

# Pedagogia della narrazione

**Leonardo Acone**

Università di Napoli “L’Orientale”

## Abstract

Il saggio intende sottolineare quanto la dimensione pedagogica della letteratura, della lettura, della scrittura, delle immagini e delle altre arti in grado di narrare vada indagata all’interno di una possibile *pedagogia della narrazione*, in un filone di studi che avanza e che vede nascere nuovi insegnamenti, nuove piste di ricerca e si consolida su nuove cattedre all’interno degli atenei italiani.

Perché vi sia “pedagogia della narrazione” è essenziale che l’analisi di ciò che si narra, che si legga, che si ascolti o che si osservi abbia come oggetto quanto può ricondursi ad una sorta di *precipitato* educativo che dalle narrazioni promana; non si tratta qui, di rispondere alla semplice domanda su cosa possa o non possa *insegnare* un determinato testo, ma di individuare la felice formula che tenga insieme valenza artistico/letteraria, storia/testimonianza e *persistenza* educativa, con una coerenza scientifica ed epistemologica tale da poter mettere in relazione pedagogia della storia, pedagogia della memoria e, in senso più ampio, pedagogia della narrazione.

This essay aims to emphasize the importance of investigating the pedagogical dimension of literature, reading, writing, images, and other narrative arts within the framework of a possible *pedagogy of narration*. This field of study is growing, with the emergence of new teachings, new research paths, and the establishment of new academic positions within Italian universities.

For there to be a “pedagogy of narration”, it is essential that the analysis of what is narrated, read, heard, or observed focuses on the *educational essence* that emanates from narratives. This is not about answering the simple question of what a particular text can or cannot *teach*, but rather about identifying a successful formula that combines artistic/literary value, historical/testimonial significance, and educational *persistence* with scientific and epistemological coherence. This would allow the connection between the pedagogy of history, the pedagogy of memory, and, more broadly, the pedagogy of narration.

**Parole chiave:** pedagogia; narrazione; vissuti; racconto; letteratura per l’infanzia

**Keywords:** pedagogy; narration; life experiences; storytelling; children’s literature

## 1. Per una definizione di pedagogia della narrazione: questioni preliminari e risvolti teorici

La definizione di *pedagogia della narrazione* risulta alquanto complessa già per una sua intrinseca ambivalenza che costringe, fin dall'inizio, a partire da un tentativo di delucidazione epistemologica per 'restringere' il campo d'azione e, soprattutto, per restituire ad esso dei confini minimamente attendibili.

Perimetrare l'ambito culturale risulta il primo passo utile ad affrontare quella che, ad oggi, è una disciplina accademica a tutti gli effetti, depositaria di una approfondita gamma di saperi, tutti agganciati ad un'affidabilità scientifica indiscutibile. Tale attenta delimitazione, però, deve trovare come prima prospettiva una confortevole soluzione alla preliminare ambivalenza appena accennata – diatriba più di natura accademica che d'altra – forse eccessivamente legata a schematizzazioni e visioni troppo burocratizzate e ristrette (tipiche dei contesti accademici): quando si parla di pedagogia della narrazione ci si occupa di qualcosa di stampo maggiormente pedagogico – nel senso di un prevalente orizzonte formativo declinato, di volta in volta, in una sorta di "accoglimento" rispetto ad un sotto-sapere (in questo caso letterario o narrativo) – o storico-pedagogico-letterario, con un ampliamento delle coordinate riferibili al concetto stesso di narrazione (e, quindi, inevitabilmente riferibili a tutto quanto produce narrazione ed alimenta l'immaginario, con evidenti implicazioni di carattere interdisciplinare e inter-artistico)?

Le riflessioni che qui si vanno elaborando forse partono proprio da un voluto superamento della questione; superamento che si propone come sintesi: pur ritenendo che la *pedagogia della narrazione* sia maggiormente ascrivibile all'ambito di studi che, almeno in Italia, si colloca tra la Storia della pedagogia e la letteratura per bambini e ragazzi, sicuramente essa può inquadrarsi quale disciplina di confine che spazia nell'ambito del più vasto campo scientifico che dalla pedagogia *tout court* arriva all'analisi socio-pedagogica delle "storie" e dei "visuti" fino, appunto, a prendere in analisi le *pagine* applicando, come filtro ermeneutico e valoriale, una lente educativa che mai deve essere trascurata.

A tal proposito, accanto a questa considerazione di carattere generale, va immediatamente chiarito il punto di vista più strettamente "personale" affidato a queste note e ad una visione che, pur riconoscendo in premessa l'ampiezza potenziale di tale reticolare intreccio culturale (sia interdisciplinare in termini di narrazione, sia pedagogico in termini di implicazioni paideutiche allargate), ragionerà qui di quello che si inquadra quale nucleo centrale della disciplina, ovvero lo sguardo pedagogico proiettato sulla letteratura, ed in particolare sulla letteratura per l'infanzia. La si collocherà quindi, a buon diritto, nel contenitore scientifico che le è più congeniale, ovvero quello della letteratura per bambini e ragazzi e del filtro storico-pedagogico applicato alla narrazione in senso lato, con un riferimento ulteriore alla letteratura *sull'infanzia*, regione giovanile presidiata dalla "rappresentazione che la letteratura ha dato di "certe" infanzie [pensiamo a quelle difficili e marginalizzate] una letteratura che, se ben osservata e ben utilizzata, "fa" pedagogia, perché pone sul piano culturale un'urgenza di natura sociale ed esistenziale" (L. Acone, 2018, pp. 14-15).

Se, in passato, è stato possibile accennare una prima forma di definizione riferibile, in particolare, alle rappresentazioni letterarie delle infanzie difficili – "La *Pedagogia della narrazione* si colloca, così, tra la possibilità di ricostruire questo paradigma letterario giovanile e la necessità e l'urgenza di riutilizzarlo per 'fare' educazione [...] La letteratura racconta e insegna realtà da comprendere ed evitare. E infanzie da conoscere e cambiare" (Ivi, p. 16) – oggi il caleidoscopio riferibile ad una più ampliata indagine (così come la si è introdotta in precedenza) ci consente un orizzonte più aperto. Allora, con un trasporto scientifico che non vuole minimamente puntare all'eshaustività, ma neanche rinunciare ad innovare forzando confini troppo bloccati, per *pedagogia della narrazione* intenderemo, in questo senso, una materia di studi avente per oggetto tutto quanto si riferisce all'analisi pedagogica delle narrazioni, a partire dalla forma emblematica rappresentata dalla *letteratura per l'infanzia* – con potenziali ampliamenti ad un'ermeneutica formativa riferibile alla letteratura *sull'infanzia* – fino alla

letteratura in generale e alle altre forme (artistiche, comunicative e multimediali) di narrazione; il tutto in un'ottica interculturale che possa comprendere le diverse provenienze ed analizzarne le origini (in chiave storica) e le potenziali prossimità in vista di orizzonti educativi comuni e condivisi.

