata pacificata e zittita dal "santo manganello"³⁹.

Queste dilatazioni dell'indagine storica sono la cifra caratteristica dello stile storiografico faetiano, dove *media* e società si fronteggiano in un processo comunicativo che non può non essere anche, contemporaneamente, pedagogico e antipedagogico. Sempre negli anni del fascismo, lo dimostrano a loro volta, fra satira e caricatura, i personaggi di Carlo Bisi e Bruno Angoletta, ma lo dimostra anche l'astro nascente del fumetto, che sarà al centro di successive pionieristiche indagini di Faeti⁴⁰, la cui non facile fortuna nell'Italia degli anni Trenta è interpretata come una testimonianza storica dell'insicurezza pedagogica del fascismo.

Le nuove frontiere aperte da Bernardinis e da Faeti trovano nella *Grammatica della fantasia* di Gianni Rodari uno straordinario e storicamente imprescindibile controcanto. Spetta a questo libro, nato da una serie di laboratori di formazione tenuti dallo scrittore nel 1972 per gli insegnanti di Reggio Emilia, il merito di aver per la prima volta definito le connessioni culturali (artistiche e letterarie) della scrittura *per* e *con* l'infanzia. Si tratta di un contributo fondamentale che prosegue quel percorso di presa di coscienza del fatto che scrivere per bambini è un'attività che dialoga con i massimi livelli delle arti e delle lettere. Ancora una nobilitazione, dunque, che in questo caso arriva dall'interno della produzione letteraria per l'infanzia e, più in generale, di quell'«arte di inventare storie», o «fantastica»⁴¹, riconducibile a Novalis.

Al di là del valore di *vademecum* per chiunque si rapporti con bambine e bambini con l'intento di giocare con la letteratura e di «mettere in movimento parole e immagini»⁴², *Grammatica della fantasia* ha il pregio di collegare il piano operativo, ovvero le pratiche didattiche legate al rapporto con il testo letterario in entrata e in uscita, a un impianto generale basato su forti agganci storico-letterari e teorico-letterari. Questi ultimi, a leggerli oggi, allargano enormemente lo sguardo critico sulla letteratura per l'infanzia e, analogamente a quanto rilevato per Bernardinis e Faeti, avallano un approccio ampio in direzione non più prettamente pedagogica ma storico-culturale, innalzando notevolmente il contesto di riferimento e l'attenzione alla ricezione.

La linguistica e lo strutturalismo, naturalmente, insieme alla matrice marxista, sono al centro degli interessi di Rodari, ma senza tralasciare una sua specifica passione per i meccanismi che governano l'espressione della creatività

³⁹ *Ibid.*, p. 272.

⁴⁰ Gran parte degli studi di Faeti sui fumetti su può leggere in A. Faeti, *La storia dei miei fumetti. L'immaginario visivo italiano fra Tarzan, Pecos Bill e Valentina*, Roma, Donzelli, 2013.

⁴¹ G. Rodari, *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Trieste, Einaudi ragazzi, 1997, p. 11.

⁴² *Ibid.*, p. 12.

con l'uso delle parole. Su quest'ultimo aspetto, i suoi grandi interlocutori sono André Breton, il dadaismo e il surrealismo.

Ma, attraverso le leggi sempre diverse e sempre mutevoli, pertanto imprevedibili, della fantastica, Rodari riesce a intrecciare trame i cui fili provengono da un'infinità di autori, come Franz Kafka e Lev Tolstoj, Aldo Palazzeschi e Paul Klee, Paul Valéry e Ludwig Wittgenstein, Eugenio Montale e Max Ernst, Giorgio De Chirico e Viktor Šklovskij, Antonio Gramsci e Ferdinand de Saussure, Luigi Pirandello, Hans Christian Andersen, ecc. Si tratta di personalità accomunate dal senso dell'intelligente leggerezza nell'uso della parola e delle storie, e da una conseguente visione che coniuga creatività infantile e infanzia della creatività. Non sfuggiranno le latenze storico-educative di questi discorsi e dei nomi chiamati in causa. C'è infatti un tema di fondo che attraversa il libriccino rodariano, cioè una sottile polemica contro le tradizioni educative occidentali segnate da una sorta di culto istruttivo del testo che ha il più delle volte prodotto effetti di allontanamento dei giovani dall'amore per la lettura e per la letteratura. Per esplicitare questa polemica, Rodari si affida alle parole di Giacomo Leopardi: «La più bella e fortunata età dell'uomo, che è la fanciullezza, è tormentata in mille modi, con mille angustie, timori, fatiche dall'educazione e dall'istruzione, tanto che l'uomo adulto, anche in mezzo all'infelicità... non accetterebbe di tornar fanciullo colla condizione di soffrire quello stesso che nella fanciullezza ha sofferto»⁴³.

Questa consapevolezza storica del terribile connubio fra istruzione e educazione è una delle radici importanti dell'idea rodariana dell'uso della parola (e, di conseguenza, della letteratura per l'infanzia) come strumento di liberazione. Da qui la tendenza al sovvertimento delle regole tradizionali e quindi all'emancipazione dell'infanzia dalla paura della creatività e della fantasia. Tutto ciò ha molto in comune con la ricostruzione, nel «singolarissimo volume»⁴⁴ di Antonio Faeti, delle tendenze antipedagogiche dei figurinai o con l'idea di gratuità della lettura indagata da Bernardinis. Per Rodari, occorre che la letteratura per l'infanzia, sia ripercorrendone il passato sia praticandola nel presente, si liberi dai compiti edificanti d'antica memoria, quasi sempre favoriti da un'errata concezione della scuola e della lettura:

L'incontro decisivo tra i ragazzi e i libri avviene sui banchi di scuola. Se avviene in una situazione creativa, dove conta la vita e non l'esercizio, ne potrà sorgere quel gusto della lettura col quale non si nasce, perché non è un istinto. Se avviene in una situazione burocratica, se il libro sarà mortificato a strumento di esercitazioni (copiature, riassunti, analisi grammaticale eccetera), soffocato dal meccanismo tradizionale: "interrogazione-giudizio", ne potrà nascere la *tecnica* della lettura, ma non il *gusto*. I ragazzi sapranno leggere, ma leggeranno solo se obbligati⁴⁵.

⁴³ *Ibid.*, pp. 28-29.

⁴⁴ *Ibid.*, p. 88.

⁴⁵ *Ibid.*, p. 160.

La *Grammatica della fantasia*, che è uno di quei libri che, insieme alle *Lezioni americane* di Italo Calvino, non dovrebbero mancare nella biblioteca di un interprete di letteratura, finisce così per rappresentare, malgrado le intenzioni dell'Autore, un testo critico-teorico-pragmatico (con significativi spunti di riflessione storica) che ha inciso e continua a incidere non solo sull'epistemologia della letteratura per l'infanzia ma, soprattutto, sull'epistemologia del rapporto fra infanzia, parola, lettura e scrittura. Il bambino come ricettore e produttore di storie diventa, ancora una volta, il nucleo vitale di una rivoluzione concettuale che, negli anni successivi, nessuna delle figure di addetti ai lavori che abbiamo elencato al principio di questo scritto potrà evitare di condividere.

3. *L'Italia bambina, la formazione del lettore e l'industria culturale*

Il «discorso di Collodi e di De Amicis [...] toccava [le] corde più profonde della sensibilità borghese moderna, riusciva, almeno per taluni aspetti [...] a far vibrare sentimenti universali, come poche opere (o nessun'altra) della letteratura italiana contemporanea»⁴⁶. Lo spazio che Alberto Asor Rosa dedica ai due capolavori della letteratura per l'infanzia italiana di secondo Ottocento, all'interno della *Storia d'Italia* Einaudi, conferma definitivamente sia lo spessore letterario di questo campo della produzione editoriale sia la sua funzione di inesauribile fonte storica e, in particolare, storico-educativa. La seconda metà degli anni Settanta si inaugura con questo interesse concreto da parte di un italianista militante e dell'editore Einaudi. Il saggio di Asor Rosa ribadisce la necessità di includere la letteratura per l'infanzia all'interno di discorsi storico-culturali allargati, in un «contesto di riferimenti più ampio del solito»⁴⁷, con forti implicazioni sociali, politiche ed economiche, ma anche la possibilità di abbattere gli steccati che l'hanno sempre separata dalla letteratura generale e di farne un passaggio documentario non secondario all'interno di un discorso storiografico, erede della scuola annalistica francese, innovativo, corale e interdisciplinare, aperto a una visione sociale dei momenti storici e all'incidenza che su di essi hanno avuto anche gli «strumenti» letterari provenienti dall'«invenzione pedagogica»⁴⁸.

