



2020

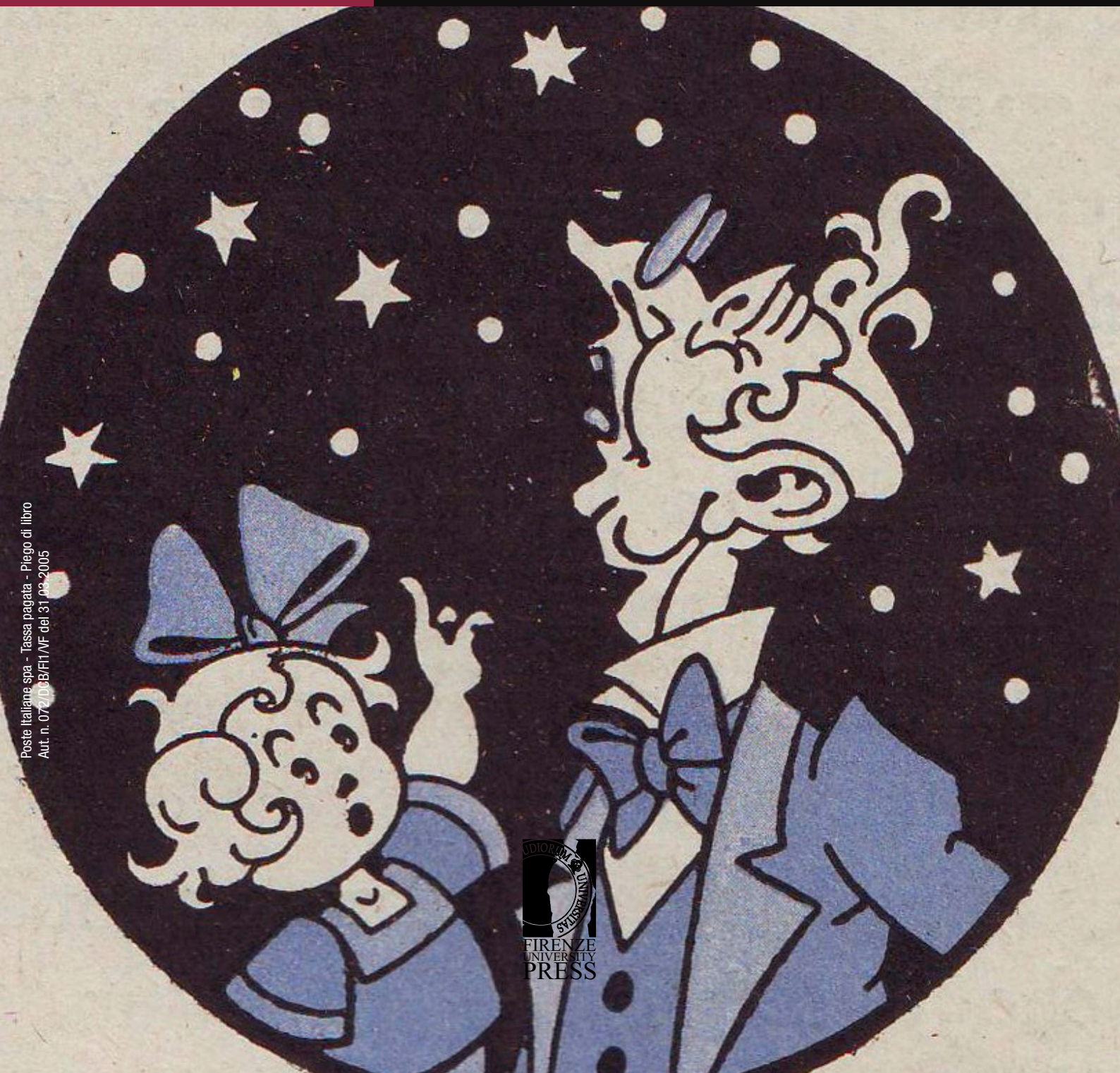
Anno VII - n. 2 (n.s.)

2384-8294

# RIVISTA DI STORIA DELL'EDUCAZIONE

Journal of History of Education

THE OFFICIAL JOURNAL OF CIRSE



Poste Italiane spa - Tassa pagata - Piego di libro  
Aut. n. 072/DB/FI/NF del 31.03.2005



*Journal of History of Education RSE* is an international, peer-reviewed and open-access journal focused on the global significance and impact of history of education. It covers all the theoretical and practical aspects of the history of education, as well as scholarship and applied research.

It is the official journal of CIRSE (Italian Center for History of Education), the field's leading scientific society in Italy, and has been published since 2014 (since 1982 with another title).

The journal is biannual and publishes both special and miscellaneous issues.

It encourages submissions from a range of intersecting sub-fields in intellectual, social, political, economic, and cultural history including (but not limited to): sociology of knowledge, history of childhood and youth, public and urban history, cultural and comparative history, history of ideas, history of emotions).

#### **Editors-in-Chief**

*Fulvio De Giorgi* (University of Modena and Reggio Emilia), CIRSE president

*Antonia Criscenti* (University of Catania), CIRSE vice-president

*Gianfranco Bandini* (University of Florence), CIRSE secretary

#### **International Scientific Committee**

*Georgina María Esther Aguirre Lora*, Universidad Nacional Autónoma de México (Messico)

*José-Manuel Alfonso-Sánchez*, Universidad Pontificia de Salamanca (Spagna)

*Hilda T.A. Amsing*, Rijksuniversiteit Groningen (Paesi Bassi)

*Gianfranco Bandini*, Università degli Studi di Firenze

*Alberto Barausse*, Università degli Studi del Molise

*Egle Becchi*, già Università degli Studi di Pavia

*Luciana Bellatalla*, Università degli Studi di Ferrara

*Bruno Bellerate*, già Università degli Studi Roma 3

*Milena Bernardi*, Università degli Studi di Bologna

*Emma Beseghi*, Università degli Studi di Bologna

*Carmen Betti*, già Università degli Studi di Firenze

*Francesca Borruso*, Università degli Studi Roma 3

*Catherine Burke*, University of Cambridge (Regno Unito)

*Antonella Cagnolati*, Università degli Studi di Foggia

*Luciano Caimi*, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

*Maria Helena Camara Bastos*, Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Brasile)

*Franco Cambi*, già Università degli Studi di Firenze

*Rita Casale*, Bergische Universität Wuppertal (Germania)

*Pierre Caspard*, già Institut national de recherche pédagogique – INRP di Parigi (Francia)

*Pietro Causarano*, Università degli Studi di Firenze

*Hervé Antonio Cavallera*, già Università del Salento

*Mirella Chiaranda*, Università degli Studi di Padova

*Giacomo Cives*, già Università degli Studi di Roma «La Sapienza»

*Mariella Colin*, Université de Caen (Francia)

*Maria Isabela Cortes Giner*, Universidad de Sevilla (Spagna)

*Antón Costa Rico*, Universidade de Santiago de Compostela (Spagna)

*Carmela Covato*, Università degli Studi Roma 3

*Antonia Criscenti*, Università degli Studi di Catania

*Joaquim de Azevedo*, Universidade Católica Portuguesa di Porto (Portogallo)

*Fulvio De Giorgi*, Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia

*María del Mar del Pozo Andrés*, Universidad de Alcalá (Spagna)

*Inés Dussel*, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados – CINESTAV del Instituto Politécnico Nacional (Messico)

*Domenico Elia*, Università degli Studi D'Annunzio di Chieti-Pescara

*Rosella Frasca*, già Università degli Studi dell'Aquila

*Luca Gallo*, Università degli Studi di Bari

*Décio Gatti Júnior*, Universidade Federal de Uberlândia (Brasile)

*Angelo Gaudio*, Università degli Studi di Udine

*Carla Ghizzoni*, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

*Angela Giallongo*, Università degli Studi di Urbino

*Gerald Gutek*, già Loyola University di Chicago (Stati Uniti d'America)

*José María Hernández Díaz*, Universidad de Salamanca (Spagna)

*José Luis Hernández Huerta*, Universidad de Valladolid (Spagna)

*Tomáš Kasper*, Institut für Pädagogik und Psychologie di Liberec (Repubblica Ceca)