A tal proposito pare essenziale partire da una sorta di considerazione preliminare: perché vi sia pedagogia della narrazione è essenziale che l'analisi di ciò che si narra abbia come oggetto quanto può ricondursi ad una sorta di *precipitato* educativo che dalle narrazioni stesse promana; non si tratta, qui, di rispondere alla semplice domanda su cosa possa o non possa *insegnare* un determinato testo (che, come acquisito da Croce in poi, se nasce "per" insegnare qualcosa spesso è già poco meritevole di considerazione) ma di individuare la felice formula che tenga insieme valenza artistico/letteraria e *persistenza* educativa, non sempre rivolta, tra l'altro, ai più piccoli (basti pensare a Collodi prima e Rodari poi). Per seguire questa linea sembra utile mutuare la riflessione che Mario Gennari consegna alle pagine del testo *Pedagogia della Storia* dove, tra le tante formule illuminanti, lo studioso sottolinea che "la cultura [intesa anche e soprattutto come formazione] costituisce il precipitato della storia, nel senso che la storia con le sue figure, i suoi simboli, i suoi fatti penetra nella coscienza dell'uomo costringendolo alla riflessione. Ed è proprio tale riflettere su se stesso, sulla propria storia e sulla propria vita che conduce l'uomo a "culturalizzare" il passato assumendolo in sé, al livello della propria coscienza. Ciò lo forma. Gli conferisce *formazione*. Diviene parte della sua *Bildung*" (Gennari, 2016, p. 182).

Nello stesso testo, il curatore Paolo Levrero ci invita a servirci, evidentemente, di tale mutazione concettuale quando, nelle prime pagine scrive che il "concetto di "storia" viene perciò a possedere il significato di "accadimento narrato". V'è quindi il richiamo a un fatto avvenuto (o a un insieme di fatti) che si sedimenta nella memoria (soggettiva, di un gruppo, di una comunità) per mezzo della narrazione" (Levrero, 2016, p. 11).

Appare evidente quanto sia possibile sublimare, più che sostituire, i due concetti in questione approssimando, di fatto, la *storia* alla *narrazione* per restituirne una ibridazione utile alla riflessione pedagogica. Del resto, il termine *storia* – a partire già dalle radici etimologiche e dagli avvicendamenti linguistico-semantiche a cavallo tra *historia* greca e *història* latina – porta in sé, strutturato e profondo, il concetto di racconto. Che questo racconto sia riferibile a fatti reali, realistici, inventati o fantastici, poco importa ai fini della prospettiva che qui si intende utilizzare, e quindi lo schema pedagogico-storico può divenire, senza incoerenza alcuna, uno schema pedagogico-narrativo. La storia, in questa sua ampliata prospettiva, si colloca nel tempo degli uomini come testimonianza e racconto di avvenimenti, e restituisce una doppia funzione formativa: "L'uomo si forma nella propria storia [...] La biografia dei soggetti è segnata dal tempo dell'educazione. Egualmente, si viene educati dalla storia" (Levrero, 2016, p. 28). L'ultima formula delimita le coordinate all'interno delle quali si delinea anche la *Pedagogia della narrazione*. Infatti, se alla domanda su che cosa la *pedagogia della storia* possa indicare "la risposta non è complessa: la pedagogia della storia ci può indicare meglio "cosa" la storia abbia insegnato [...] "chi" ha prodotto la storia e "che cosa" la storia, a sua volta, produce" (Sola, 2016, p. 183), allo stesso modo qui si ragionerà su cosa la *narrazione*, esclusivo frutto dell'inventiva umana anche quando basata su fatti reali, possa insegnare o, comunque, su quali impulsi di carattere educativo e formativo possano derivare dalle pagine e dal meraviglioso intreccio tra racconto e infanzia (fatta salva la sostanziale e irrinunciabile prerogativa di carattere artistico prima esplicitata).

Il legame profondo tra storia, narrato esistenziale e prospettiva *letteraria* in termini di consegna e di testimonianza relazionale è quanto ci dice anche Peter Bichsel quando, nel prezioso volumetto *Il lettore, il narrare*, citato in più occasione da chi elabora le seguenti riflessioni, ci ricorda che "Il narrare riguarda qualcosa di fondamentalmente diverso da ciò di cui si occupano le scienze umane, la politologia, la sociologia, la psicologia, e anche la storia della letteratura, Il narrare storie riguarda qualcosa di molto banale: il fatto che c'è tempo e che noi viviamo la nostra vita in quanto tempo. Narrare significa occuparsi del tempo e, se viviamo la nostra vita

come tempo, è perché la nostra vita ha una scadenza, come ce l'ha anche la vita dei nostri amici” (Bichsel, 2012, p.6). In questa prospettiva, appare doveroso un possibile collegamento alle profonde riflessioni che Duccio Demetrio elabora da anni sottolineando l'importanza dell'autobiografia come rappresentazione e narrazione di sé; come vero *rispecchiamento* esistenziale (anche a prescindere dalla valenza artistica dello scritto) che diviene rivendicazione di vita e di “presenza” sulla scena del mondo (in ciò assai prossimo alla narrazione di storie di Bichsel): “C'è dunque [...] chi sogna [...] di riuscire a raccontare, senza ambizione, quel che gli è accaduto di vivere, patire, sperare, vedere nel tratto di tempo concessogli tra le cose del mondo, per farci sapere che lei o lui ‘c'erano” (Demetrio, 2017, p. 10).