Accanto a queste aperture che provengono da intellettuali esterni al mondo della pedagogia *stricto sensu*⁴⁹, la seconda metà degli anni Settanta vede an-

⁴⁶ A. Asor Rosa, *La cultura*, in *Storia d'Italia. Dall'Unità a oggi*, IX. *Letteratura e sviluppo della nazione*, Torino, Einaudi, 1975, p. 927.

⁴⁷ *Ibid.*, p. 928.

⁴⁸ *Ibid.*, p. 929.

⁴⁹ Da segnalare che, sempre nel 1975, esce il volume del filosofo E. Garroni, *Pinocchio uno*

che il definitivo assestamento e la sistematizzazione manualistica dei percorsi critici avviati da Bernardinis e da Faeti nel lustro precedente.

Bernardinis, con il volume *Itinerari*, rivendica che «l'obiettivo di formare lettori avvertiti e consapevoli, capaci di non subire le proprie letture, ma di dialogare con esse e di trarne idee e incentivi per una ricerca rinnovata di rapporti e di esperienze, dovrebbe essere obiettivo primario d'ogni società civile e tesa al proprio miglioramento. Ed è innegabile che si diventa lettori, oppure si perde per sempre questa occasione, nell'età dell'infanzia e della gioventù»⁵⁰. Per sostenere questa sfida educativa, la studiosa padovana svolge una articolata argomentazione storico-educativa al centro della quale pone la nascita della parola e della scrittura, la pratica dell'ascolto, il passaggio dall'oralità alla scrittura e l'evoluzione storica della letteratura per l'infanzia e dei suoi generi utilizzando, però, in modo ancor più deciso che nel volume precedente, una lente critica prettamente pedagogica. Il libro nasce infatti da una riflessione di fondo che segnala la superficialità dei modi in cui la letteratura per l'infanzia è sempre stata trattata nella preparazione degli insegnanti, limitandosi a «un'informazione [...] di solito impostata storicamente e a livello nazionale. Tale tipo di informazione si è però rivelata insufficiente, per il fatto che elenchi di autori e trame delle opere non sono adeguati a chiarire il valore pedagogico di tali letture e i modi in cui proporle»⁵¹. Ecco che, di nuovo, la storia letteraria si mescola alla progettazione didattica e ai programmi di educazione alla lettura. Per Bernardinis si tratta di un nodo centrale basato sulla lucida consapevolezza scientifica e d'insegnamento maturata all'interno dei corsi universitari di Magistero. Critica letteraria, storia dell'educazione e pedagogia della lettura convivono nelle pagine dell'Autrice e restituiscono un quadro interpretativo a più dimensioni che, nuovamente, vede al centro la relazione fra autore, lettore e mediatore. La spinta innovativa dell'approccio bernardinisiano consiste in una valorizzazione senza precedenti (almeno nel contesto degli studi italiani sull'educazione alla lettura e sulla letteratura per l'infanzia) dell'ascolto che «non è più soltanto un fatto spontaneo e casuale; nella ricerca della comprensione dei segni verbali e delle leggi che regolano il loro coordinarsi, inizia l'imparare ad ascoltare, del quale l'imparare a leggere non sarà che una successiva tappa»⁵², e in altrettanto innovativi spunti sul «saper vedere [che] dovrebbe essere una dimensione essenziale, oltre che complementare, del saper leggere»⁵³. È evidente che il discorso storico del Faeti di

e bino, Roma-Bari, Laterza, 1975, mentre, tre anni dopo, il pedagogista Luigi Volpicelli raccoglierà i suoi principali contributi su Pinocchio nel libro *Identikit di Pinocchio*, Roma, Gentile editore, 1978.

⁵⁰ A.M. Bernardinis, *Itinerari. Guida critico-storica di narrativa e divulgazione per l'infanzia e la gioventù*, Milano, Fabbri, 1976, p. 5.

⁵¹ *Ibid.*, pp. 5-6.

⁵² *Ibid.*, p. 32. Corsivi dell'Autrice.

⁵³ *Ibid.*, p. 31. Corsivo dell'Autrice.

Guardare le figure ha prodotto i suoi effetti anche in chi, come Bernardinis, partiva da presupposti prettamente filosofici e psico-pedagogici, innervati da forti interessi antropologico-culturali.

Sul piano della ricostruzione storica del rapporto fra infanzia-giovinezza e lettura-letteratura, *Itinerari* rappresenta certamente un ulteriore sviluppo che, a partire dalla radicale scissione fra tradizione narrativa alta (*Iliade* e *Odissea*) e tradizione narrativa bassa (fiabe popolari), ricostruisce da una parte, sul piano scolastico-educativo, la canonizzazione dei testi ritenuti adatti o adattabili al pubblico dei più piccoli, dall'altra, nei contesti domestici, familiari e di piccole comunità, il percorso della testualità orale trasmessa informalmente. Sulla scorta di questo ragionamento, Bernardinis orienta sapientemente la disamina della storia letteraria lungo una curvatura pedagogica al centro della quale troviamo il robusto nesso lettura-scrittura rispetto al quale «la scuola sembra confermare [...] con il suo massiccio intervento, il tradizionale valore educativo della poesia e della letteratura, ma con altrettanta decisione *giudica necessario inserirsi fra l'autore e il lettore*, violando quell'intimo dialogo»⁵⁴ che sarebbe necessario si instaurasse fra i due. Nel bene e nel male, dunque, la storia della scuola incide fortemente sulla nascita e sull'evoluzione della figura del bambino lettore (un fenomeno che, in realtà, è stato ed è abbastanza lento e statico, segnato da una forte impronta conservatrice), dell'educazione alla lettura, della trasmissione di un corpus di testi considerati basilari nella formazione dell'uomo, che la scuola, con la sua cristallizzazione, contribuisce a certificare:

È con la scuola, che insegna a tutti a leggere e a scrivere (o che l'insegna *allo stesso modo* a tutti coloro che vogliono o possono impararlo) che si rende istituzionale il rapporto tra letteratura ed educazione, prima implicito e necessario per le caratteristiche proprie della tradizione orale. È con la scuola, ancora, che si esplicita l'equazione di valore fra *letteratura, educazione ed età giovanile*: ciò che entrava nella scuola appariva, per questo solo fatto, *adatto all'età giovanile*, ed entrava nella scuola perché era stato, precedentemente, valutato come *educativo*⁵⁵.

Si osserverà che, nell'ambito del ragionamento storico-pedagogico sulla storia della lettura-letteratura giovanile, il riferimento alla scuola e l'indicazione delle sue responsabilità nelle possibili compromissioni del rapporto fra autore (testo) e lettore non si distanziano molto dalle osservazioni critiche espresse da Rodari nella *Grammatica della fantasia*, rispetto al quale Bernardinis si allinea anche sul fronte dell'educazione alla scrittura come esito importantissimo dell'educazione alla lettura e come sottrazione del ricevente alla passività rispetto ai testi e alle immagini.

A questo approfondimento pedagogico l'Autrice affianca una sofisticata

⁵⁴ *Ibid.*, p. 104. Corsivo dell'Autrice.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 110. Corsivi dell'Autrice.

analisi critico letteraria, che si muove fra critica storica, filologia, stilistica e formalismo, antropologia e narratologia (i suoi riferimenti sono Austin Warren, Erich Auerbach, Northrop Frye, Robert Scholes e Robert Kellog, Eric Havelock, Milman Parry, James Frazer), che insiste sull'analisi per generi e che rivendica necessarie aperture e contaminazioni metodologiche:

Utilizzeremo pertanto gli aspetti di analisi formale che sono oramai entrati nella cultura contemporanea, dati gli indubbi vantaggi che questo tipo di studio porta con sé, come quelli di mettere in evidenza tutti i rapporti che sul piano sincronico l'opera letteraria istituisce con il proprio tempo storico, con le forme culturali, linguistiche e sociali che lo caratterizzano. Eviteremo però di pervenire alla delineazione d'una struttura formale della narrativa, forma che diverrebbe in un certo senso fissa, e obbediente soltanto ad una propria logica interna. Uno studio di tipo esclusivamente formalista rischierebbe infatti di divenire *grammaticale*, cioè di proporsi l'analisi dei *modelli interni*, dei rapporti necessari e sotterranei che collegano tra loro gli essenziali elementi del racconto, e comporterebbe, oltre all'ovvia impossibilità di fare *storia* della narrativa, anche l'incapacità del discorso critico di penetrare le differenze e le caratteristiche originali delle singole opere, riducendole tutte a disegni diversi su un unico canovaccio.