*Panagiotis G. Kimourtzis*, University of the Aegean (Rodi)

*Terciane Ângela Luchese*, Universidade de Caxias do Sul (Brasile)

*Justino Magalhães*, Universidade de Lisboa (Portogallo)

*Charles Magnin*, già Université de Genève (Svizzera)

*Eva Matthes*, Universität Augsburg (Germania)

*Christine Mayer*, Universität Hamburg (Germania)

*Juri Meda*, Università degli Studi di Macerata

*András Németh*, Eötvös Loránd Tudományegyetem – ELTE di Budapest (Ungheria)

*Attila Nobik*, Szegedi Tudományegyetem (Ungheria)

*Gabriela Ossenbach Sauter*, Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED di Madrid (Spagna)

*Joaquim Pintassilgo*, Universidade de Lisboa (Portogallo)

*Tiziana Pironi*, Università degli Studi di Bologna

*Edvard Protner*, Univerze v Mariboru (Slovenia)

*Fabio Pruneri*, Università degli Studi di Sassari

*Bela Pukansky*, János Selye University (Slovacchia)

*Geert Thyssen*, John Moores University di Liverpool (Regno Unito)

*Giuseppe Tognon*, Libera Università degli Studi Maria SS. Assunta – LUMSA di Roma

*Serge Tomamichel*, Université Lyon 2 (Francia)

*Giuseppe Trebisacce*, Università della Calabria

*Angelo Van Gorp*, Universiteit Gent (Belgio)

*Diana Gonçalves Vidal*, Universidade de São Paulo (Brasile)

*Carlos Eduardo Vieira*, Universidade Federal do Paraná (Brasile)

*Antonio Viñao Frago*, Universidad de Murcia (Spagna)

*Ignazio Volpicelli*, Università degli Studi di Roma «Tor Vergata»

*Johannes Westberg*, Uppsala Universitet (Svezia)

#### **Editorial Board**

Pietro Causarano (Managing Editor), Francesca Borruso, William Grandi, Maria Cristina Morandini, Martino Negri, Stefano Oliviero

*Editorial Secretary*: Lucia Cappelli, Rossella Raimondo

#### **Managing Director**

dott.ssa Sandra Borghini

# **Rivista di Storia dell'Educazione**

**Journal of History of Education  
the official journal of CIRSE**

**anno VII – n. 2 (n.s.)  
2020**

**Poesia per l'infanzia. Una voce sottile eppure intensa  
nella storia della letteratura per l'infanzia**

*a cura di: Milena Bernardi, Sabrina Fava, Martino Negri*

Firenze University Press

*Published by*

**Firenze University Press** – University of Florence, Italy

Via Cittadella, 7 - 50144 Florence - Italy

<http://www.fupress.com/rse>

Copyright © 2020 Authors. The authors retain all rights to the original work without any restrictions. Open Access. This issue is distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC-BY-4.0) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided you give appropriate credit to the original author(s) and the source, provide a link to the Creative Commons license, and indicate if changes were made. The Creative Commons Public Domain Dedication (CC0 1.0) waiver applies to the data made available in this issue, unless otherwise stated.

Cover image: Antonio Rubino, ill: "Perché di sì", *Fiabe quasi vere*, published by Vallecchi Firenze, 1936.



**Citation:** Martino Negri (2020) Bambini e poesia in Italia dall'Ottocento a oggi. Ricostruzioni storiche e ipotesi interpretative. *Rivista di Storia dell'Educazione* 7(2): 3-10. doi: 10.36253/rse-10093

**Received:** December 3, 2020

**Accepted:** December 3, 2020

**Published:** January 25, 2021

**Copyright:** © 2020 Martino Negri. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/rse>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

**Editor:** Pietro Causarano, Università di Firenze.

## Bambini e poesia in Italia dall'Ottocento a oggi. Ricostruzioni storiche e ipotesi interpretative

### Children and poetry in Italy since the Nineteenth Century. Historical reconstructions and interpretative hypotheses

MARTINO NEGRI

*Università degli studi di Milano-Bicocca*  
E-mail: [martino.negri@unimib.it](mailto:martino.negri@unimib.it)

[...] credo che oggi il più insidioso e temibile nemico della poesia sia la poesia stessa, o meglio la sua idea, il suo mito, la sua nobiltà tradizionale: un valore che appare tuttora, immotivatamente, garantito di per sé come eccellente. Meglio ancora: credo che oggi i veri nemici della poesia siano diventati i poeti, che scrivono quello che scrivono mettendosi al riparo, sotto la protezione della nobiltà del genere letterario.

(Berardinelli 2008, 25)

La poesia, nella relazione tra infanzia e parola letteraria, è stata ed è una presenza spesso timida, vissuta in modo contraddittorio e ambivalente, risentendo ancora – e forse ancor più d'un tempo – di quella elitaria e diffidente emarginazione che storicamente la identifica come solitaria lettura per pochi appassionati, anche nell'universo accogliente, dinamico e in continua evoluzione della letteratura per l'infanzia (Bernardi 2011).

La call lanciata nel dicembre 2019 da Milena Bernardi, Sabrina Fava e Martino Negri – “Poesia per l'infanzia. Una voce sottile eppure intensa nella storia della letteratura per l'infanzia” – di cui si presentano in questo fascicolo i risultati aveva l'obiettivo di proporre una riflessione critica aperta intorno alle innumerevoli variabili che hanno contribuito, e ancora contribuiscono, a tracciare la presenza della poesia nel patrimonio della letteratura per l'infanzia e nel rapporto tra infanzia e dire poetico. Un percorso tutt'altro che lineare, fatto di strappi e di recuperi, di lente evoluzioni e di scoperte improvvise, che attraversa fasi che vanno dal radicamento nella tradizione orale – ninna nanna, cantilena, filastrocca – alla poesia scritta non per destinatari bambini ma a loro giunta con i libri di lettura, le memorie familiari, l'eredità del mandare a memoria (Bernardi 2017), fino alla poesia d'autore contemporanea espressamente rivolta all'infanzia.

Programmaticamente aperta a tagli ermeneutici differenti per focalizzazione e strumenti interpretativi, la call aveva l'ambizione di rendere possibile la costruzione di una prospettiva complessa di natura storico-ermeneutica fondata sull'incontro e sul dialogo di molteplici punti di vista (storico, pedagogico, educativo, letterario, estetico, editoriale) intorno ad alcuni specifici nodi concettuali o ambiti tematici.

La natura dei contributi raccolti ha imposto una chiara organizzazione diacronica dei materiali, con una netta preferenza degli autori per riflessioni sulle forme storiche della relazione tra poesia e infanzia, a testimonianza di una permanente difficoltà di fare i conti con la poesia intesa come forma del dire vitale e radicata nell'esperienza comune, scolastica e non, dei bambini.

I diversi soggetti dei contributi, così come le differenti prospettive ermeneutiche che li sorreggono, consentono tuttavia di ripercorrere – per quanto sinteticamente e in maniera indiziaria – la storia del rapporto tra poesia e infanzia nel nostro Paese, facendone emergere momenti e questioni cruciali che ne hanno caratterizzato l'evoluzione.

Il contributo di Angela Arsenà, che apre il fascicolo, si concentra sulla figura di Erminia Fuà Fusinato (1834-1876), che riconosce nell'infanzia – mitica "età dell'oro", luogo dell'origine e del senso esistenziale autentico, tempo fuori dal tempo – l'oggetto privilegiato del proprio discorso in versi. La riflessione «poetica educativa» della poetessa ruota intorno al culto dei ricordi d'infanzia e delle forme che questi assumono facendosi racconto, nella consapevolezza della potenza metaforica che il linguaggio poetico può raggiungere, rivelandosi strumento ideale per riflettere sul senso dell'umano e della finitudine.