Senza addentrarci ulteriormente nei pur importanti intrecci di stampo autobiografico (appare evidente quanto l'auto-narrazione possa prestarsi ad una lettura pedagogica), e senza estremizzare il ragionamento di Bichsel in riferimento alla caducità della vita, ma soffermandoci doverosamente almeno all'accenno di una provvisorietà dell'esperienza umana che, proprio in quanto provvisoria, va *necessariamente* narrata perché ne resti traccia e perché possa restituire quel *precipitato* formativo di cui sopra, spunto importante appare la differenziazione e la distanza che lo studioso sottolinea quando separa nettamente la narrazione da quelle che egli definisce, pur senza approfondire la questione, “scienze umane”. Si tratta di uno snodo significativo proprio per quanto andiamo elaborando in queste note, poiché qui si intende, invece, individuare un legame inscindibile tra narrazione e pedagogia, intesa quale campo di saperi e di profonde riflessioni riferibili all'educativo. Sembra ci sia la possibilità di connettere la felice intuizione di Bichsel ad alcune delle traiettorie più illuminanti connesse alla continua ricerca epistemologica interna alla sfera pedagogica: vale la pena rispolverare una sottile distinzione che può risultare utile ad elaborare una corrispondenza – sorta di felice proporzione – tra scienze umane/saperi educativi e letteratura (intesa come mero resoconto o racconto)/narrazione (in senso potenzialmente ampliato): se le scienze umane, infatti, “approntano lo “spazio” scientifico di tutto quanto inerisce alle *funzioni* dell'educazione umana” (G. Acone, 2001, p. 37), veicolando il paradigma scientifico-tecnologico-tecnico dell'educazione e della formazione, quando queste stesse scienze *curvano* incontrando il complementare paradigma filosofico-esistenziale della pedagogia divengono *scienze umane dell'educazione*, operando in una sorta di equilibrio inevitabilmente e perennemente precario: “esse pretendono di mediare tecnica e valori, funzioni e senso, tecnologia ed ermeneutica. È per questo che nella *pedagogia* [...] c'è *scommessa/limite*. Essa si appoggia su due paradigmi che al loro interno scontano già (specie quello delle *scienze umane*) una sorta di *autocontraddittorietà* tra ciò che è trattabile scientificamente [...] e ciò che o lo è molto meno o non lo è affatto” (Ivi, p. 39).

Le parole di Giuseppe Acone qui si richiamano perché ci sembrano rafforzare quanto Bichsel scriveva in termini di autonomia della narrazione rispetto alle scienze umane *tout court*. Se si fa salva l'unica categoria possibile in merito ai possibili orizzonti educativi del racconto umano – la *complessità*, con buona pace di tanti sopravvalutati neologismi a cavallo tra semplice e complesso – è chiaro che la narrazione, nello stesso momento, si allontana dall'approssimativa misurabilità delle scienze umane e si avvicina ad uno sguardo formativo complesso che lascia interrogare il lettore su ciò che, in fondo “rimanga”: dei vissuti, delle storie, dei racconti, delle fantasie, delle pagine. La narrazione, allora, apre ed amplifica il concetto di *scommessa/limite*, poiché si configura, al contempo, come viaggio verso un *altrove* – più o meno fantastico, fantasioso, immaginifico, realistico e “lontano” (Beseghi, 2008; Bernardi, 2016) – e come possibilità/necessità di ancorare uno sguardo pedagogico alla realtà dalla quale osserviamo fatti, eventi, personaggi ed intrecci, e che ci consenta di recuperare un orizzonte esperienziale tale da ritrovare un senso formativo nel testo, nell'immagine, nel tessuto delle vicende.

Si tratta, qui, anche di sviluppare un evidente tentativo; velleitario, forse, ma meritevole di porsi come *trait d'union* tra campi d'azione e di riflessione che troppi dazi stanno pagando, nelle ultime decadi, a didatticismi e schematismi che sembrano avanzare *desertificando* il terreno culturale sul quale dovrebbe sempre ergersi un

costrutto formativo d'indubbio spessore e di verificata sostanza: parliamo del tentativo di accostare alle “tre filosofie ‘pedagogiche’”, come le chiama Giancarla Sola in un recente articolo, una prospettiva ulteriore che si pone a scavalco tra ambito pedagogico, storico e narrativo. Se una visione filosofica della pedagogia mette capo al perimetro delle dimensioni relative all'educazione e all'istruzione, e “sul crinale del XXI secolo è stato possibile definire la pedagogia come una scienza avente due oggetti di studio: l'educazione e la formazione” (Sola, 2022, p. 97), ecco che lo *scatto teoretico* della studiosa sottrae il dato dell'istruzione alla mera appartenenza ai “perimetri euristici della Didattica generale – la scienza dell'insegnamento e dell'apprendimento, còlta nei loro rispettivi intrecci” (Ibidem), ed utilizzando un ampliato concetto di “congegno del discorso pedagogico” (Cambi, 1986), sottolinea “la necessità di integrare nello statuto della pedagogia un terzo oggetto di studio: *l'istruzione culturale*” (Sola, 2022, p. 98). La riflessione epistemologica d'impianto filosofico che promana dalla pedagogia, allora, intreccia educazione, formazione ed istruzione. L'azzardo/scommessa/limite di queste note, quindi, si configura come il tentativo di aggiungere alla triplice intersezione di stampo filosofico-educativo un vettore di natura estetico-narrativa. La speculazione filosofica si configura, così, anche lungo il versante estetico-artistico (ascrivendo al registro dell'esperibile il dato letterario), mentre il tratto educativo accoglie il registro della narrazione come ricco potenziale, serbatoio di storie e vissuti sempre capace di rivelare potenziali complimenti e, quindi, prospettive pedagogiche.

## 2. Dal legno all'infanzia e ritorno

Ci sono due modi di leggere *Le avventure di Pinocchio*, capolavoro senza tempo di Carlo Collodi, pubblicato in volume nell'ormai lontano 1883. L'uno riguarda la sua specificità di racconto fiabico *per* l'infanzia, incastonato nella suggestione di una superficie ben inquadrabile: il burattino monello, bugiardo, inaffidabile e scapestrato si ritrova in numerose avventure ed ancor più numerosi guai, tutti causati da un registro comportamentale che i bambini riconoscono immediatamente come “sbagliato”, ma tanto verosimile. L'immedesimazione è immediata, e l'infanzia che si rispecchia nell'efficacia della pagina collodiana riesce a dar conto dell'immenso successo del libricino toscano, ancora oggi tra i testi più tradotti al mondo e foriero di riscritture, rivisitazioni, reinterpretazioni, trasposizioni e altro. Ne dà testimonianza anche il ricchissimo *Atlante Pinocchio*, uscito quest'anno per i tipi della Treccani, con una serie di saggi che restituiscono al fenomeno Pinocchio un'ampiezza di proporzioni globali (Capecchi, 2024).