Presumiamo pertanto di aver intrapreso una strada relativamente meno complessa di quella che la critica contemporanea ha aperto nell'analisi della letteratura, ma senza dubbio più impegnativa e nuova rispetto alle usuali trattazioni storico-critiche sulla letteratura giovanile⁵⁶.

Interessante notare che, nel vastissimo panorama della narrativa occidentale e nell'indagine sul suo valore educativo, Bernardinis non esita a fornire utili indicazioni su possibili fonti storico-educative, anticipando indirizzi di ricerca oggi praticati da molti storici dell'educazione. Mi riferisco, ad esempio, all'osservazione sul valore storiografico delle autobiografie:

La galleria dei bambini prodigio, dei ragazzi difficili, degli adolescenti inquieti, che si potrebbe formare riunendo le pagine autobiografiche, delle memorie e dei ricordi e delle confessioni, sarebbe ricchissima e fornirebbe, come del resto ha fornito, materiale di riflessione a psicologi e a pedagogisti, proprio per l'immagine di sé che l'autore proietta sulla propria infanzia o viceversa per ciò che la descrizione della propria fanciullezza inconsapevolmente rivela della sua umanità adulta⁵⁷.

In definitiva, va a Bernardinis il grande merito di aver posto le basi solide di un dialogo necessario fra i metodi della critica pedagogica e i metodi della critica letteraria di fronte al fenomeno storico dell'educazione dei giovani *alla e con* la lettura di letteratura, ora ad essi adatta/adattata ora per essi creata. Indicazioni di metodo indispensabili, ancora oggi, per afferrare e per affermare la trasversalità della letteratura per l'infanzia e, di conseguenza, dei possibili approcci ad essa, ferma restando, sul piano generale, l'incrollabile fede nella

⁵⁶ *Ibid.*, p. 138. Corsivi dell'Autrice.

⁵⁷ *Ibid.*, pp. 201-202.

letteratura (e, in prospettiva, nell'arte tutta) come improrogabile strumento di educazione e di autoeducazione: «Si concluderà dicendo che dunque tutta la letteratura è educativa in quanto, essendo proposta di testimonianze e di interpretazioni della realtà, di rivelazioni di verità psicologiche, di invenzioni di mondi più belli o più giusti, è sempre un invito al dialogo e al confronto fra esperienze; essa è sempre intenzionalmente disponibile all'altro, al lettore che si rinnova ad ogni generazione»⁵⁸.

L'anno successivo, 1977, Antonio Faeti contribuisce in modo definitivo alla convergenza fra critica pedagogica, critica letteraria e orizzonte massmediologico con il volume *Letteratura per l'infanzia*⁵⁹, sostenendo che «il libro per l'infanzia non può essere certo essere considerato, attualmente, come l'unico *medium* attraverso cui si trasmettono ai bambini contenuti e messaggi che sono ancora peraltro riferibili alla dimensione globalmente identificabile nella letteratura infantile. È quindi sembrato inevitabile prendere atto dell'evidente necessità di collegare il libro per bambini ai *media* a cui oggi va attribuita una parte così rilevante nel processo di evoluzione e di ridefinizione strutturale di un simile libro»⁶⁰. La letteratura per l'infanzia si trova al centro di un crocevia dove cinema e televisione fungono da serbatoi di stili e tecniche fortemente condizionanti (come già si era sottolineato, a dire il vero con un certo allarmismo, in *Guardare le figure*) ma che, nella prospettiva pedagogica, richiedono studio e ricerca. Prezioso, ad apertura di volume, il capitolo *Lettura critica di un orizzonte aperto* dove si ripercorrono i capisaldi della critica novecentesca. Qui Faeti rilegge in modo originale i vecchi punti di riferimento rappresentati da Benedetto Croce, di cui recupera e valorizza le intuizioni in direzione sociologica, psicologica e pedagogica (il saggio su De Amicis), da Giuseppe Lombardo Radice, del quale viene messa in evidenza l'importanza di approcciare la letteratura per l'infanzia alla luce di «problemi così vicini anche al territorio della didattica o comunque della pratica educativa»⁶¹, ma anche dalla critica pedagogica e non estetica di Luigi Volpicelli, così come dall'approccio problematicista di Giovanni Maria Bertin che legge la letteratura per l'infanzia come necessaria fuga dall'ordinario verso lo stra-ordinario, purché compreso in un orizzonte d'impegno etico, anche rispetto alla crescente diffusione dei nuovi *media competitors*. Si tratta, ancora una volta, di mettere in stretta correlazione letteratura per l'infanzia e educazione alla lettura, e di posizionare il discorso pedagogico all'interno di una semiosfera dove i testi verbovisuali destinati ai più piccoli rivendicano una più matura attenzione critica, necessariamente comunicante con tutta l'industria culturale. Da qui, Faeti individua l'opportunità di nuove fonti critiche e di nuove piste di ricerca:

⁵⁸ *Ibid.*, p. 302.

⁵⁹ A. Faeti, *Letteratura per l'infanzia*, Firenze, La Nuova Italia, 1977.

⁶⁰ *Ibid.*, p. 1.

⁶¹ *Ibid.*, p. 9.

Se, attualmente, la letteratura per l'infanzia è, per tanta parte, da ricondursi entro lo spazio più propriamente definito come industria culturale, l'indirizzo indicato può contenere anche una serie di rinnovate e consistenti prospettive di studio che valgano, in modo del tutto particolare, a sottrarre l'argomento del presente volume all'isolamento entro cui vorrebbe mantenerlo una vecchia tradizione. [...] la letteratura per l'infanzia non può continuare a considerare sé stessa come un universo separato, quasi un paradiso di delizie in cui si entra solo se si possiedono magici amuleti. Così il cinema, la letteratura popolare – e i diversi settori in cui si specifica il “basso” letterario inteso in tutte le sue forme: romanzi polizieschi, fantascientifici, avventurosi, western –, il rotocalco, la televisione, offrono allo studioso della letteratura infantile una combinazione fatta di fonti – da cui anch'essa ricava tanti dei materiali che usa – e di strumenti critici che, appositamente approntati per essere usati in contesti specifici, si rivelano però molto utili anche quando, con essi, si affrontano quegli ambiti di cui si è detto quanto siano collegati con i contesti citati⁶².

Il critico orienta sul presente una strategia che già aveva brevettato ricostruendo l'immaginario visivo dell'Italia fra Otto e Novecento, in *Guardare le figure*. Già quel libro andava nella direzione dell'«industria culturale» teorizzata da Edgar Morin⁶³. In *Letteratura per l'infanzia* il metodo è sperimentato ben oltre, anticipando i numerosi ulteriori esiti faetiani dei decenni successivi dove la letteratura per l'infanzia diventa un oggetto culturale poliedrico, capace di riflettere le caratteristiche di lunga durata della civiltà culturale nella quale viene prodotta.

4. *Librerie, riviste e cattedre universitarie*

Nel corso degli anni Settanta, anche sul piano editoriale si assiste ad un notevole incremento di collane che si concentrano sul problema dell'educazione alla lettura e delle sue interconnessioni con la letteratura per l'infanzia, allargando il discorso alle molteplici questioni sociali e scolastiche che attraversano in quegli anni decisivi mutamenti. Il riflesso più evidente di questa evoluzione pedagogica possiamo individuarlo, già a partire dalla seconda metà degli anni Sessanta, nelle Emme edizioni di Rosellina Archinto, sia dal punto di vista delle pubblicazioni di testi di letteratura per l'infanzia (in particolare di albi illustrati) sia per quanto riguarda il dibattito critico, portato avanti soprattutto con le collane *Il puntoemme/Esperienze e tecniche* e *Il puntoemme/Scienze dell'educazione*. La letteratura per l'infanzia diventa un oggetto d'analisi ad ampio raggio che coinvolge addetti ai lavori sul territorio, nella scuola e nelle nuove declinazioni accademiche della ricerca pedagogica. Dal punto di vista

⁶² *Ibid.*, pp. 27-28 e 32.