Muovendo dal concetto di «poesia domestica», formulato nel cuore romantico dell'Ottocento italiano da Giulio Carcano (1839), che vede nella casa e nelle relazioni familiari un luogo naturalmente abitato dalla "poesia", Elena Surdi esplora quindi parte della produzione poetica di Antonio Rubino (1880-1964) e di Emilia Villoresi (1892-1979), che sviluppano tale idea di poesia mettendo a tema i luoghi, le figure, le situazioni, le emozioni piccole e grandi, gli stupori e gli spaventi di cui i figli della borghesia, cui tali versi erano destinati, conoscono per esperienza diretta. In Italia tale via ha consentito il superamento dei modelli ottocenteschi, angustamente educativi, che avevano spesso «assai più bontà d'intenti che non valore poetico» (Lollo 2006, 233). È aperta in questo modo, nel solco di quello «spartiacque» tra la poesia ottocentesca e il Novecento rappresentato dalla poesia pascoliana (Lollo 2006, 238), la strada verso un nuovo modo di intendere la poesia destinata all'infanzia: con una maggiore attenzione alla dimensio-

ne estetica – la centralità delle forme che il linguaggio assume per farsi veicolo, non solo di concetti, ma anche di relazione (tra adulti e bambini) – che avrebbe di lì a poco trovato un punto di riferimento ideale nel lavoro multiforme di scrittura per l'infanzia di Sergio Tofano (1886-1973), su cui si sofferma Lorenzo Cantatore nella sua articolata riflessione. La portata pedagogica dell'opera di Tofano, sottolinea lo studioso, discende infatti dalla centralità giocata nel suo sviluppo da una sperimentazione linguistica aperta all'impiego e alla contaminazione di più codici comunicativi (verbale, visivo, gestuale) e da una libertà inventiva che si manifestano nel segno della leggerezza e tendono unicamente alla ricerca della felicità, intesa come «vocazione più alta di pedagogia ed educazione».

Col quarto contributo, di Alessandra Mazzini, incentrato sul progetto educativo sotteso alla poesia di Alfonso Gatto – di cui sono emblema *Il sigaro di fuoco* (1945) e successivamente *Il vaporetto* (1963) – giungiamo a un momento nevralgico della storia italiana, gli anni della ricostruzione e della nascita della Repubblica, e incontriamo una poesia nata «sotto il segno della Resistenza» e fondata su un rifiuto categorico del modello pedagogico proposto dal regime fascista, così come del suo ideale di bambino obbediente e ligio alle autorità. Si tratta di una poesia pervasa da un'inesauribile carica etica, da un senso intimo dell'impegno e della responsabilità, che avrebbe trovato in Gianni Rodari un erede e un compagno di ideali capace di rappresentare con i versi e le filastrocche scritte negli anni Cinquanta – poi confluite in *Filastrocche in cielo e in terra* (1960) – un nuovo cruciale momento di passaggio nella storia della poesia per l'infanzia in Italia.

Rodari rappresenta infatti un punto d'approdo e maturazione di un'idea di poesia per l'infanzia che assume i tratti della «frattura culturale» (Zanzotto 1983, 25), del brusco cambiamento di paradigma, perché si sviluppa all'insegna dell'umorismo e del divertimento, senza tuttavia mai rinunciare alla tensione utopica e al recupero di una chiara intenzionalità educativa, in continuità col progetto poetico formulato da Gatto già alla metà degli anni Quaranta. E offre un modello di poesia che si configura primariamente come «giocattolo poetico», costruzione di un discorso in versi in cui la dimensione del gioco e della felicità ritmico-sonora sono fondanti e irrinunciabili (Rodari 1982, 163-166), insieme alla presenza di temi, situazioni e protagonisti inediti e di una lingua nuova, «in presa diretta con la quotidianità» (Boero e De Luca 2016, 260). Un modello di scrittura che avrebbe inciso profondamente sull'evoluzione della poesia per l'infanzia del secondo Novecento, avviando un complesso e irreversibile processo di rinnovamento,

cui Chiara Lepri dedica il proprio contributo. A partire dal mutato clima culturale degli anni Settanta, e sempre più negli ultimi decenni, la poesia per bambini e ragazzi ha continuato a rappresentare un fecondo campo di sperimentazione della libertà espressiva autoriale, ma la dimensione dell'impegno civile e della responsabilità politica pare tuttavia essersi progressivamente affievolita, privilegiando temi e forme che rimandano a sfere più intime e personali, legate alla dimensione affettiva oppure esistenziale.

Il gioco di parole in versi, nelle difficoltà che pone al traduttore e nelle possibilità di riscrittura che offre nell'ottica di un avvicinamento dei lettori in formazione ai classici della letteratura (Cantatore 2019), è la questione intorno a cui si articola il contributo di Claudia Alborghetti, che si sofferma analiticamente su una selezione di traduzioni – per lo più recenti – delle *nonsense rhymes* disseminate nel capolavoro di Carroll, *Alice nel paese delle meraviglie*, e cerca di mostrarne attraverso gli strumenti dell'analisi linguistica e intertestuale le qualità di vere e proprie ri-creazioni letterarie, così come il diverso modo che hanno di coinvolgere il lettore nel gioco della lettura.

Nell'ultimo contributo Andrea Dessardo muove dal lavoro, dalle teorizzazioni e dalle indicazioni operative formulate dal poeta americano Kenneth Koch nel suo *Desideri, sogni, bugie* (1980) per avvicinare i bambini all'esperienza della poesia. Per indagare che cosa rimane di quella stagione, improntata a un ideale di matrice attivistica nel modo di considerare il rapporto tra infanzia e parola letteraria (Paolone 2018), e quale ne sia oggi l'eredità, Dessardo sceglie di esplorare la presenza della poesia in alcuni libri di lettura per le scuole elementari in circolazione negli anni Novanta (riletti in relazione al contesto storico e ai mutamenti introdotti nell'insegnamento dai Programmi dell'85) e di rivolgersi all'editoria specializzata degli anni Duemila, soffermandosi principalmente su uno specifico progetto editoriale, i «Pesci d'argento» (Einaudi Ragazzi). Arriva così a esprimere un giudizio quanto meno dubitativo sull'eredità lasciata da Koch, e a valutare l'opportunità del ripristino di scelte e modalità di incontro tra i bambini e la poesia più formali e trasmissive, sostanzialmente pre-rodariane.

È proprio a partire dall'intervento di Dessardo, che nelle righe finali del contributo si spinge a tracciare un bilancio rispetto alle sorti della poesia per bambini e del rapporto tra bambini e poesia nel nostro tempo, che mi accingo a sviluppare questa introduzione, offrendo un'ulteriore prospettiva di lettura rispetto ad alcune delle questioni, anche teoriche, sollevate nei saggi.

Le conclusioni cui lo studioso giunge si addensano intorno all'idea che per salvare la poesia dal disinter-

se e dall'oblio cui pare oggi destinata sia necessario un "ritorno all'ordine", ovvero il recupero di modalità tradizionali e meno "attivistiche" nell'insegnamento della poesia a scuola. E con la parola "poesia" si riferisce senza incertezze a qualcosa su cui non è così scontato concordare – nemmeno poeti e critici lo fanno – e che ancora vive all'ombra di un pregiudizio che è soprattutto il mondo degli adulti a nutrire, e per il quale le raccolte poetiche «da un lato sono stimolate come fossero sacre e inviolabili espressioni di genialità, dall'altra si ammalano della dissacrante derisione di chi, temendole, le disprezza» (Bernardi 2017, 705). Lo stesso Rodari era ancora in qualche modo dominato, nonostante tutto ciò che aveva letto e scritto, da un'idea di poesia ammantata di sacralità – vetta alla quale sentiva (o, forse, temeva) di non poter ambire – e si diceva così un umile fabbricante di semplici e pure prodigiosi «giocattoli poetici», propedeutici a successive e più mature forme di relazione con la parola poetica (Rodari 1982, 163-64; Zanzotto 2000, 1178; Lepri 2019, 73-74): «giocattoli» che tuttavia, a volte, senza alcuna intenzionalità sottesa, per puro caso potremmo dire, potevano rivelarsi «poesia», «risultato da accettare come un dono non cercato» (Rodari 1982, 164).