Se questo livello di lettura, prettamente riferibile ai bambini che, da decenni, si confrontano col burattino, rimane su quella che abbiamo già inquadrato come “superficie narrativa”, sulla quale si esercita l'altrettanto superficiale giudizio relativo a comportamenti, premi, punizioni, entusiasmi, disobbedienze, bugie e tutto quanto concerne il corredo puerile della lignea marionetta, possiamo ritrovare subito un secondo livello, più profondo, che ci consente di connettere il libro di Carlo Lorenzini all'argomento delle presenti note. È chiaro che qui non si ha la presunzione di puntare all'eshaustività, ma pur dovendo isolare degli spunti esemplari utili alla configurazione ed alla delimitazione epistemologica della pedagogia della narrazione, appare necessario partire da Collodi, proprio per questo secondo livello che connette la letteratura *per* l'infanzia alla letteratura *sull'*infanzia e, soprattutto, alla decifrazione pedagogico-narrativa.

Se, infatti, facessimo l'errore di fermarci alla prima analisi pedagogico-moraleggiante, *Pinocchio* verrebbe fuori come un manualetto tardo ottocentesco colmo di eccessi, in cui personaggi come il *Grillo* o la *bella bambina dai capelli turchini* si rivelerebbero rappresentanti – e un po' lo sono, almeno per quel che lo scrittore doveva concedere all'imperante buonismo del *Giornale per i bambini* dove, faticosamente, faceva uscire le linee vicende una puntata per volta – di valori universali, di saggezza, di bontà, a fronte di un burattino troppo reale per essere sopportabile. Ma nelle pieghe delle pagine (o nelle venature del legno), si intravede l'intento vero dello

scrittore, che evidentemente utilizza a suo piacimento materiale trito e ritrito della retorica per ragazzi (la povertà, i piccoli bisognosi, la scuola come salvezza, l'onestà come orizzonte) per rimescolarli rinfacciandoli ad un mondo adulto che si rivela, peripezie alla mano, ben più assurdo del piccolo protagonista che lo attraversa (Barberi Squarotti, 1976; Manganeli, 2002; Boero & De Luca, 2012; Agamben, 2021), e nel quale il repertorio retorico appena elencato non fa altro che ritorcersi contro un'ipocrisia adulta che sembra fare di tutto – pur dimostrandosi priva di effettiva giustizia ed esemplarità – per apparire depositaria di rettitudine e per tenere *velata* la spontaneità di un'infanzia che vorrebbe solo venir fuori, essere *svelata* (L. Acone, 2012). Il nostro burattino si ritrova, così, costretto a barcamenarsi tra punizioni eccessive e negazioni d'aiuto; tra condanne surreali e violenze inaudite; tra privazioni affettive ed estrema povertà. Eppure, in uno scenario tanto ostile, Collodi consegna a Pinocchio le chiavi per entrare nella dimensione valoriale più recondita; quella dimensione che consente al testo di divenire, forse, il primo esempio di una possibile pedagogia (permanente) della narrazione. Ci basterà ricordare un paio di episodi nei quali, guarda caso, Pinocchio incontra i due unici adulti capaci di riconoscere, almeno parzialmente, una scala comportamentale e di saper valutare un gesto nella sua essenzialità.

Quando Pinocchio rischia di finire incenerito da Mangiafoco, perché reo di aver interrotto lo spettacolo dei burattini, si manifesta – agli occhi del lettore attento – una felice ibridazione dei livelli appena citati: mentre l'eccessivo contrappasso sta per colpire Pinocchio a causa del suo imperdonabile gesto (aver venduto l'*abbeccedario* per vedere lo spettacolo), ecco che il burattino rifiuta di veder morire l'amico Arlecchino al suo posto (il montone doveva pur cuocersi!) e si offre, eroicamente, di ri-prendere il posto tra le fiamme cui era in principio destinato. Commozione di Mangiafoco, starnuti conseguenti e perdono condito da cinque sonanti zecchini d'oro sono tutt'uno, e consentono a Collodi di irridere quanti giudicano le apparenze, dimostrando come il più "orco" di tutti, in realtà si riveli il primo adulto in grado di intravedere l'*anima buona del legno* (Ivi). Pinocchio, in un sol gesto, racconta di una infanzia che può anche disobbedire, ma che in fondo risulta pura "custode" di un bene che dovrebbe fungere da "lezione", pascolianamente parlando, per troppi adulti miseramente dediti al calcolo di quanto risulti più opportuno e conveniente.

In mezzo ad altri episodi che risulterebbero parimenti utili ad estrapolare un *fil rouge* pedagogico-valoriale, senz'altro è opportuno richiamare quello in cui Pinocchio prima non cede al ricatto delle faine (vorrebbero corromperlo per rubare le galline) e poi, in un ispessimento che lambisce la vera e propria "nobiltà" d'animo (pur trattandosi di immediatezza infantile Collodi non riesce a celare l'intento), non tradisce la memoria del "fido cane Melampo", che in realtà era in combutta con le faine per ingannare il padrone (altro adulto minimamente capace di valutare e "premiare").

In un solo momento narrativo lo scrittore toscano consegna all'impunita infanzia burattina la capacità di discernimento, l'eleganza del pudore, la risalita all'onestà primigenia che, sembra dirci, alberga in modo spontaneo nell'animo fanciullo; senza sforzo alcuno. Pinocchio non smaschera la disonestà del defunto cane, e le sfumature dell'agile prosa collodiana ne rivelano il senso: Melampo viene descritto come *mio e fido*; il contadino, con due soli attributi, rivela legame e considerazione, ricordo e dolore. Perché tradire un sentimento che non avrebbe – mai più – occasione per essere riparato? Grande lezione, l'episodio cade quasi nel dimenticatoio della lettura superficiale, configurandosi invece – ad una lettura attenta – come traccia educativa profonda e permanente.