⁶³ E. Morin, *L'industria culturale. Saggio sulla cultura di massa*, Bologna, il Mulino, 1963.

visivo (della grafica e delle illustrazioni), l'oggetto-libro per l'infanzia è sempre più curato nei minimi particolari⁶⁴.

I tempi sono maturi perché anche le biblioteche e le librerie comincino a specializzarsi nel settore dell'infanzia, affiancando al lavoro prettamente istituzionale o commerciale una solerte attività di promozione della lettura e di riflessione culturale. È il caso di Roberto Denti che nel 1972 apre a Milano la prima libreria italiana per ragazzi e, pochi anni dopo, pubblica *I bambini leggono*⁶⁵, un volume dove racconta le sue esperienze di libraio che educa alla lettura. Si tratta di un libro-diario dove l'autore entra nel vivo delle pratiche educative e osserva l'impatto che, giorno dopo giorno, producono le novità della letteratura per l'infanzia su tutte le categorie di pubblico con le quali la libreria si confronta. Dalle pagine, stese in forma di cronaca, affiorano i nomi di Gianni Rodari, Marcello Argilli, Tullio De Mauro, Bruno Bettelheim, Pinin Carpi, Marcello Bernardi, e ancora le questioni pedagogiche legate al successo dei fumetti e all'educazione sessuale, le novità comunicative degli albi di Iela Mari e di Enrica Agostinelli, oppure lo "scandaloso" enciclopedismo di *Io e gli altri*⁶⁶ e le discussioni sulle scelte alternative al libro di testo. Insomma, un pamphlet dove il testo letterario destinato all'infanzia entra nel circuito della quotidianità chiamando in causa i cittadini e le cittadine, i bambini e le bambine, i genitori e gli insegnanti. Siamo di fronte a un clima inedito, segnato dall'entusiasmo per un lavoro nuovo e innovativo, impegnato, rigoroso e disciplinato, che integra in modo irrinunciabile il parallelo discorso accademico.

Quest'ultimo subisce un ennesimo sprone dalla pubblicazione, nel 1978, della traduzione italiana de *La grande esclusa* dell'americana Francelia Butler⁶⁷ che, apoditticamente, denuncia: «Finora la letteratura per l'infanzia è stata praticamente ignorata dagli studiosi e dai critici. [...] Se la letteratura e la vita sono profondamente collegate fra loro, come sostengono proprio i professori di letteratura nelle università, allora non è possibile disinteressarsi della letteratura per l'infanzia senza disinteressarsi anche di coloro cui essa si rivolge»⁶⁸. Ciascuno dei diciannove saggi contenuti nel volume, facendo riferimento a epoche, autori, contesti e generi diversi, rivendica lo specialismo

⁶⁴ S. Sola, P. Vassalli (edd.), *I nostri anni '70. Libri per ragazzi in Italia*, Mantova, Corraini, 2014.

⁶⁵ R. Denti, *I bambini leggono*, Torino, Einaudi, 1978.

⁶⁶ *Io e gli altri* è l'enciclopedia per ragazzi pubblicata dalla casa editrice La ruota di Genova nel 1973 in 10 volumi.

⁶⁷ Butler (ed.), *La grande esclusa*, cit. Già nel 1970 l'editore Armando – che già a suo tempo pubblicò in Italia il celebre volume di Paul Hazard *Uomini, ragazzi e libri. Letteratura infantile* (Roma, Armando, 1958) – aveva pubblicato i volumi di due studiose americane, provenienti dal mondo delle biblioteche: S. Innis Fenwick, *Genitori, ragazzi e libri. Prospettive psicosociologiche ed estetiche*, Roma, Armando, 1970 e L.H. Smith, *Genitori, ragazzi e libri. I generi della letteratura infantile*, Roma, Armando, 1970, che ponevano le basi per una radicale revisione dell'approccio critico alla letteratura per l'infanzia su basi scientifiche e interdisciplinari.

⁶⁸ *Ibid.*, pp. 5 e 7.

critico sulla letteratura per l'infanzia, sostenendo che anche la relativa scrittura saggistica possa e debba avere una postura scientifica (in tutti i suoi orientamenti teorico-metodologici) non diversamente da quanto avviene in qualsiasi campo di ricerca nell'ambito degli studi umanistici.

Nell'università italiana, il passaggio agli anni Ottanta vede un'ulteriore presa di posizione critica da parte del pedagogista Mario Valeri che, già molto attivo dal principio degli anni Sessanta, sintetizza ora le sue riflessioni in *Letteratura giovanile ed educazione*⁶⁹. All'interno delle coordinate dettate dalla letteratura in relazione alla società e all'educazione, lo studioso dell'università di Firenze ripercorre l'origine e le fasi della letteratura giovanile sulla base di un approccio storico-ideologico e dando ampio spazio alla riflessione pedagogica sul racconto per la gioventù, basandosi su una salda idea dell'imprescindibile correlazione fra l'educazione alla lettura e «l'educazione alla fruizione del narrativo e del poetico»⁷⁰, punto di partenza, negli stessi anni, anche di Giovanni Genovesi⁷¹ (che, successivamente, curverà i suoi interessi sulla letteratura per l'infanzia in direzione storico-educativa) e di Giuseppe Oberto⁷².

L'impostazione generale di questi interventi a cavallo fra anni Settanta e primi Ottanta, conferma un'urgenza di scambi e convergenze critiche di taglio interdisciplinare attorno alla letteratura per l'infanzia (si pensi alla monumentale *Storia dell'illustrazione italiana* dove Paola Pallottino dimostra, con grande rigore metodologico, quanto anche la storia dell'arte possa contribuire a una corretta lettura dei testi per l'infanzia e della loro storia⁷³) e, soprattutto, un dialogo maggiore con le esigenze che provengono da una scuola che, con grande fatica, si sta rinnovando, e dove la leadership del libro (nonostante l'inserimento curricolare della lettura di narrativa alle medie fin dal 1962) accenna a vacillare. Spetta ancora ad Anna Maria Bernardinis, divenuta nel frattempo presidente di Ibby Italia, sintetizzare (con spunti metadisciplinari di grande attualità per noi oggi) queste nuove tendenze della ricerca in letteratura per l'infanzia:

si può procedere ormai [...] ad una profonda revisione del ruolo e della funzione della narrativa nella scuola e, di conseguenza, nell'educazione della persona. È una revisione che implica la sintesi, continuamente riveduta ed aggiornata, delle teorie e delle applicazioni scientifiche in un campo che riguarda non solo l'estetica, la storiografia e la critica letteraria, la semiologia e la linguistica, la psicologia e la psicanalisi, la sociologia e l'economia, ma anche la teoria della comunicazione, la neoretorica e la narratologia e, soprattutto, la pedagogia, in quanto riflessione teoretica sulla natura del rapporto educativo ed i suoi fini e modi di realizzazione. Ma è una revisione che richiede anche un'altra sintesi, anch'essa dinamica e provocatrice di ulteriore movimento, fra quanti operano, in vario

⁶⁹ M. Valeri, *Letteratura giovanile ed educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1981.

⁷⁰ *Ibid.*, p. 9.

⁷¹ G. Genovesi, *L'educazione alla lettura*, Firenze, Le Monnier, 1977.

⁷² G. Oberto, *Letteratura per l'infanzia oggi*, Teramo, Lisciani & Giunti, 1981.

⁷³ P. Pallottino, *Storia dell'illustrazione italiana*, Bologna, Zanichelli, 1988.

modo, in questo complesso campo, infrangendo accademiche separazioni e rifiutando comode abdicazioni e deleghe⁷⁴.