Con questo non si vuol qui sostenere che chiunque – e dunque anche i bambini, anzi, soprattutto i bambini! – possa diventare un "poeta"; ma che chiunque potrebbe trarre beneficio dall'incontro con la poesia, dalla lettura di poesie, dalla sosta a cui la parola poetica chiama nella fretta che la vita quotidianamente impone e nel permanente brusio di sottofondo in cui siamo immersi, dove il linguaggio si appiattisce generalmente nella sua funzione molto pratica di passare informazioni o accendere desideri di consumo. Ben più raramente il linguaggio invita alla sosta pensosa – e cioè a esistere, sentire, capire in modo diverso da quello nel quale ci siamo inevitabilmente accomodati – come fa invece la parola poetica grazie agli occhiali speciali che ci invita a indossare, che aiutano ad assumere prospettive inedite e a volte a mutare la propria, in un tempo che abbia il sapore pieno dell'intervallo, e nel segno dell'avventura: il «tempo profondo del mondo interno», dove è possibile fare l'esperienza di quell'attimo «atemporale in cui tutto si ferma per far posto ad una rivelazione» (Bernardi 2017, 701). Perché è proprio questo che fa la poesia, letteratura al quadrato, la cui verità e il cui significato risiedono proprio nell'avventura – potenzialmente pericolosa, auspicabilmente rischiosa anzi – dischiusa al lettore dall'esperienza della forma costruita attraverso il linguaggio. Walter Benjamin lo sapeva perfettamente e ne parla alla sua maniera, poeticamente, attraverso un "racconto a immagini", in uno dei quadri che compongono la

sua *Infanzia berlinese*, dove rievoca un gioco infantile al quale era solito dedicarsi e che consisteva nello srotolare le calze rincalzate estratte dal fondo di un cassetto, provando ogni volta la meraviglia di vedere la trasformazione di ciò che in apparenza era un contenitore nel “segreto” da lui custodito, grazie al semplice gesto della mano che faceva scomparire la “custodia” e apparire il “tesoro”:

Ripetevo di continuo la dimostrazione di questo avvenimento. Mi insegnò che forma e contenuto, custodia e custodito sono la stessa cosa. Mi educò a estrarre la verità dalla poesia con la stessa cautela con cui la mano infantile estraeva il calzino dalla “borsa”. (Benjamin 2007, 58)

La poesia, scriveva Calvino «è la grande nemica del caso» (1988, 68-69): espressione illuminante nel dire quanto la forma, in poesia, sia questione centrale, se non la sola, come alcuni si potrebbero spingere a dire. Su questo siamo tutti d'accordo. Molto meno lo siamo su quali forme siano, in poesia, degne di tale nome, e quali no. Ed è a questo punto necessario soffermarsi sul fraintendimento di cui il lavoro e le proposte di Kenneth Koch sono stati spesso oggetto, soprattutto in Italia.

Per quanto possa suonare stonato ai suoi detrattori, anche per Koch la forma è centrale quando si parla di poesia, quando si offre in dono poesia ai bambini, a prescindere dal fatto che si tratti o meno di testi pensati e costruiti per loro (quando non addirittura costruiti “da” loro), così come quando li si invita a cimentarsi nella scrittura, in una prospettiva che non è quella della celebrazione della genialità creativa infantile né del culto romantico del bambino «tutto intuizione, fantasia e sentimento», rilanciato dai Programmi del '55 all'insegna di un malinteso spontaneismo educativo (Catarsi 1990, 155-56), ma piuttosto in un'ottica che è in linea con quella rodariana – e munariana – dell'importanza di educare nei bambini l'immaginazione, intesa come facoltà operativa, strumento di azione sul mondo, da esercitarsi anche attraverso la combinazione delle parole o delle figure in senso progettuale ed espressivo. Le “poesie” scritte dai bambini, infatti, «esistono davvero, si formano là dove la scuola consenta un uso realmente libero del linguaggio, orale e scritto, ed hanno molto da insegnare a tutti per le invincibili, fini, crude verità che recano, oltre che in fatto di valori ritmici e fantasia» (Zanzotto 2000, 1170-71); e il lavoro a cui la scrittura in versi chiama i bambini nel segno del gioco, di un piacere d'uso della lingua usata in senso letterario, ha una portata educativa straordinaria, perché

giocare bene significa avere gusto per la precisione, amore per la lingua, capacità di esprimersi con linguaggi non verbali; significa acquisire insieme intuizione e razionali-

tà, abitudine alla lealtà e alla collaborazione. (Lombardo Radice 1979, 104)

“Non perché tutti siano poeti...” verrebbe voglia di dire, riformulando l'icastico motto rodariano, ma perché nessun bambino abbia paura delle parole e possa al contrario avere sempre più occasioni di incontro col linguaggio, nel segno del gioco e della sperimentazione diretta del potere che le parole hanno di condurre altrove, e dentro di sé, e di tutte le potenzialità espressivo-comunicative cui danno accesso, sia nella direzione del divertimento – puro, fine a se stesso – sia in quella della riflessività (sul proprio mondo e sul mondo circostante). Per emanciparsi ed essere più liberi: per partecipare di più in quanto soggetti attivi – sensibili, desideranti e riflessivi – della società, come sognavano Gatto e Rodari (e oggi Bruno Tognolini, che ne ha, per lo meno in parte, raccolto l'eredità).

È ancor più sorprendente, nel fraintendimento di cui Koch è spesso oggetto, il fatto di dimenticare che per accendere e alimentare il desiderio di scrivere dei bambini il poeta si servisse proprio di opere appartenenti alla tradizione letteraria del paese in cui teneva i suoi corsi (senza esclusioni d'ordine storico e con uno sguardo anche ad altre tradizioni): nel caso dell'Italia, ad esempio, le sue proposte muovono da sonetti di Cecco Angiolieri e Dante Alighieri, dagli endecasillabi sciolti leopardiani, dai versi di Guido Cavalcanti e Francesco Petrarca, pur includendo versi di William Blake e Arthur Rimbaud, così come i calligrammi di Guillaume Apollinaire. Senza analizzarne metricamente i versi, è vero, e probabilmente anche contestualizzando poco i singoli componimenti, ma pure facendo scoprire immagini dense e potenti capaci di aprire inattesi canali di comunicazione coi lettori, anche bambini, imprimendosi nell'immaginazione, facendola lavorare (alimentando curiosità, favorendo connessioni e associazioni, stimolando la formulazione di ipotesi), e suggerendo accorgimenti di organizzazione formale del discorso a cui ispirarsi come a modelli; da non assumere però pedissequamente come dati una volta per tutti, ma piuttosto come insieme di principi di possibile organizzazione formale del discorso desunti dall'osservazione e dall'ascolto dei versi altrui. Tanta parte nel suo approccio, infatti, è giocato dalla lettura ad alta voce, che sola sa dare alla parola poetica la sua pienezza, col tempo di attenzione – diverso – che reclama e la natura dell'esperienza che genera, autentica quando si dà in «situazioni vive» e non artificiose, e trova nella voce che le dà corpo il medium privilegiato:

Vita e poesia sono la stessa cosa nella voce che canta e fornisce insieme la sostanza dell'espressione e la sua forma, il contenuto e le sue forme. (Rodari 1982, 159)



D'altra parte la poesia detta ad alta voce e ascoltata, recitata *by heart* o sussurrata alle soglie della notte, per accompagnare nei territori del sonno, ha un legame storicamente ineludibile con l'infanzia e col suo modo di vivere la poesia, anche nel segno della memoria: «se non altro per la vocazione al ritmo, alla melodia, al suono, alla rimembranza, alla ripetitività, al tradursi in deposito mnestico che la poesia parrebbe possedere fin da tempi lontani, quando, ad esempio, aedi e cantori, trovatori e compositori persino analfabeti, la declamavano» (Bernardi 2017, 700).