Una lente pedagogica posta avanti a un grande classico, così, rivela categorie di fruizione che ne arricchiscono ed ampliano le potenzialità.

*Pinocchio* racconta e insegna.

Per farlo non ha bisogno di scimmiettare o lusingare, di promettere o deludere. Le pagine veicolano una verticalità che, dal livello più superficiale al più profondo, copre l'intera gamma dei risvolti pedagogici: dal banale monito d'ascendenza favolistica (non dire bugie, non disobbedire, accettare il dovere) scende fino alla capacità

di valutare gesti, cose e persone, di restituire una traccia di riflessione che non condiziona il costruito del testo, ma resta indelebile nei lettori più consapevoli perché più maturi. La narrazione burattina diviene narrazione pedagogica senza mai cedere alla tentazione dell'eccesso, e cela con lodevole discrezione sostanza educante.

### 3. Aiuole e filastrocche: parole per capire

Avendo delineato – con il classico collodiano – un iniziale orientamento relativo alla pedagogia della narrazione, ulteriori esempi adesso possono ritrovarsi nei testi di altri due grandissimi scrittori italiani, che qui si richiamano proprio per arricchire e consolidare lo spettro della possibile categorizzazione pedagogico-narrativa.

Gianni Rodari e Italo Calvino, autori quasi coetanei, e prossimi per intenzioni e “visioni” letterarie, ci consentono una sorta di completamento prospettico di stampo italiano che, come detto, pur lungi dall'essere esaustivo, amplia l'orizzonte che stiamo inquadrando.

Quando Rodari sceglie, come forma poetica privilegiata, la filastrocca, stabilisce da subito un ponte di connessione con l'infanzia; solido, coerente, empatico. Il dispositivo letterario costruito con semplici rime, assonanze, andamenti cantilenanti e ritmi coinvolgenti riprende e di fatto riapre una tradizione: da Rodari in poi, nella letteratura per l'infanzia, la filastrocca diventa una “cosa seria”. Quanto può essere seria l'infanzia quando riflette ed osserva, meravigliata e carica di stupore, il mondo che la circonda. Sembrerebbe, però, tutto canonicamente riferibile ad un perimetro letterario per bambini che poco intercetta le riflessioni che qui andiamo elaborando; eppure, non è così. La parola poetica di Rodari indirizzata all'infanzia (la semplice ed *elementare* filastrocca) diviene costantemente parola pedagogica rivolta ai giovani e, soprattutto, agli adulti: “Lasciatelo giocare in pace! / Fate che le sue parole / diventino legge / in ogni terra dove giunge il sole” (Rodari, 1996, p. 16); in pochi versi giocosi Rodari, in questo celeberrimo testo, sembra attuare il *transfer* che mette in connessione le due coordinate appena richiamate. Se la parola *per l'infanzia* e *dell'infanzia* divenisse legge il mondo sarebbe un posto migliore. La filastrocca in questione teorizza un auspicio e un'utopia, ma in tanti altri testi lo scrittore di Omegna è concretamente dentro tematiche che ribadiscono tale verticalità pedagogico-narrativa: la filastrocca è per i bambini; la lezione è per tutti (e soprattutto per una società adulta ingiusta ed iniqua). Ecco spiegate le tematiche sociali, politiche, ambientali, lavorative, interculturali che permeano pagine e rime dello scrittore e che ne avvalorano, da un lato, il livello contenutistico-letterario, dall'altro l'efficacia pedagogica e formativa. La narrazione rodariana, così, non solo si sottrae al cliché dell'approssimativa e frettolosa collocazione in una letteratura “di secondo piano” – quella che Marcello Argilli individuava come “serie B della letteratura” (Argilli, 1990, p. 138) – ma addirittura riesce nell'impresa di categorizzarsi come *universale* proprio in virtù di un asse pedagogico rivolto a tutti; un asse che parte dal gioco della parola e della rima per depositare sedimenti di senso profondo nella coscienza culturale collettiva (e fare, così, pedagogia!). È il caso di richiamare, in merito, le parole di Alberto Asor Rosa, quando scriveva che “Rodari è scrittore di bambini e forse ha scelto di esserlo proprio perché, raccontando di bambini e per bambini, gli riusciva più facile raccontare e dire la verità per tutti. È come se il mondo dei bambini fosse un'allegoria [...] del mondo dei grandi, e al tempo stesso una sua profonda demitizzazione e deteorizzazione” (Asor Rosa, 1993, p. 20). Quanta prossimità si intravede, qui, rispetto al disvelamento d'infanzia – a tratti politicamente scorretto – di Collodi e del suo burattino.

E allora Rodari mette in scena – o in verso – ferrovieri, operai, muratori, impiegati, raccontando con schietto candore le difficoltà, le distanze, le ingiustizie e le speranze; da un ragioniere Bianchi che deve raccontare *favole al telefono*, costretto ad una *distanza* forzata dalla sua bambina, alla *distanza* del muratore dalla “città che ha costruito”, in nome dell'iniquità socioeconomica che tutti o quasi opprime. Lo scrittore attraversa tematiche come la guerra, l'ambiente e il dialogo interculturale non cedendo mai a toni retorici o adultisticamente e seriamente “impegnati”: la cifra magistrale della narrazione rodariana si esercita sempre nell'equilibrio tra gioco

linguistico, racconto leggero e spessore di significati e contenuti: far “guerra alla guerra”; rispettare un pianeta che, come il cielo, è di tutti; non piegare la testa riuscendo, quando si può, a camminare *controvento*; essere onesti nel variegato prisma di odori e colori dei mestieri; Rodari mette in campo un corredo valoriale che fornisce un orizzonte di senso umanistico ed umanizzante, formativo nel senso più classico e pieno. Il suo racconto *insegna*, nel rispetto pieno di un’etimologia che risale alla possibilità di imprimere *segni*, di indicare prospettive, di aprire orizzonti. Con Rodari si consolida l’inquadramento di una scrittura che restituisce solide basi epistemologiche alla pedagogia della narrazione.