Una visione così complessa e articolata del ruolo della letteratura per l'infanzia nella storia dell'educazione e nell'educazione contemporanea mette sempre più a fuoco il problema della crisi della lettura e delle strategie per salvaguardare l'importante risorsa che il testo letterario e il suo apparato iconografico costituiscono nel percorso educativo dell'essere umano. Si comincia a parlare in modo sempre più sistematico delle gioie procurate dalla lettura e dal rapporto costante con il libro, a livello cognitivo, emotivo, relazionale. *Il piacere di leggere* di Ermanno Detti, voce critica che proviene dal fermento culturale extra-accademico della scrittura creativa e della critica su giornali e riviste, è il primo di una lunga serie di contributi critici che affrontano queste tematiche, teorizzando l'obiettivo di una «lettura sensuale [con] valenze pedagogiche»⁷⁵. Del resto, sul finire degli anni Ottanta, prende avvio un «momento di particolare espansione della produzione editoriale di libri per ragazzi e di un rinnovato interesse da parte di bibliotecari, genitori e di un pubblico eterogeneo impegnato nella promozione della lettura infantile»⁷⁶. Questa fase di progressivo arricchimento critico del settore – conseguente all'impennata editoriale ben rappresentata dalla nascita della collana «Gli istrici» della casa editrice Salani (1987⁷⁷) – è testimoniata anche dalla fondazione, nell'arco di un decennio, di nuove riviste di informazione e di alta divulgazione quali «LG Argomenti» (1977), «Pagine giovani» (1977), «Andersen» (1982), «Liber» (1988) e ancora, dal 1999, «Il pepeverde», «Hamelin» dal 2001, che incrementano (soprattutto presso le biblioteche, le associazioni culturali, la scuola e gli addetti ai lavori nel variegato mondo dell'educazione) la sensibilità rispetto al valore della letteratura per l'infanzia, registrando regolarmente le novità editoriali, nazionali e internazionali, in notevole aumento, e affiancandosi a testate già gloriose come «Schedario» e pochissime altre. La presenza di questi periodici, così come lo spazio che la letteratura per l'infanzia conquista su alcune pagine culturali di quotidiani (fra cui spiccano quelle di «Paese sera»), attesta certamente un irrobustimento della coscienza critica, un'urgenza di aggiornamento, un dovere di documentazione, di discussione e di formazione che, anche sul piano universitario, si traduce in un posizionamento sempre più

⁷⁴ A.M. Bernardinis, *Presentazione*, in Ead. (ed.), *Narrare e leggere nella scuola media*, Teramo, Giunti & Lisciani, 1984. Appare significativo che in questo volume a più voci (oltre a Bernardinis, Filippo Boschi, Cesare Cornoldi, Biancamaria Barzon Caldonazzo, Guido Petter, Antonio Faeti), Barzon Caldonazzo e Faeti sono indicati come professori associati di Storia della Letteratura per l'Infanzia rispettivamente nelle università di Padova e Bologna. Un segnale interessante del cammino accademico della nostra disciplina.

⁷⁵ E. Detti, *Il piacere di leggere*, Firenze, La Nuova Italia, 1987, p. 82.

⁷⁶ A. Ascenzi, D. Caroli, *La letteratura per l'infanzia nelle riviste divulgative e scientifiche italiane e straniere*, in S. Barsotti, L. Cantatore (edd.), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Roma, Carocci, 2019, p. 383.

⁷⁷ Cfr. Faeti, *I diamanti in cantina*, cit., p. 8.

forte della disciplina nei corsi di laurea delle neonate facoltà di Scienze della formazione, sorte negli anni Novanta dalle ceneri del Magistero. In questo nuovo scenario la Letteratura per l'infanzia viene compresa nel settore disciplinare dedicato alla Storia della pedagogia, il che provoca un notevole irrobustimento delle ricerche scientifiche di taglio storico, sulle fonti, sulle radici lontane del nesso letteratura per l'infanzia-educazione. Gli studenti di Scienze della formazione diventano, dunque, i principali destinatari di corsi universitari che perfezionano sempre più la propria fisionomia all'interno dei diversi curricula e la centralità nella formazione di educatori e insegnanti desiderosi di difendere il ruolo della lettura di letteratura nella formazione di bambine e bambini. Ancora una volta, il testimone di questa conquista accademica è Antonio Faeti:

La scuola nel suo complesso, e le facoltà umanistiche considerate come ambito specifico, hanno da tempo abbandonato anche solo l'idea di potersi battere in favore di una difesa o di un ritorno alla lettura. Mancano, in questi due spazi fondamentali, sia la forza di una consapevolezza pedagogica, sia la propensione a dotarsi di capacità bene impostate didatticamente. Segnalo queste carenze, perduranti e sorprendenti, proprio mentre rilevo che gli studenti di *Storia della letteratura per l'infanzia* si rivelano molto spesso capaci di rinverdire, da ventenni o poco più quali sono, le antiche glorie e gli antichi appetiti del lettore famelico, e chiedono titoli, e alludono a piaceri gustati in compagnia di classici autori, oppure ad autentiche avventure, realizzate scoprendo testi igniti ma vivacissimi e più attuali, per loro, delle infinite sciocchezze da cui sono perennemente bombardati per mezzo dei più diversi strumenti. Il mio è un caso minoritario, appartato, specialistico, ma questi giovani solitari e abbondanti a sé stessi, mi inducono a sperare proprio mentre mi fanno anche sentire inerme e triste⁷⁸.

5. Il lettore non dimezzato, l'immaginario, tra superficie e profondità

È il 1987 quando Pino Boero, italianista dell'Università di Genova e futuro professore ordinario di Letteratura per l'infanzia, oggi fra i massimi esperti dell'opera di Gianni Rodari⁷⁹, pubblica un prezioso libriccino dal titolo *La scrittura della morte. Intellettuali, produzione letteraria, cultura dell'infanzia*⁸⁰. Sono pagine dedicate a rintracciare in alcuni scrittori postunitari il «vuoto e il silenzio dei sensi di colpa, delle negazioni e delle impossibilità che hanno caratterizzato la letteratura per l'infanzia»⁸¹. Fra le righe, lucide osservazioni sulle necessarie competenze dello storico e del critico di letteratura per

⁷⁸ Id., *L'altra parte*, in M. Iori, L. Pozzoli, *Mi leggi una storia? Una ricerca sulla nascita del desiderio di lettura*, Milano, Mursia, 1988, p. 6.

⁷⁹ Mi limito a ricordare la prima monografia completa sullo scrittore di Omegna: P. Boero, *Una storia, tante storie. Guida all'opera di Gianni Rodari*, Torino, Einaudi, 1992.

⁸⁰ Id., *La scrittura della morte. Intellettuali, produzione letteraria, cultura dell'infanzia*, Torino, Albert Meynier, 1987.

⁸¹ *Ibid.*, p. 100.

l'infanzia e su un'ipotesi di teoria della letteratura per l'infanzia che, sulla scia di un interessante quanto dimenticato contributo di Tullio Bressan⁸²,

sollecita riflessioni che partono da esperienze critiche diverse, apparentemente stravaganti perché se è vero, come credo, che il pedagogista porta nella letteratura per l'infanzia possibilità e capacità di decifrazione non criticamente eludibili, è altrettanto vero che lo stesso terreno può essere sondato da chi parte da basi diverse e valorizza come strumenti d'indagine testi estranei alla scienza pedagogica, dai volumi di Camporesi, all'ironia di Almansi, dal saltimbanco di Starobinski agli intellettuali e librai di Berengo. Voglio dire che, almeno a livello di formazione degli scrittori per l'infanzia, non possono essere elusi i discorsi sui "labirinti onirici" dell'Italia preindustriale, sulla "utopia della menzogna", sull'artista-clown, sull'industria editoriale e sullo spazio riservato agli intellettuali. Le esperienze culturali di Lambruschini, Parravicini, Thouar, ad esempio, possono essere certamente lette da storici della pedagogia e della letteratura educativa, ma non è un caso che l'analisi più persuasiva sia venuta negli ultimi anni dall'italianista Umberto Carpi sicuramente poso interessato all'esame di una separata scrittura per l'infanzia e molto attento, invece, a verificare i nodi della formazione di un ceto intellettuale, l'origine delle ideologie e delle forme di coscienza. Né si può negare che l'impegno di Cesare Cantù emerge con massimo rilievo dalle scrupolose e documentate pagine che un altro italianista, Carlo Ossola, fa precedere a *Portafoglio di un operaio*. Mi sentirei, insomma, lettore dimezzato se non affrontassi la scrittura degli autori per l'infanzia con strumenti diversi da quelli pedagogici (fondamentali, ma riduttivi), se non cercassi all'interno della loro produzione, dei loro archivi, delle loro dichiarazioni quegli spazi utili a sottrarli a valutazioni aprioristiche. Se molti autori per l'infanzia sono "minori", lo sono all'interno di un universo di scrittura che non ammette pregiudizi; la scrittura per l'infanzia nasce in autori e momenti diversi con motivazioni e spinte diversificate ma il rapporto con l'altra letteratura, con gli *altri* intellettuali, non è mai sostanzialmente reciso⁸³.