*Desideri, sogni e bugie* di Koch si inserisce, in questo senso, in una linea genealogica che vede nel rapporto tra infanzia e poesia una possibilità concreta, nel segno della vita, ovvero di un rapporto con ciò che solo la parola letteraria riesce a indicare e che ci riguarda tutti in quanto uomini, e non “uomini di cultura” o studiosi, rappresentando perciò un libro di principi cui ispirarsi per avvicinare i bambini all'esperienza della poesia e, attraverso la poesia, alla cura di sé. Perché se leggere poesia è anche «prendersi-cura del proprio io interiore: coltivarlo, espanderlo, affinarlo, con la potenza evocativa della parola e col circuito del risveglio intimo, personale che essa incita» (Cambi 2010, 141-142), lo è anche il cercare parole e immagini che consentano di esplorare il proprio sentire e di comprenderlo, attraverso la scrittura, dandogli una forma comunicabile. I principi che Koch ci offre vanno in questo senso intesi come un possibile – e non certo esclusivo – punto di partenza a partire dal quale spingersi a cercare sempre nuove forme di innesco e organizzazione del discorso in versi che, se pure prescindono da una consapevolezza della storia della metrica e della prosodia italiana, educano tuttavia a una molto concreta “cura” delle parole: aspetto che assume drammaticamente una sempre maggiore centralità nell'ambito delle emergenze educative (Zagrebel'sky 2007, 35-38; De Mauro 2018)<sup>1</sup>. Ma tale “cura” delle parole, che può passare, io credo, anche e proprio dall'incontro con la poesia non riguarda tanto l'acquisizione di sicure nozioni di metrica o prosodia, né l'acquisizione di informazioni su determinati autori e opere o una sicura competenza nell'esercizio della parafrasi «che distrugge i testi in un grottesco bricola-

ge grammaticalistico, in sfigurati bruscoli anatomici» (Zanzotto 2000, 1166): riguarda piuttosto il grado di attenzione che si presta nell'ascoltare le parole altrui e il loro disporsi in disegno e musica, e il far lo stesso con le proprie. Siamo tutti testimoni, oggi, della drammatica e sempre più pervasiva espansione di un fenomeno denunciato da Calvino già intorno alla metà degli anni Ottanta, quando scriveva:

Alle volte mi sembra che un'epidemia pestilenziale abbia colpito l'umanità nella facoltà che più la caratterizza, cioè l'uso della parola, una peste del linguaggio che si manifesta come perdita di forza conoscitiva e di immediatezza, come automatismo che tende a livellare l'espressione sulle formule più generiche, anonime, astratte, a diluire i significati, a smussare le punte espressive, a spegnere ogni scintilla che sprizzi dallo scontro delle parole con nuove circostanze. (Calvino, 1988, 58)

Ed è la letteratura, per lo scrittore di Sanremo, lo strumento migliore per offrire «possibilità di salute», creando «anticorpi che contrastino l'espandersi della peste del linguaggio» (*ibidem*). Né possiamo dimenticare come già quarant'anni prima George Orwell avesse toccato a modo suo una questione affine in *1984*, romanzo distopico scritto nel 1948 e ambientato in un futuro dove il controllo della popolazione è ottenuto anche attraverso l'imposizione di una «neolingua», ridotta a un numero limitatissimo di termini per lo più concreti, volta non solo a fornire «un mezzo espressivo che sostituisse la vecchia visione del mondo e le vecchie abitudini mentali», ma anche a «rendere impossibile ogni altra forma di pensiero» (Orwell 1989, 307). L'uso letterario della lingua è ciò che per Calvino può offrire un antidoto alla peste del linguaggio, che inevitabilmente conduce – come Orwell suggeriva – a una “peste del pensiero”. È un antidoto perché invita all'“esattezza”, ovvero alla ricerca della parola giusta, insostituibile e memorabile; ed è significativo che, signore della “formula breve” com'è sempre stato – dagli iniziali racconti partigiani alle articolate architetture di opere singolari come *Le città invisibili* (1972) o *Il castello dei destini incrociati* (1973), che si fondano sull'orchestrazione di materiali narrativi di misura ridotta – Calvino non distingua, per quanto riguarda questo aspetto, il lavoro del narratore da quello del poeta:

Come per il poeta in versi così per lo scrittore in prosa, la riuscita sta nella felicità dell'espressione verbale, che in qualche caso potrà realizzarsi per folgorazione improvvisa, ma che di regola vuol dire una paziente ricerca del «mot juste», della frase in cui ogni parola è insostituibile, dell'accostamento di suoni e di concetti più efficace e denso di significato. Sono convinto che scrivere prosa non dovrebbe essere diverso dallo scrivere poesia; in entrambi

<sup>1</sup> I principi individuati da Koch non devono però diventare prigione e vanno sempre messi al lavoro nel contesto concreto in cui ci si trova a lavorare con i bambini e le bambine che si hanno effettivamente davanti, portatori di letture e di vissuti tanto vari e diversi quali possono essere quelli dei bambini di una qualsiasi classe della scuola primaria (lo stesso discorso vale, d'altra parte, anche per la ben più famosa e celebrata *Grammatica della fantasia* rodariana, uscita qualche anno prima ma appartenente allo stesso clima culturale, che non andrebbe mai intesa come un piatto ricettario da applicare incondizionatamente a prescindere dai bambini che si hanno di fronte).

i casi è ricerca d'un'espressione necessaria, unica, densa, concisa, memorabile. (Calvino 1988, 47-48)

Ed ecco che torniamo alla dimensione della memorabilità, che è intimamente legata all'universo della poesia e ha trovato una manifestazione storica esemplare nella pratica del mandare a memoria, che pare essere indissolubilmente implicata dal binomio bambini e poesia, soprattutto – ma non solo – in relazione alla scuola, come è da molteplici e diverse fonti attestato (Fava 2004, 265-67; Bernardi 2017, 700). E se questa “naturale” connessione si fonda su una predisposizione dei bambini per il mandare a memoria – «Chi è quel bambino di sei o sette anni che non sappia ridire certe scempie cantilene, senza virtù, talvolta financo senza senso?» rilevava già il Cantù (1850, III) – ne rivela anche, come avrebbero osservato più tardi Rodari e Zanzotto, la capacità di rappresentare un sapere vivo, che riguarda da vicino i bambini e il loro modo, concreto e manipolatorio, di entrare in relazione con il linguaggio, e attraverso il linguaggio col mondo e con la storia. Soprattutto con la propria storia, una storia al suo inizio che ha bisogno anche di parole, per nutrire la propria identità di soggetti e riconoscere parentele e legami, per costruire rifugi e talismani ai quali volgersi quando necessario. Come testimonia indimenticabilmente Primo Levi in *Se questo è un uomo*, nel capitolo intitolato “Il canto di Ulisse”, dove i versi danteschi imparati a memoria a scuola diventano occasione di una folgorante presa di coscienza – «Fatti non foste a viver come bruti/ ma per seguir virtute e conoscenza» – e un'ancora nella situazione disumanizzante, indicibile, del campo di concentramento. Dove l'importanza del mandare a memoria mostra la sua cruciale rilevanza educativa, a maggior ragione se non si tratta di un'imposizione, ma piuttosto di una scelta «affettuosa e completamente libera» da apprendere *par cœur* (Zanzotto 2000, 1166)<sup>2</sup>, e se non si configura come un «mero esercizio arido finalizzato a una valutazione» (Bernardi 2017, 700), ma come l'occasione per costruirsi un tesoro tutto interiore di parole, immagini, ritmi e canti che sia «esperienza vitale», intrinsecamente e intimamente significativa per chi la vive. Per questo tanto grande è la responsabilità di chi – nei contesti educativi formali – si occupa di scegliere i testi da proporre ai bambini, perché è chiamato a offrire le più ampie e variegiate occasioni di incontro con le forme della parola poetica, senza rifiutare pregiudizialmente i componimenti che appartengono alla nostra tradizione letteraria, straordinario patrimonio culturale da preservare e tramandare, ma cercando anche e soprattutto nel

presente testi capaci di parlare ai bambini del loro mondo interiore e del mondo, più grande e complesso, nel quale giorno dopo giorno imparano a vivere e per il quale la poesia può offrire irrinunciabili strumenti di lettura e di interpretazione.