Italo Calvino, dal canto suo, costruisce un immenso edificio letterario che potremmo intendere quale mastodontico poliedro narrativo sul quale risplende, ben evidente, una faccia pedagogica, sorta di *superficie educante*. Si pensi soltanto al “decennio di fiaba”, come altrove abbiamo preferito definirlo (L. Acone, 2023), nel quale lo scrittore intervalla i primi due romanzi della sua magistrale trilogia con la raccolta delle *Fiabe italiane*: un viaggio tra fantasia, magia, fate, castelli, principesse, inganni, orchi rispetto a cui Calvino, concluso il libro, si chiede se riuscirà mai “a rimettere i piedi per terra” (Calvino, 1956/2002, p. 12). Non li rimetterà; o meglio, non permetterà al protagonista successivo di rimetterli mai più, lasciando il suo *baroncino* tra alberi, sogni e desideri surreali, lontano dalla terra – ancora una volta – degli adulti (Calvino, 1959/2005). Il fiabesco che riaffiora, carsico, nei tre grandi romanzi della trilogia, e che veniva codificato nella biennale immersione delle *Fiabe italiane* ci accompagna al testo del 1963 che, forse, più di altri, ci permette di posizionare un’altra importante tessera nel mosaico della pedagogia della narrazione.

*Marcovaldo ovvero le stagioni in città* ci consente di transitare – a livello di fruizione e platea – attraverso quella regione della vita che non è più infanzia ma nemmeno piena giovinezza: grande classico utilizzato per molti anni nelle scuole medie italiane, raramente la raccolta di novelle è stata affrontata rispettando la polivalenza del suo tessuto narrativo: un tessuto che lega, tra le fitte maglie della trama, dei fili educativi robusti, tesi, essenziali (Calvino, 1963/2003).

Marcovaldo, povero manovale sperduto nel grigiore della desertificata metropoli industriale, cerca disperatamente scampoli di natura, tenendo il filo del racconto sempre sospeso tra fantastico e surreale, in un susseguirsi di smacchi e di insuccessi che non incrinano la tenacia – tutta infantile – del povero protagonista. La fanciullezza fiabica dei nomi degli adulti (Marcovaldo, Amadigi, Astolfo, Domitilla) contrasta con la ruvida e dolce onomastica dei bambini (Pietruccio, Michelino, Teresina, Paolino), quasi a raccontare di adulti impegnati a sopravvivere facendo appello alla sola possibilità dello smarrimento onirico affidato al registro sognante e magico della fanciullezza, e di bambini cui affidare una realtà che forse aspetta loro per cambiare registro, per riaprire una speranza, per impedire a tutti di essere fagocitati come ingranaggi di un meccanismo feroce, cementificato ed insaziabile. Non è un caso che le uniche due novelle (su venti!) nelle quali Marcovaldo non subisce la sconfitta fatale – dettata dai crudi eventi che hanno sistematicamente la meglio sui suoi spontanei ed ingenui desideri – siano *Il bosco sull’autostrada* e *I figli di Babbo Natale*, racconti in cui il nostro protagonista abdica dal ruolo di adulto “costretto” ad una linea di comportamento opportuno ed opta, soprattutto nella novella del bosco, per l’incanto bambino; poiché anche un non-bosco fatto di cartelloni pubblicitari – l’unico che dei poveri bambini stritolati dalla città potessero vedere o immaginare, ispirati proprio dalla lettura di una fiaba – può fornire qualche pannello di compensato utile a superare il freddo pungente di una notte invernale. Novelle per ragazzi che, senza rinunciare a un tratto autoriale di libera e sapiente arte, sanno tracciare dei vettori pedagogici evidenti, anche nutriti di attese, disillusioni, sogni e speranze. Modello di resilienza, per adoperare un termine oggi abusato, la narrazione che Italo Calvino affida a Marcovaldo va letta attraverso una lente pedagogica capace di riverberare tutte le sfumature potenzialmente formative, di far riflettere sulla caducità dei sogni, di far investire sull’incanto fanciullo prima di perderlo per poi rimpiangerlo tra nomi di fiaba e natura introvabile. Alcuni

grandi libri di Calvino si rivelano strumenti indispensabili ad una possibilità ampliata di fruizione narrativa, sempre in critica e ragionata postura nei confronti di ciò che, in fondo, “rimane” dopo una storia suggestiva e bellissima.

#### 4. Animi, periferie, limiti e confini

Il concetto di periferia, tanto esplorato in *Marcovaldo*, ci consente un collegamento con quell’ambito della letteratura che già da qualche anno va definendosi come letteratura *young adult*, e che annovera molti testi riferibili proprio ai contesti urbani, alle dimensioni sociali ed esistenziali delle marginalità. Potremmo dire che è una letteratura che si pone quale *trait d’union*, nel nostro ragionamento, tra una letteratura *per l’infanzia* – nella quale evidenziare “precipitati formativi” – ed una letteratura per tutti (ma spesso *sull’infanzia*), che impone una riflessione di stampo pedagogico perché narra le infanzie di cui dovremmo sempre occuparci, ed in merito a ciò basti pensare a tutte le rappresentazioni delle infanzie perdute tra periferiche marginalità umane delle pagine di Roberto Saviano, tra paranze, degrado, spaccio e violenza (Saviano, 2007b; 2011; 2016; 2017).

Una pedagogia della narrazione che voglia trovare un proprio statuto epistemologico, però, deve indagare proprio i territori di confine per ratificare delle modalità di riflessione critica che possano poi essere applicate ad ogni forma di narrazione.