Le notazioni di Boero sono le prime battute di quello sforzo, tuttora perdurante e fruttuoso, di far incontrare, sul comune terreno della letteratura per l'infanzia e della sua storia, sguardi critici provenienti da differenti punti di vista. In questo caso, i due principali approcci sono la critica pedagogica e la critica letteraria. Se da una parte Boero condivide il taglio storico-educativo, dall'altra sostiene con autorevolezza l'identità intellettuale e autoriale degli scrittori per l'infanzia, salvandoli da quel mondo a parte in cui, a partire dallo stigma crociano, per decenni sono stati ghettizzati in una manualistica e sagistica riservata all'utenza magistrale.

Da notare che, negli stessi anni di *La scrittura della morte*, in Italia cominciavano a circolare le prime traduzioni degli scritti di Walter Benjamin⁸⁴ sui libri destinati all'infanzia e di Dieter Richter⁸⁵ sull'immagine dell'infanzia

⁸² T. Bressan, *Sentieri di luce. Teoria della letteratura giovanile*, Trieste, L'ora del racconto, 1984.

⁸³ Boero, *La scrittura della morte*, cit., pp. 67-68.

⁸⁴ W. Benjamin, *Orbis pictus. Scritti sulla letteratura infantile*, a cura di G. Schiavoni, Milano, Emme edizioni, 1981.

⁸⁵ D. Richter, *Il bambino estraneo. La nascita dell'immagine dell'infanzia nel mondo borghese*, Firenze, La Nuova Italia, 1992.

nel mondo borghese. In entrambi gli autori citati, pur fra grandi differenze, la prospettiva dello studio storico-educativo intreccia con intelligente erudizione fonti iconografiche e fonti letterarie, taglio autobiografico e indagine antropologica. Due indirizzi critici di vaglia, che vengono da lontano e che contribuiscono in maniera determinante a rafforzare anche in Italia non solo l'infanzia come oggetto della ricerca storica (magnificamente indagato, fra anni Ottanta e Novanta, da Egle Becchi⁸⁶, con aperture metodologiche e di critica delle fonti senza precedenti, se non in alcuni studi di Mario Alighiero Manacorda⁸⁷), ma anche la complessità e la seduttività delle fonti ad essa connesse, fra cui la letteratura per l'infanzia spicca per la sua imprescindibile densità di significati.

Mentre Anna Maria Bernardinis nel 1990 torna a definire la letteratura giovanile come «uno dei campi più interessanti della cultura contemporanea»⁸⁸, sintetizzandone le coordinate storico-teoriche (la questione del destinatario, il pregiudizio didattico, la funzione pedagogica, l'approccio strutturalista, il fattore educativo, i criteri di ricerca e documentazione), la prospettiva di studio e di ricerca indicata da Boero ne *La scrittura della morte* ha un esito organizzato e canonizzante, anche a livello di didattica universitaria, nel volume *La letteratura per l'infanzia*, scritto insieme a Carmine De Luca e pubblicato nel 1995 dall'editore Laterza, nella prestigiosa collezione dei *Manuali*. Consapevoli del fatto che «l'affascinante storia dei libri e dei periodici destinati all'infanzia, che ha alimentato e segnato nel bene e nel male l'immaginario di numerose generazioni e talora, ponendosi in prima linea nel dibattito delle idee, ha finanche svolto funzioni di considerevole rilevanza sociale [...], è in genere scarsamente conosciuta al di fuori dell'area degli addetti ai lavori»⁸⁹, gli autori costruiscono una trattazione che si scosta dai vecchi manuali «estranei a problematiche più ampie rispetto alla semplice elencazione di autori e opere per bambini»⁹⁰ e curvano le loro ricostruzioni verso una pluralità di punti di vista. Il *ductus* storico-educativo, quello storico-linguistico, quello storico-pedagogico e quello storico-scolastico, intrecciati fra loro, restituiscono un panorama complesso delle funzioni svolte dalla letteratura per l'infanzia nell'Italia unita, al centro del quale la questione della lingua e le risorse dell'immaginario nella costruzione dell'identità nazionale occupano un posto di primaria importanza. Questo taglio del manuale di Boero e De Luca colma

⁸⁶ E. Becchi (ed.), *Storia dell'educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1987; Ead., *I bambini nella storia*, Roma-Bari, Laterza, 1994; E. Becchi, D. Julia (edd.), *Storia dell'infanzia*, Roma-Bari, Laterza, 1996.

⁸⁷ M.A. Manacorda, *Storia illustrata dell'educazione. Dall'antico Egitto ai giorni nostri*, Firenze, Giunti, 1992.

⁸⁸ A.M. Bernardinis, *Letteratura giovanile*, in M. Laeng (ed.), *Enciclopedia pedagogica*, Brescia, La Scuola, 1990, Vol. IV, col. 6717.

⁸⁹ P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, Roma-Bari, Laterza, 2000, p. VII.

⁹⁰ *Ibid.*, p. VIII.

la vistosa lacuna della coeva raccolta di saggi a cura di Simonetta Soldani e Gabriele Turi, *Fare gli italiani*⁹¹, capitale da molti altri punti di vista ma dove la letteratura per l'infanzia non gode di un suo proprio spazio. Anche il vasto mondo dell'editoria scolastica viene innovativamente incluso nella categoria della letteratura per l'infanzia in quanto fondamentale (e, per molti, unico) passaggio nella conquista dell'alfabeto e dell'idea di testo letterario. Un filone di ricerca che, negli anni successivi, si sarebbe rivelato assai fecondo, soprattutto grazie agli studi di Giorgio Chiosso e Roberto Sani⁹².

Dalla metà degli anni Novanta si chiarisce sempre meglio la duplice prospettiva degli indirizzi di ricerca in letteratura per l'infanzia, che caratterizza il panorama italiano. Da una parte gli studiosi (prevalentemente accademici) che si occupano di storia della letteratura per l'infanzia e delle sue numerose implicazioni nella storia dell'educazione e della scuola, dall'altra coloro (accademici, non necessariamente storici della pedagogia, e studiosi extra-universitari) che indagano le questioni legate alla produzione letteraria contemporanea e all'educazione alla lettura. Della prima categoria possiamo segnalare il contributo di Flavia Bacchetti che, con il volume *I bambini e la famiglia nell'Ottocento*, definisce un campo di studio dove la letteratura per l'infanzia definitivamente «si connota in termini di complessità: è ambito di interessi multidisciplinari, è strumento di educazione *tout-court* e di formazione del gusto letterario, ma è anche incontro e commistione di alta e bassa letteratura, come pure è immagine sintomatica del procedere della storia della società, di cui, diacronicamente, ha – via via – messo in primo piano miti, ideologie, principi educativi e istanze politico-economiche»⁹³. Il piano della riflessione sul contemporaneo è ben rappresentato dalla collana editoriale di Mondadori, *Infanzie*. Un nuovo contenitore che, nelle sue diverse serie (*Saggi*, *Quaderni* e *Strumenti*), moltiplica le visuali sulla letteratura per l'infanzia come oggetto di ricerca, dal punto di vista storico, teorico e della prassi educativa (fra cui spiccano i diversi contributi di Rita Valentino Merletti su libri e lettura, e quello di Ellen Handler Spitz sulle immagini nei libri per bambini⁹⁴). Nella serie dei *Quaderni*, la sotto-serie *L'isola misteriosa* diretta da Emy Beseghi (con un comitato scientifico di grande pre-

⁹¹ S. Soldani, G. Turi (edd.), *Fare gli italiani. Scuola e cultura nell'Italia contemporanea*, Bologna, il Mulino, 1993.

⁹² Dei due studiosi, mi limito qui a citare due opere monumentali, che hanno dato origine a molti studi storico-educativi, anche nel settore specifico della storia della letteratura per l'infanzia: G. Chiosso, *TESEO. Tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, Milano, Editrice bibliografica, 2003; G. Chiosso, R. Sani (edd.), *Dizionario biografico degli educatori (1800-2000)*, Milano, Editrice bibliografica, 2014.

⁹³ F. Bacchetti, *I bambini e la famiglia nell'Ottocento. Realtà e mito attraverso la letteratura per l'infanzia*, Firenze, Le lettere, 1997, p. 6.