La questione della centralità che la forma assume nel discorso poetico spinge tuttavia a toccare un altro aspetto del rapporto tra infanzia e poesia sul quale mi pare necessario soffermarsi, in una prospettiva di tipo storico, prima di chiudere. La sfortuna commerciale di recenti collane di poesia rivolte all'infanzia come quella, pur lodevole, dei “Pesci d'argento” è senza dubbio un segnale da non sottovalutare e del quale tenere conto. Tuttavia non bisogna dimenticare che le forme artistiche – tutte le forme artistiche, sia nell'ambito delle arti figurative sia in quello della letteratura o della musica – sono inevitabilmente soggette a un'evoluzione storica che le porta a nascere, fiorire, maturare e poi decadere (Kubler 1989): e il fatto che possa un giorno “morire” la forma del sonetto, inteso come forma storica di organizzazione possibile di un discorso in versi<sup>3</sup>, non significa che possa morire la “poesia”, qualunque cosa questo termine tanto evocativo e altamente interpretabile indichi. Accanto alle forme storiche della tradizione versificatoria italiana, alcune delle quali sono ormai scivolte nell'oblio dei più, ne sono infatti comparse tante altre, più o meno nuove, nel segno di uno sperimentalismo linguistico che tra Otto e Novecento non ha portato solo al rifiuto dei canoni e dei principi formali e di contenuto sui cui era fondata la tradizione, ma anche al tentativo di trovare vie nuove di organizzazione del discorso che nell'apertura ad altri codici espressivi come quello visivo o gestuale – operanti simbioticamente già in Tofano, come abbiamo visto, negli anni Venti – sembrano indicare un'altra possibile strada, fatta di ibridazioni e meticciami, di dialoghi e combinazioni, aperture e interazioni. La via dell'albo illustrato è una di queste. Non tanto quella dell'albo costruito a partire da una poesia già esistente fatta di parole – cui le immagini offrano un più o meno indovinato sostegno concreto, foriero d'una prospettiva specifica, che è quella dell'illustratore interprete del testo – ma quella, piuttosto, dell'albo in cui parole e immagini dialoghino fin dall'inizio nella costruzione di un discorso che è dunque *ab origine* verbo-visuale e dove non è possibile spostare una parola, rinunciare a un segno,

<sup>2</sup> Andrea Zanzotto si sofferma sul tema del mandare a memoria criticandone l'imposizione ai bambini, che ai suoi occhi ha sempre l'effetto di «far odiare per sempre la poesia» (Zanzotto 2000, 1166).

<sup>3</sup> Una forma che ha una storia importante anche nel secondo Novecento, come attesta, tra gli altri, il memorabile e amaro “Ipersonetto” di Zanzotto, uscito nel 1978 e composto di quattordici sonetti introdotti da una “Premessa” e chiusi da una “Postilla” che finisce così: «Falso pur io, clone di tanto falso,/ od aborto, e peggiore in ciò del padre,/ accalco detti in fatto ovver misfatto.// Così ancora di te mi sono avvalso,/ sonetto, righe infami e ladre –/ mandala in cui di frusto in frusto accatto» (Zanzotto 2000, 608).

un colore, un riquadro, finanche un tipo di carta, senza interferire nella costruzione dell'insieme. Un luogo della precisione e dell'«esattezza», dunque, nel senso calviniano del termine: dove l'articolarsi delle forme, nello spazio della pagina, ha i tratti ritmici di una danza viva che comprende le parole, spesso poche, ma non per questo poco rilevanti, seminate là dove è necessario.

Diversi aspetti accomunano la forma narrativa dell'albo illustrato alla dimensione della poesia, soprattutto se si consideri il grande equivoco della modernità, quando «i confini della poesia si sono ristretti straordinariamente, come forse mai era avvenuto in passato, fino a coincidere con quelli della lirica» (Berardinelli 2008, 32), e si guardi invece alle molte forme che la poesia ha assunto nel corso dei secoli.

In primo luogo è proprio dell'albo illustrato il parlare per immagini – analogamente a quanto fa anche il poeta, colui che ha insegnato agli uomini «l'arte di parlare per figure» (Wilcock 1989, 82). La natura concentrata del suo discorso, che si esaurisce in un giro limitato di pagine, implica la condensazione di significati in pochi tratti tipica di ogni formula breve (e richiede per questo essenzialità, misura e precisione assoluti). Nel suo discorso concentrato, naturalmente, l'organizzazione formale dei diversi elementi testuali – verbali e non verbali – diventa centro di gravità e di possibilità stessa del discorso, così come la scelta delle parole chiamate a dialogare con le immagini, che devono essere quelle “giuste”, le uniche possibili per dire ciò che va detto. Non è un caso, d'altra parte, che gli albi già passati al grado di classici del genere in Italia siano stati tradotti da poeti come Antonio Porta (per *Nel paese dei mostri selvaggi* di Sendak, 1969) e Chiara Carminati (per *A caccia dell'orso* di Michael Rosen ed Helen Oxenbury, 2001). L'albo infine, come dimostrano sempre più ricerche, teoriche e sul campo (Negri 2012; Campagnaro e Dallari 2013; Grilli e Terrusi 2014; Zizioli e Franchi 2017), si presta agevolmente a sollecitare la curiosità e l'intelligenza interpretativa dei lettori – dagli alunni della scuola dell'infanzia agli studenti universitari e oltre – dischiudendo le porte di un'esperienza estetica che reclama tempo e non si esaurisce a una prima lettura ma continua a interrogare il lettore, ponendogli enigmi verbo-visuali per i quali cercare uno o più significati possibili e nei quali sostare, contemplativamente.

Albo illustrato e poesia per l'infanzia sono inoltre storicamente legati. Quando l'albo illustrato era ai suoi albori – penso allo *Struwelpeter* di Heinrich Hoffmann (1845) e al *Book of Nonsense* di Edward Lear (1846) – i testi che comparivano al suo interno erano indiscutibilmente testi poetici; e quando Randolph Caldecott inventa la forma moderna dell'albo, negli

anni Settanta dell'Ottocento, prende filastrocche e versi dal patrimonio delle *nursery rhymes* della tradizione orale e li trasforma in discorso verbo-visuale scritto e stampato, dotato di un proprio ritmo e di una propria musicalità che gli viene non solo dalle parole, ma dalla messa in scena tutta, a cui grandemente contribuisce la forza visiva delle sequenze narrative, dove ogni segno, anche minimo, può diventare una possibilità di senso (Sendak, 1988, 24). Anche in Italia, d'altra parte, tale relazione ha una storia con radici profonde, come testimonianza, tra gli altri, *Il libro di bel vedere* (1947) di Antonio Rubino, che compie un'operazione per certi aspetti simile a quella di Caldecott, sebbene una settantina d'anni più tardi, trasformando l'antica filastrocca ligure “Volta la carta”, liberamente riscritta, in una successione di quadri narrativamente autonomi accompagnati da distici che rimano di pagina in pagina. È d'altra parte difficile immaginare le *Filastrocche in cielo e in terra* (1960) di Rodari, libro cardine nell'evoluzione della poesia per l'infanzia del secondo Novecento, senza l'apparato iconografico predisposto da Bruno Munari, nel segno di un'idea di infanzia ritrovata e rinnovata. E dagli anni Sessanta in avanti l'uscita di albi illustrati capaci di imprimersi nell'immaginario e nella memoria di tantissimi lettori, che ne ricordano precisamente le parole e trovano spazi vitali da abitare nelle loro figure, è cresciuta senza sosta e nelle più diverse direzioni, anche e purtroppo con l'effetto deteriore di alimentarne smodatamente la produzione – molto spesso assai poco memorabile – e la moda (che è tuttavia indizio, da non sottovalutare, della capacità che questa forma ha, oggi, di catturare l'attenzione del suo pubblico). Ciò che conta maggiormente, tuttavia, è che tale fioritura abbia regalato opere letterarie di straordinaria varietà e di natura intimamente e intrinsecamente poetica (Negri 2016), come lo sono tanti lavori di Wolf Erlbruch e Shaun Tan, Kitty Crowther e Giovanna Zoboli, Blexbolex e Johanna Concejo, tra gli autori più vicini a noi, Maurice Sendak, Tomi Ungerer e Leo Lionni se preferiamo volgerci ai classici del Novecento.

Ritengo dunque doveroso, per le ragioni storiche e teoriche fin qui esposte, considerare l'ipotesi che l'albo illustrato o *picture book* – inteso come forma testuale e senza limitarsi alla categoria specifica dei cosiddetti *poetry picture book* (Lepri 2020) – sia ormai da ritenersi a tutti gli effetti, nei suoi esiti più felici e originali, una forma peculiare e legittima di poesia, peraltro non necessariamente rivolta solo all'infanzia.