Pare utile, a tal proposito, prendere in esame un bel romanzo scritto a quattro mani da Manlio Castagna e Marco Magnone: *Barriera*. I due autori si alternano in una diretta corrispondenza relativa ai due protagonisti: Yasin e Malik, due fratelli che abitano una delle tante periferie irrisolte delle moderne e convulse metropoli contemporanee: “Barriera di Milano” a Torino. Nomi stranieri, animi inquieti, compagnie *borderline* e sogni consumati tra famiglie in bilico e derive di violenza. Sullo sfondo, la continua rincorsa verso un’agognata normalità che sembra abitare altre coordinate ed altri quartieri: mentre sta finalmente per uscire dal carcere, Malik consegna ad amare parole la ritrovata – o presunta – libertà: “Era già scritto da piccolo che sarei finito dentro una gabbia, come se avessi nel sangue una malattia ereditaria? Sono nato in Barriera, il destino è già segnato dal nome. “Diesel, preparati che esci” mi dice l’appuntato, sempre urlando. È strano, ora esco, ma mi pare come di entrare in un altro carcere. Solo più grande” (Castagna & Magnone, 2024, p. 24). Doveroso accostare il passaggio appena citato a quanto Saviano scriveva sui luoghi che marchiano anime e coscienze; che “abitano” le persone più di quanto le persone stesse riescano ad abitarli e a viverci: “Esistono luoghi dove nascere comporta avere colpa. [...] Non importa quale volontà t’abbia guidato, non importa che vita tu abbia condotto. [...] Conta dove sei nato, cosa sta scritto sulla tua carta d’identità. Quel posto lo conoscono soltanto le persone che vi abitano, perché tra colpevoli ci si conosce” (Saviano, 2007a, s. p.).

Malik è il fratello maggiore con l’amarezza di aver già vissuto troppo, di aver già visto il dolore di una condanna impietosa che si esercita, prima su un nome ed una provenienza, e poi sui fatti da verificare e provare. Malik è chi deve aprire la strada per cadere nel precipizio, dall’altro lato della barriera, e fare in modo che non ci cada più chi viene dopo, come il fratello minore Yasin. Esempi e conflitti, cazzotti e lacrime, sangue e risate fanno da corredo alla vita di due fratelli calati nell’arena quotidiana della strada e del quartiere. Yasin si innamora ma deve assistere, inerme, alla morte per overdose della ragazza desiderata (ed essere implicato nel torbido dell’evento); Malik si barcamena tra combattimenti, speranze di risalita e senso di responsabilità a richiamarne postura e coscienza fino all’estremo sacrificio. Le pagine di Castagna e Magnone riescono nel difficile intento di narrare e di lasciare traccia; di restituire crudi scenari adolescenziali e giovanili e di inchiodare il lettore (soprattutto giovane) alla responsabilità della riflessione.

Romanzi come *Barriera* non nascono per insegnare qualcosa; ma dopo aver goduto esteticamente dell’agile pagina – richiamando un’ardua e bella definizione di William Grandi riferibile all’*edonismo* del testo (2023) – il

filtro pedagogico che si frappone tra il lettore e la vicenda mette in moto un dispositivo che coglie, tra le pieghe delle vicende, tutto il potenziale formativo; tutta l'essenza educante di esperienze e vissuti.

E, nel solco della narrazione di vite, infanzie e giovinezze difficili, e rimanendo nell'orizzonte *young adult* che, come già sottolineato, tanto si conforma alle riflessioni che ci accingiamo a concludere, doveroso appare un richiamo al romanzo autobiografico forte e coraggioso che la giovane Sabrina Efonayi pubblica nel 2022, intitolato *Addio, a domani. La mia incredibile storia vera*. Il perimetro del margine, del ghetto, stavolta assume le tinte del desolato litorale domizio, tra speranze, *di-speranze*, disincanti e prostituzione. Sabrina è figlia di due madri: una, nigeriana, costretta a vendere il proprio corpo come tante povere ragazze ingannate dalla vita e dagli uomini; una, napoletana, cui la prima affida una piccola creatura che ama ma che vuole a tutti i costi sottrarre alla gabbia disumanizzante in cui è chiusa. Vita al confine tra due affetti, tra due appartenenze e due origini, il racconto della protagonista si rivolge ai ragazzi come esperienza che scava un solco nell'anima e nella coscienza di chi legge. Romanzo *di* formazione e *in* formazione, il libro di Sabrina Efonayi ci fa capire quanto la sovrapposizione tra narrazione, cronaca, storia e doverosa testimonianza si attesti come cifra essenziale all'interno degli studi di pedagogia della narrazione, molto al di là delle pur utili ma tanto più prevedibili tipologie di *bildungsroman* (sebbene di consolidata tradizione).

## 5. Conclusioni: immagini, memorie e prospettive

Impossibile, riprendendo in considerazione il romanzo di Sabrina Efonayi, non cogliere anche la possibilità di posizionarlo come fulcro di una possibile "pedagogia della narrazione interculturale", in una doverosa curvatura educativa d'impronta sociale e civile. La letteratura, e in particolare quella che si rivolge ai più giovani, insegna a guardare l'*incontro* come possibilità, come scoperta e dialogo; del resto, come sopra accennato, riusciva a farlo Rodari con poche parole messe in rima o cantilenate in filastrocca. Tanti testi, oggi, raccontano di quanto sia importante superare differenze e disuguaglianze, di quanto queste siano in realtà negli occhi di chi guarda e non nell'essenza delle cose. Tale superamento, vettore pedagogico che sublima il senso ultimo della formazione umanizzante, si avvalora e si potenzia nell'esercizio di una narrazione che supera i confini della pagina scritta: non sono pochi, oggi, i libri in cui testo e immagini – o, spesso, solo immagini – costruiscono storie che si assolutizzano proprio in virtù del doppio registro narrativo. In un amplissimo e variegato panorama di scrittori, illustratori e titoli, qui sarà sufficiente chiamare in causa un autore in grado di veicolare racconto, contenuto, significato, senso; a volte soltanto con le sue raffinatissime immagini. Basterebbero, tra i tanti, due soli libri di Shaun Tan per aprire questo ulteriore filone di studi all'interno della pedagogia della narrazione: l'immagine che narra, che spiega, che salva. Ricordiamo prima il più recente dei due, *Cicala* (2018), nel quale l'ascesa conclusiva – quasi messianica – di una piccola cicala vessata e bullizzata per anni diventa una laica eucarestia di salvezza per uomini troppo impegnati a discriminare e difendersi. Le cicale, andando via, ridono delle piccolezze degli umani; potente, poetico insegnamento consegnato senza moralismi di sorta alla delicatezza di tinte tenui e profonde al contempo: contro ogni prevaricazione, ogni sopraffazione, ogni distorsione disumanizzante.