⁹⁴ R. Valentino Merletti, *Leggere ad alta voce*, Milano, Mondadori, 1996; Ead., *Libri per ragazzi. Come valutarli?*, Milano, Mondadori, 1999; Ead., *Libri e lettura da 0 a 6 anni*, Milano, Mondadori, 2001; E. Handler Spitz, *Libri con le figure. Un viaggio tra parole e immagini*, Milano, Mondadori, 2001.

stigio: Alberto Manguel, Ester Zago, Alison Lurie, Dieter Richter, Jean Perrot, Antonio Faeti, Fernando Savater) inaugura una ricca e felice serie di piste di ricerca che lavorano sulle categorie dell'immaginario (le paure, i segreti, i tesori nascosti) e dell'alterità, indagate attraverso molteplici temi «che, pur ritornando come una costante in tanti romanzi, non sono mai stati portati alla luce dalla critica. E sono rimasti avvolti nel silenzio»⁹⁵. Beseghi, docente nell'università di Bologna e legata alla scuola critica di Antonio Faeti, pone l'attenzione sul tentativo di disvelamento del mistero dell'infanzia, «impresa conoscitiva indubbiamente insidiosa e complessa, ma appassionante per chi non si accontenta di analisi riduttive [e che] costituisce uno degli appuntamenti di questa fine secolo a cui non si può mancare»⁹⁶. Parallelamente, la studiosa auspica un necessario parallelismo fra l'incremento quali-quantitativo della letteratura per l'infanzia di fine Novecento e la sua «sorte critica»⁹⁷, non ancora soddisfacente:

La svolta attuale della letteratura per l'infanzia – che vede in primo piano nuovi talenti, innovazioni coraggiose e il trionfo del fantastico in molte sue espressioni – non ci sembra accompagnata da una riflessione sul libro per bambini che affronti una vera e propria critica letteraria capace di dialogare con le produzioni immaginative che dominano il nostro tempo. Il libro per bambini, infatti, cattura una varietà di temi e di tecniche che mal sopporta etichette e restrizioni. È un'opera che implica modalità diverse di accostamento al testo e ai suoi significati. Si lega, in una sottile trama allusiva, alla cultura dei *media* sgusciante e onnipresente. Intreccia i contributi di altre discipline, che rimandano al panorama delle finzioni⁹⁸.

La preoccupazione di Beseghi corrispondeva a un visibile ritardo della produzione critica italiana, nonostante le forti sollecitazioni provenienti, come abbiamo già detto, fin dal principio degli anni Settanta. In effetti, è proprio alla svolta del secolo che studiosi di diversa formazione cominciano ad avvicinare il terreno della letteratura per l'infanzia con una piena consapevolezza della sua ricchezza e complessità e, di conseguenza, indicando diversi campi di specializzazione, che non sempre coincidono con la prospettiva della storia dell'educazione. Due esempi, tra gli altri, sono gli studi di Enzo Catarsi e di Silvia Blezza Picherle dedicati alla prima infanzia. Le ricerche del primo si pongono sulla scia delle idee di Gianni Rodari, Ermanno Detti e Daniel Pennac sull'educazione alla lettura come trasmissione di un interesse e di una passione gratuiti, da avviarsi attraverso l'utilizzo precoce di libri illustrati: «la lettura delle immagini e l'ascolto della lettura ad alta voce da parte dell'adulto costituisce [...] un'esperienza fondamentale ai fini del successivo apprendimento della strumentalità, ma anche per sviluppare il 'piacere di leggere', acquisendo la

⁹⁵ E. Beseghi, *Introduzione*, in *Finzioni di fine secolo*, Milano, Mondadori, 1995, p. 9.

⁹⁶ *Ibid.*

⁹⁷ *Ibid.*, p. 7.

⁹⁸ *Ibid.*, p. 8.

convinzione che leggere ha un senso e può essere estremamente piacevole»⁹⁹. Un discorso, quello dell'educazione alla lettura, che investe in pieno anche la conoscenza e lo studio critico della letteratura per l'infanzia, soprattutto nel contesto degli studi di scienze della formazione, dove la disciplina, ancorché giuridicamente inserita nel settore disciplinare storico-pedagogico, necessita anche di approcci che provengono dalla pedagogia generale come da quella speciale e dalla didattica. È quanto dimostrano anche gli studi di Blezza Picherle che procedono proprio da questo saldo nesso fra le teorie, le tecniche, i metodi e gli obbiettivi dell'educazione alla lettura (con una serrata esemplificazione esperienziale) e la conoscenza critica della letteratura per l'infanzia, sia dal punto di vista storico che teorico-epistemologico¹⁰⁰.

Questo pluridirezionale impegno critico, che rivela anche una profonda problematizzazione della cosiddetta "crisi della lettura" e della competizione fra il libro e gli altri *media*, trova una dimostrazione paradigmatica e sintetica nel volume *Il bambino e la lettura* scritto a quattro mani da Franco Cambi e Giacomo Cives¹⁰¹, due nomi di indiscussa autorevolezza nel campo della teoria, della filosofia e della storia dell'educazione. Qui, l'analisi delle «patologie della lettura a livello sociale»¹⁰² incontra nel binomio lettura-letteratura un nucleo vitale e ipotesi di intervento basate sulla consapevolezza che «l'esperienza di lettura del bambino si colloca [...] *tra* casa e scuola e *tra* testi informativi e testi narrativi-espressivi, *tra* libri scolastici e letture per l'infanzia; e vi si colloca in modo problematico, tensionale, dinamico, poiché tra i due emisferi c'è differenza e i due tipi di lettura hanno finalità e modalità diverse, ma c'è anche complementarità in vista di una ricca [...] 'formazione alla lettura'»¹⁰³. L'incidenza della lettura nella formazione dell'uomo, fin da bambino, partendo dalle idee di Bruno Bettelheim e di Daniel Pennac, la questione della motivazione e del piacere della lettura, il fattore determinante dell'ambiente, tanto scolastico (l'insegnante, il libro di testo) quanto domestico (i modelli di lettura praticati dai genitori), l'uso intelligente della televisione come alleata e non come nemica della lettura, sono questi alcuni dei temi affrontati nel volume dove anche si pone un forte accento sulle peculiarità della letteratura per l'infanzia, la cui identità, scrive Cambi, «risulta niente affatto lineare [...]; complessi sono i suoi codici culturali, l'elaborazione cognitiva, i lessici in uso, le capacità di lettura coinvolte. Siamo davanti a una totalità polimorfa, per accumulazione semantica, ma anche per organizzazione sintattica (e logica), per varietà di livelli o forme culturali in essa depositate e

⁹⁹ E. Catarsi, *Leggere le figure. Il libro nell'asilo nido e nella scuola dell'infanzia*, Pisa, Edizioni del Cerro, 1996, p. 11.

¹⁰⁰ S. Blezza Picherle, *Leggere nella scuola materna*, Brescia, La Scuola, 1996.

¹⁰¹ F. Cambi, G. Cives, *IL bambino e la lettura. Testi scolastici e libri per l'infanzia*, Pisa, ETS, 1996.

¹⁰² *Ibid.*, pp. 11 e 28.

¹⁰³ *Ibid.*, p. 13. Corsivi dell'Autore.

intrecciate»¹⁰⁴. Una visione così complessa e plurale dell'oggetto di studio insiste sulla biforcazione fra discorso letterario (narrativo, poetico) e discorso pedagogico e non può che trarre le sue motivazioni nelle trame storiche attraverso le quali la letteratura per l'infanzia è nata e si è sviluppata. È proprio l'indagine storica che conferma la complessità epistemologica di questo fenomeno culturale, sulla quale oggi la critica lavora a pieno ritmo, svelandone l'endemica antinomia tra superficie e profondità, che dimostra

L'identità sempre più ricca e complessa che ha accompagnato lo sviluppo moderno della letteratura per l'infanzia [e] la molteplice funzione esercitata nella società, operando *per* l'ideologia e *per* la formazione, *per* l'evasione e *per* la conformazione, *per* la creatività e *per* la pedagogia, in un gioco complesso di ruoli che oscillano tra socializzazione e liberazione o sviluppo dell'immaginario. Identità complessa e funzione molteplice che non sono riuscite a correggere però l'idea di una letteratura *inferior*, di retrovia e marginale (e idea del tutto falsa, poiché – caso mai – la letteratura infantile ha una densità semantica e proprio per la sua complessità e ambiguità, per la sua aporeticità, essendo letteratura e altro insieme – ideologia, pedagogica, utopia), le hanno imposto – però – una presenza significativa, e sempre più significativa man mano che la diffusione del libro procedeva verso l'infanzia del popolo, venendo a nutrire e inquadrare l'immaginario di intere generazioni un po' in tutto il mondo e determinando così un'omologazione ma anche un aumento di creatività¹⁰⁵.