## BIBLIOGRAFIA

- Benjamin, Walter. 2007. "Il calzino." *Infanzia berlinese intorno al millenovecento*, a cura di Enrico Ganni, 58. Torino: Einaudi.
- Berardinelli, Alfonso. 2008. *Poesia non poesia*. Torino: Einaudi.
- Bernardi, Milena. 2011. "Zone outsider nella marginalità della Grande Esclusa. Poesia, inaspettatamente, fiaba, romanzo di formazione". In *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*, a cura di Emy Beseghi e Giorgia Grilli, 87-116. Roma: Carocci.
- Bernardi, Milena. 2017. "Poesie a memoria, poesie della memoria. Affrancare l'infanzia dall'orfanezza poetica: una sfida per l'educazione, per la letteratura per l'infanzia." *HECL. History of Education and Children's Literature* XII (1): 699-708.
- Boero, Pino, e Carmine De Luca. 1995. *La letteratura per l'infanzia*. Bari-Roma: Laterza.
- Calvino, Italo. 1988. *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*. Milano: Garzanti.
- Cambi, Franco. 2010. *La cura di sé come processo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Campagnaro, Marnie e Marco Dallari. 2013. *Incanto e racconto nel labirinto delle figure. Albi illustrati e relazione educativa*. Trento: Erickson.
- Cantatore, Lorenzo. 2019. "Le riscritture dei classici nella letteratura per l'infanzia." In *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, a cura di Susanna Barsotti e Lorenzo Cantatore, 247-265. Roma: Carocci.
- Cantù, Cesare. 1850. *Fior di memoria pei bambini*. Bologna: Tipografia Sassi.
- Catarsi, Enzo. 1990. *Storia dei programmi della scuola elementare (1860-1985)*. Firenze: La Nuova Italia.
- De Mauro, Tullio. 2018. *L'educazione linguistica democratica*. Bari-Roma: Laterza.
- Fava, Sabrina. 2004. *Percorsi critici di letteratura per l'infanzia tra le due guerre*. Milano: Vita e Pensiero.
- Fish, Stanley. 1987. *C'è un testo in questa classe? L'interpretazione nella critica letteraria e nell'insegnamento*. Torino: Einaudi.
- Grilli, Giorgia e Marcella Terrusi. 2014. "Lettori migranti e silent book: l'esperienza inclusiva nelle narrazioni visuali", *Encyclopaideia*, XVIII (38): 67-90.
- Koch, Kenneth. 1980. *Desideri, sogni, bugie. Un poeta insegna a scrivere poesia ai bambini*. Milano: Emme Edizioni.
- Kubler, George. 1979. *La forma del tempo. La storia dell'arte e la storia delle cose*. Torino: Einaudi.
- Lepri, Chiara. 2019. "La parola poetica per l'infanzia tra gioco ed esperienza artistica." In *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, a cura di Susanna Barsotti e Lorenzo Cantatore, 71-103. Roma: Carocci.
- Lepri, Chiara. 2020. "Ibridi d'arte. Il caso del *poetry picturebook*." In *Nuovi orizzonti della Letteratura per l'infanzia*, curato da Maria Teresa Trisciuzzi, 29-55. Pisa: ETS.
- Lollo, Renata. 2006. "Poesia per l'infanzia nel secolo XIX." *HECL. History of Education and Children's Literature*, I (1): 231-266.
- Lombardo Radice, Lucio. 1979. "Elogio del gioco." In *Il giocattolo più grande. Tante proposte aguzzaingegno*, 104. Firenze: Giunti-Marzocco.
- Negri, Martino. 2012. *Lo spazio della pagina, l'esperienza del lettore. Per una didattica della letteratura nella scuola primaria*. Trento: Erickson.
- Negri, Martino. 2016. "Dal verso al giro di pagina. Testualità e valenze educative dell'albo illustrato." *RPD. Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 11 (3): 117-138.
- Orwell, George. 1989. 1984. Milano: Mondadori.
- Paolone, Anselmo Roberto. 2018. *Crescere e vivere con la poesia. Spunti dal modello educativo di Kenneth Koch*. Pisa: ETS.
- Rodari, Gianni. 1972. *Filastrocche in cielo e in terra*. Torino: Einaudi.
- Rodari, Gianni. 1982. "I bambini e la poesia." In *Il cane di Magonza*, di Gianni Rodari, pref. di Tullio De Mauro, intr. di Carmine De Luca, 156-176. Roma: Editori Riuniti.
- Sendak, Maurice. 1989. *Caldecott & Co. Notes on books and pictures*. London: Reinhardt Books.
- Vagliani, Pompeo. 1998. *Quando Alice incontrò Pinocchio. Le edizioni italiane di Alice tra testo e contesto*. Torino: Trauben edizioni per Libreria Stampatori.
- Wilcock, Juan Rodolfo. 1989. "Il poeta." In *Lo stereoscopio dei solitari*, 81-82. Milano: Adelphi.
- Zanzotto, Andrea. 2000. "Infanzie, poesie, scuoletta (appunti)." In *Le poesie e prose scelte*, di Andrea Zanzotto, a cura di Stefano Dal Bianco e Gian Mario Villalta, 1161-90. Milano: Mondadori.
- Zanzotto, Andrea. 1983. "Il sorriso pedagogico di Rodari." In *Se la fantasia cavalca con la ragione*, a cura di Carmine De Luca, 24-37. Bergamo: Juvenilia.
- Zagrebelsky, Gustavo. 2007. *Imparare democrazia*. Torino: Einaudi.
- Zizioli, Elena. 2017. *I tesori della lettura sull'isola. Una pratica di cittadinanza possibile*. Roma: Sinnos.



**Citation:** Angela Arsenà (2020) Erminia Fuà Fusinato: quando la pedagogia incontra la poesia. *Rivista di Storia dell'Educazione* 7(2): 11-20. doi: 10.36253/rse-9635

**Received:** August 28, 2020

**Accepted:** November 24, 2020

**Published:** January 25, 2021

**Copyright:** © 2020 Angela Arsenà. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/rse>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

**Editor:** Martino Negri, Università di Milano Bicocca.

## Erminia Fuà Fusinato: quando la pedagogia incontra la poesia

### Erminia Fuà Fusinato: when pedagogy meets poetry

ANGELA ARSENA

*Università degli Studi di Foggia*  
E-mail: [angela.arsena@unifg.it](mailto:angela.arsena@unifg.it)

**Abstract.** The article traces the conspicuous points of the poetic reflection of Erminia Fuà Fusinato (1834-1876), who through the cult of childhood memories builds a poetic world with unique educational purposes and singular in the historical context of the time. Recovering the places, memories and emotions of a past childhood in a mythopoeic key means for Erminia Fuà Fusinato to go through our whole life. Through that time that has been and that will be but that never is, yet always returns in our gestures, in our gait. In Erminia's production, poetry is intertwined with the pedagogical gesture of leaning and veering over the childhood of man and the world.

**Keywords:** child's wonder, kosmos, mith, puer, consciousness.

**Risunto.** L'articolo ripercorre i punti salienti della riflessione poetica di Erminia Fuà Fusinato (1834-1876), che attraverso il culto dei ricordi dell'infanzia costruisce un mondo poetico con finalità educative unico nel suo genere e unico nella stagione storica del tempo. Recuperare in chiave mitopoietica i luoghi, i ricordi e le emozioni di un'infanzia passata significa per Erminia Fuà Fusinato attraversare tutta la nostra vita, quel tempo che è stato e che sarà ma che mai è, eppure sempre ritorna nei nostri gesti, nel nostro portamento. Nella produzione di Erminia la poesia si intreccia con il gesto pedagogico del curvarsi e del piegarsi sull'infanzia dell'uomo e del mondo.