L'altro testo, *L'approdo* (2006/2021), rappresenta un'epopea migrante, sorta di bibbia illustrata di tutti gli incontri, di ogni dialogo interrotto, di ogni ulteriore possibilità di sguardo generoso; come quello dell'ultima tavola in cui la figlia del protagonista *accoglie* chi, tanti anni dopo il padre, è "appena arrivato". Intreccio affidato soltanto al tratto raffinato e suggestivo della matita di Tan, *L'approdo* stimola al racconto interiore, ad una dimensione autobiografica ed auto-narrante che si riconfigura, per ricordare un bel titolo di Duccio Demetrio, anche come *pedagogia della memoria* (1998) di tutti, consolidando la visione di una costellazione che rende la narrazione elemento ineliminabile del costruito paideutico dell'uomo: pedagogia della storia, della memoria, della narrazione.

## Bibliografia

- Acone, G. (2001). *Fondamenti di pedagogia generale*. Edisud.
- Acone, L. (2012). *Il fanciullino di legno. Immagini letterarie dell'infanzia tra Collodi e Pascoli*. Pensa.
- Acone, L. (2018). *Bambini e ragazzi tra bande e paranze. Pedagogia della narrazione a Sud dell'infanzia*. Pensa Multimedia.
- Acone, L., Barsotti, S. & Grandi, W. (2023). *Da genti e paesi lontani. La fiaba nel tempo tra canone, metamorfosi e risonanze*. Marcianum Press.
- Agamben, G. (2021). *Pinocchio. Le avventure di un burattino doppiamente commentate e tre volte illustrate*. Einaudi.
- Agazzi A. (1968). *Problematiche attuali delle pedagogie e lineamenti di pedagogia sociale*. La Scuola.
- Argilli M. (1990). *Gianni Rodari: una biografia*. Einaudi.
- Asor Rosa, (1993). *Gianni Rodari e le provocazioni della fantasia*. In M. Argilli, L. Del Comò & C. De Luca (a cura di) *Le provocazioni della fantasia. Gianni Rodari scrittore e educatore*. Editori Riuniti.
- Bàrberi Squarotti, G. (1976). Gli schemi narrativi in Collodi. In *Studi collodiani*. Fondazione nazionale Carlo Collodi.
- Barsotti, S. & Cantatore, L. (a cura di) (2019). *La letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*. Carocci.
- Bernardi, M. (2016). *Letteratura per l'infanzia e alterità. Incanti, disincanti, ambiguità, tracce*. FrancoAngeli.
- Beseghi, E. (a cura di) (2008). *Infanzia e racconto. Il libro, le figure, la voce, lo sguardo*. Bononia University Press.
- Bichsel, P. (2012). *Il lettore, il narrare*. Comma 22. (Opera originale pubblicata 1982)
- Boero P. (2020). *Una storia, tante storie: guida all'opera di Gianni Rodari*. Edizione aggiornata. Einaudi.
- Boero, P. & De Luca, C. (2012). *La letteratura per l'infanzia*. Edizione aggiornata. Laterza.
- Calvino, I. (2002). *Fiabe Italiane*. RCS (I pubblicazione 1956).
- Calvino, I. (2003). *Marcovaldo ovvero le stagioni in città*. RCS.
- Calvino, I. (2005). *Il barone rampante*. (I pubblicazione 1959).
- Cambi, F. (1986). *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria ermeneutica e modernità*. CLUEB.
- Capecchi, G. (a cura di) (2024). *Atlante Pinocchio. La diffusione del romanzo di carlo Collodi nel mondo*. Treccani.
- Castagna, M. & Magnone, M. (2023). *Barriera*. Mondadori.
- Collodi. C. (2003). *Le avventure di Pinocchio*. Loffredo Editore. (I pubblicazione 1883)
- D'Antuono, N. (2021). *Di scrittura, educazione e senso. Prospettive pedagogiche e civili della narrazione*. Edizioni Studium.
- Demetrio D. (1998). *Pedagogia della memoria. Per se stessi, con gli altri*. Meltemi editore.
- Demetrio D. (2017). *La vita si cerca dentro di sé: lessico autobiografico*. Mimesis Edizioni.
- Efionayi, S. (2022). *Addio, a domani. La mia incredibile storia vera*. Einaudi.
- Levrero, P. (a cura di) (2016). *Pedagogia della storia*. Il melangolo.

- Manganelli, G. (2002). *Pinocchio. Un libro parallelo*. Adelphi.
- Rodari, G. (1996). *Il secondo libro delle filastrocche*. Einaudi Ragazzi (I pubb. post. 1985).
- Roghi, V. (2020). *Lezioni di fantastica. Storia di Gianni Rodari*. Laterza.
- Saviano R. (2007a). *Ragazzi di coca e di camorra*. <https://lespresso.it/c/politica/2007/6/18/ragazzi-di-coca-e-di-camorra/30046> (ultimo accesso 18 settembre 2024).
- Saviano, R. (2007b). *Gomorra. Viaggio nell'impero economico e nel sogno di dominio della camorra*. Mondadori.
- Saviano, R. (2011). *Super Santos*. RCS.
- Saviano, R. (2016). *La paranza dei bambini*. Feltrinelli.
- Saviano, R. (2017). *Bacio feroce*. Feltrinelli.
- Sola, G., Marcone, F., Barbieri, I., & Tizzi, E. V. (2022). Le tre filosofie: della formazione, dell'educazione, dell'istruzione. *Paideutika*, (36), 20. <https://doi.org/10.57609/paideutika.vi36.3447>
- Tan, S. (2018). *Cicala*. Tunué (Opera originale pubblicata 2018).
- Tan, S. (2021). *L'approdo*. Tunué (Opera originale pubblicata 2006).

**Leonardo Acone** è professore ordinario di Letteratura per l'infanzia, Storia della pedagogia e Pedagogia della Narrazione. Si occupa delle intersezioni pedagogiche tra narrazione, musica e giovinezza e delle immagini infantili presenti nella letteratura. Altri ambiti di ricerca sono quelli relativi alla narrazione delle infanzie 'difficili' ed alle fiabe nella tradizione letteraria internazionale.

Ultime monografie: *Le mille e una nota* (2015), *Bambini e ragazzi tra bande e paranze* (2018), *Pedagogia interdisciplinare* (2022), *Da genti e paesi lontani* (2023).

**Contatto:** [leonardo.acone@unior.it](mailto:leonardo.acone@unior.it)