Muovendosi tra Ariès e Foucault, tra Huizinga e Benjamin, tra Faeti e Rodari, tra Althusser e Broccoli, tra Propp, Genette e Bachtin, la trattazione di Cambi stabilisce il territorio tipico della letteratura per l'infanzia nell'ambiguità, «dotata di *ampie capacità formative*»¹⁰⁶, che separa (e unisce) ideologia e utopia. La critica della letteratura per l'infanzia ha il grande compito di impadronirsi sempre più del dispositivo narratologico tipico di questo settore per favorirne la conoscenza e la consapevolezza. L'incremento del discorso critico – sostiene Cambi – è finalizzato a un progressivo aggiornamento della critica stessa anche per «sfidarla a pensare, a riconoscere e potenziare le proprie strutture testuali, allo scopo di fissare *il* dispositivo narratologico di quei testi e decantarne, così, l'identità, la funzione e il valore: in modo da *conoscere meglio* che cos'è la letteratura per l'infanzia e da favorire un uso più completo e più corretto di essa»¹⁰⁷.

6. Dalla relazione triadica alla variabile di sistema

È evidente che il panorama critico italiano sulla letteratura per l'infanzia arriva al Duemila con le carte in regola e con tutti i presupposti per dare avvio

¹⁰⁴ *Ibid.*, p. 46.

¹⁰⁵ *Ibid.*, p. 57. Corsivi dell'Autore.

¹⁰⁶ *Ibid.*, p. 100. Corsivi dell'Autore.

¹⁰⁷ *Ibid.*, p. 256. Corsivi dell'Autore.

a una molteplicità di studi di tipo specialistico. Ne è testimonianza il numero monografico di «*Studium educationis*»¹⁰⁸, coordinato da Antonio Faeti, che raduna le principali e i principali protagonisti della ricerca e della didattica accademiche di quel periodo: Renata Lollo, Silvia Blezza Picherle, Pino Boero, Emy Beseghi, Gianna Marrone, Daniele Giancane, Franco Cambi, Flavia Bacchetti, Carlo Marini, Donatella Lombello. Il quadro che ne emerge è poliedrico e dà il “la” a innumerevoli percorsi di ricerca, che corrispondono anche a scuole e sedi universitarie, ma soprattutto alle necessarie convergenze e divergenze tra le varie anime della ricerca pedagogica. Fra i tanti specialisti e specialiste, di cui in parte abbiamo già parlato e che partecipano al citato monografico, converrà soffermarsi soprattutto sul nome di Renata Lollo che, di lì a poco, avrebbe pubblicato un testo importante, *Sulla letteratura per l'infanzia*, dove per la prima volta si percorre la linea della storia della critica in forma di ricostruzione del cammino verso l’«autocomprensione della letteratura per l'infanzia»¹⁰⁹. Con puntuale forza di discernimento, l’Autrice (promossa all’ordinariato di Letteratura per l'infanzia proprio a partire dal 2000, insieme a Emy Beseghi e Pino Boero) commenta le tendenze fondamentali della saggistica sulla letteratura per l'infanzia attraverso il Novecento, dimostrando la persistenza di pregiudizi e illuminando gli scatti in avanti, mantenendo sempre un canale comunicativo fra modulazioni estetico-filosofiche e psicopedagogiche. Il *focus* della trattazione lolliana è posto su aspetti per lei centrali quali la «responsabilità autoriale»¹¹⁰, il fatto che «la letteratura per l'infanzia anche modernamente concepita non appare per nulla separabile dalla storia dell'infanzia e della sua educazione»¹¹¹, la questione della ricezione e del destinatario, di bernardinisiana memoria, sintetizzata nella formula della «relazione triadica»¹¹², contemporaneamente simmetrica e asimmetrica, fra adulto, bambino e scrittore/opera. Lollo riesce così a sintetizzare il discorso storico-educativo, quello critico letterario e quello pedagogico, mantenendo sempre alto il livello teorico ed epistemologico.

Ancora nel 2003 vede la luce una nuova pubblicazione miscellanea, curata da Anna Ascenzi, poi ordinaria di Letteratura per l'infanzia a Macerata. È un'altra occasione di confronto e di svolta che vede impegnate, oltre a Boero, ancora Lollo e Beseghi, in «una riflessione – come sostiene Sani nella premessa – [...] sullo stato dei lavori e sulle prospettive di ricerca nell'ambito della letteratura per l'infanzia» da cui emerge «la ricchezza dei motivi e delle istanze metodologiche e culturali che oggi [ne] alimentano e caratterizzano le indagini»¹¹³. Indice di tale ricchezza e complessità è già il contributo che

¹⁰⁸ *Letteratura per l'infanzia*, «*Studium educationis*», n. 3, 2000, pp. 417-523.

¹⁰⁹ R. Lollo, *Sulla letteratura per l'infanzia*, Brescia, La Scuola, 2003, pp. 18, 47, 48, 57.

¹¹⁰ *Ibid.*, p. 8.

¹¹¹ *Ibid.*, p. 13.

¹¹² *Ibid.*, p. 10.

¹¹³ R. Sani, *Premessa*, in A. Ascenzi (ed.), *La letteratura per l'infanzia oggi*, Milano, Vita & Pensiero, 2003, pp. VIII e X.

Ascenzi offre al volume, riflettendo sia (dal punto di vista pedagogico) sui problemi dell'educazione alla lettura oggi sia (dal punto di vista storico-educativo) sulla letteratura per l'infanzia come fonte storica. Da quest'ultima istanza emerge che la letteratura per l'infanzia può essere «compresa a pieno, anche nelle sue movenze e nei suoi indirizzi più attuali, solo se indagata in modo sistematico nelle sue radici e nei suoi sviluppi storici, ossia solo se considerata come un genere letterario che si inserisce, quale variabile di sistema, nel quadro più complessivo dei processi storico-culturali ed educativi del paese»¹¹⁴. Il forte accento posto sull'importanza della genealogia storica del fenomeno culturale di cui ci stiamo occupando ha aperto la strada a indagini sempre più specialistiche e capillari che, nel ventennio successivo, anche in Italia hanno definitivamente collocato la letteratura per l'infanzia fra i campi non aggirabili non solo nelle scienze della formazione ma, più in generale, nella produzione e nelle pratiche culturali e artistiche dell'umanità. *Infanzia e racconto* di Emy Beseghi¹¹⁵, sempre del 2003, è un primo brillante tentativo di leggere la storia in dialogo con il presente, ponendo al centro del discorso quel personaggio eternamente sfuggente che è il bambino-lettore alle prese con l'incanto procurato dal racconto, vuoi in forma orale, vuoi in forma scritta, vuoi in forma visiva e teatrale. Di lì a pochi anni, altre studiose e altri studiosi avrebbero proseguito nell'indagare il territorio della fiaba, l'universo delle illustrazioni, i profili degli autori (con scavi bibliografici e archivistici), i labirinti filologici dei testi, i campi della fantasia, le grandi questioni, i temi dominanti e le forme e i generi più diffusi della letteratura per l'infanzia e della sua fruizione, sia nel passato che nel presente, tanto in contesti formali quanto in contesti non formali e informali. Ciò che è accaduto nell'ultimo ventennio sarà oggetto di future sintesi di storia della critica ma, certamente, sarà valutato in base al necessario e sempre più urgente tentativo di mettere in dialogo gli specialisti di letteratura per l'infanzia con «specialisti e cultori di altre branche della ricerca storica: dalla storia politica a quella sociale, religiosa, della letteratura, del diritto, dell'economia, delle istituzioni, dei processi culturali», proprio come recitava la premessa inaugurale di «History of Education & Children's Literature»¹¹⁶, ma anche con i molti specialismi che sempre più irrorano il magmatico mondo della pedagogia.

¹¹⁴ A. Ascenzi, *La storia della letteratura per l'infanzia oggi. Prospettive metodologiche e itinerari di ricerca*, in Ead. (ed.), *La letteratura per l'infanzia oggi*, cit., p. 112.

¹¹⁵ E. Beseghi (ed.), *Infanzia e racconto. Il libro, le figure, la voce, lo sguardo*, Bologna, Bononia University Press, 2003.

¹¹⁶ Sani, *History of Education & Children's Literature (HECL)*, cit., p. 7.