**Parole-chiave:** stupore infantile, kosmos, mito, puer, coscienza.

---

#### UNA MITOLOGIA PRIVATA

Recuperare i luoghi, i ricordi e le emozioni dell'infanzia significa ricostruire la propria genealogia e teogonia, una sorta di mitologia privata (Jung and Kerényi 1972; Ravaglioli 1995, 8-11) e significa recuperare una legge non scientifica ma esistenziale che, come scriveva Pindaro, è «sovrana di ogni

cosa, sovrana dei mortali e di immortali»<sup>1</sup>, una legge fatale che coincide con la nostra finitudine, con il centro del labirinto mitico ed esistenziale che ruota attorno alla consapevolezza della morte, ovvero attorno alla consapevolezza della fine: essa tuttavia coincide anche con l'origine intesa come origine assoluta, e con la speranza di un nuovo inizio (Sciacca 1993; Rigobello 2010).

Questa consapevolezza dunque appartiene a un tempo che potremmo chiamare “tempo sovrano” oppure *kosmos symbolikos*, ed anche “tempo dell'assenza” (Heidegger 1976; Malavasi 1999) che attraversa tutta la nostra vita come tempo che è stato e che sarà, ma che mai è, eppure sempre ritorna nei nostri gesti e nel nostro portamento<sup>2</sup> (Fuà Fusinato 1873, 125).

Ebbene, il culto dei ricordi dell'infanzia e il culto della narratività intorno a questi ricordi è l'elemento cardine attorno a cui ruota la riflessione poetico-educativa di Erminia Fuà Fusinato, donna del suo tempo eppure modernissima, capace di trasformare la pedagogia in occasione di poesia e viceversa, transitando così dall'una all'altra senza soluzione di continuità<sup>3</sup>: il gesto pedagogico e poetico della Fusinato fa infatti della pedagogia *locus* privilegiato per una riflessione sull'importanza della poesia e fa di quest'ultima veicolo, tramite, mezzo sonoro e musicale attraverso il quale esprimere e manifestare ben precise teoretiche attorno all'infanzia e ai suoi mondi.

Le poesie di Erminia Fuà Fusinato, inoltre, appaiono, per la loro natura e struttura sintattico-fonetica, adeguate e adatte alla comprensione dei più piccoli: come del resto accade nella dinamica dell'intelligibilità del mondo fiabesco che si presenta come mondo caratterizzato da altezze e da alture, a volte ardue, di tipo contenutistico-concettuali, oltre che psichiche ed emotive, eppure sempre curvato sul linguaggio infantile, in modo

<sup>1</sup> In realtà il mitologo Walter Otto (1996, 8) spiega che si tratta del frammento n.169 di una poesia di Pindaro andata perduta. Per una disamina si veda Cacciari et al. 2013.

<sup>2</sup> Si cita qui la poesia di Fusinato che ha titolo *A' miei bambini* ed è divisa in tre parti: *Addio, Lontananza, Ritorno*.

<sup>3</sup> Nata a Rovigo nel 1834 da una famiglia ebraica, educata secondo il metodo Pestalozzi (Ghivizzani 1877), sposò il poeta Armando Fusinato convertendosi alla religione cattolica del marito. Visse a Castelfranco Veneto, a Firenze (dove frequentò diversi patrioti/letterari a cui dedicò anche dei versi, come il sonetto in morte di Silvio Pellico, e dove curò la prima edizione delle opere di Ippolito Nievo) e Roma, dove si occupò, per nomina del Ministero dell'Istruzione, degli educandati femminili divenendo prima direttrice di un istituto superiore. L'educazione delle donne fu al centro della sua riflessione politica, sociale, poetica e pedagogica, senza mai scendere in un emancipazionismo esasperato ed esasperante perché sempre vicino ad un ideale (scevro di ogni claustrofobica retorica) della donna madre e del suo rapporto e del suo accesso privilegiato con la dimensione (poetica, mitica, sentimentale, teoretica) dell'infanzia inteso come luogo dell'origine e del senso esistenziale autentico (Molmenti 1877). Per una disamina più ampia: Leuzzi 2008.

da poter essere calpestato, attraversato, inteso e compreso anche e soprattutto dai più piccoli, il mondo poetico di Erminia è caratterizzato da forme allusive di accostamento agli altri e alla realtà («E l'onda, e il fior che olezza,/ L'aura che spira e la stella che splende»<sup>4</sup>), con la predominanza di metafore linguistiche, sincretiche, sinestetiche.

Se è vero che l'infanzia è l'età più adatta alla produzione metaforica perché più aperta alla relazione, alla compresenza, all'immaginazione, alla fantasia, al ludico (Cestaro et al. 1986, 47); e se è vero che l'educazione è educazione con o alla metafora perché il bambino possa essere capace di scoprire, nell'ignoto di sé, del mondo e dell'altro, aspetti nuovi e sorprendenti (Bruner 1990); e se è vero infine che la poesia è metaforizzazione assoluta (Dallari 2018), allora nella produzione poetica della Nostra, nel suo percorrere e attraversare i ricordi e le immagini infantili come trasferenze, immagini, associazioni, ci viene offerta la possibilità di traghettarci nel mondo infantile attraverso una traducibilità facile e immediata: del resto la metafora ha in sé, etimologicamente, il verbo greco *metapherein* ovvero trasportare. L'infanzia nella poetica di Erminia Fuà Fusinato è luogo di arrivo e di partenza, paradigma e misura, metafora e al contempo traduzione della metafora (Fuà Fusinato 1873, 312)<sup>5</sup>.

Essa è, inoltre, occasione di gratitudine e *rifugium* dagli affanni:

D'ogni bellezza d'arte e di natura,  
D'ogni diletto che ti vien concesso,  
O mio fanciullo, con gelosa cura  
Serba il ricordo nella mente impresso  
E se l'umana sorte, ah! mal sicura,  
Ti voglia solo e di mestizia oppresso,  
Una fonte di gaudi intima e pura  
Tu potrai rinvenir sempre in te stesso:  
Di svanite armonie, di fior nel verno,  
Di cari accenti, e d'amorosi volti  
Può ridarti il pensier conforto alterno.  
Ma il conforto miglior nei dì men belli  
Ti verrà dai ricordi, oh! sieno molti [...]<sup>6</sup>

La sua vita, caratterizzata da una giovinezza vissuta nel mondo spirituale e religioso ebraico e da una matu-

<sup>4</sup> Ci si riferisce qui alla poesia *I miei conforti* (Fuà Fusinato 1873, 185-186) sulla quale torneremo ancora in questo saggio e che insieme alle poesie *Ai bambini, A'miei bambini, Ad una Fanciuletta* rappresentano, a nostro parere, un paradigma quadrangolo nell'immaginario poetico educativo incuneato nell'orizzonte infantile di Erminia che qui stiamo ripercorrendo.

<sup>5</sup> La poesia è *Affetti di madre*.

<sup>6</sup> La poesia è *Consigli ad un fanciullo* scritta a Firenze nel gennaio del 1868: Fuà Fusinato 1873, 167.

rità che, nelle *more* del matrimonio, la vede nei panni di donna convertita al cristianesimo, mostra inoltre una continuità, e non una dicotomia, anche tra le due grandi realtà religiose che si alternano nella sua vita e che tuttavia le consentono di mantenere inalterato lo stesso sguardo sul mondo. Insomma niente appare separato, scisso o ambiguo nella vita di questa donna ottocentesca nei modi e nella lingua ma contemporanea nella postura e nello sguardo<sup>7</sup>: anche la separazione tra le diverse fedi religiose è in realtà separazione apparente, quasi mero dato biografico. Un lungo e complesso *fil rouge* attraversa la vita di Erminia e sta tutto nella consapevolezza e nella persuasione che la pedagogia, e con essa la poesia, appartengono alle stesse categorie, ovvero al necessario e all'impossibile.

Al necessario perché l'educazione è sostanza della nostra vita, che non è mai solo vita naturale o immediata ma vita "sensata", portatrice di senso e perché esistere significa restare, anche solo ritualmente, in rapporto con la provenienza (nel suo caso con la provenienza ebraica): anche quando neghiamo la nostra provenienza e la rifiutiamo, noi restiamo in essa, riposiamo in essa (Pavese 1947).

La pedagogia dell'infanzia e la poesia che racconta l'infanzia appartengono inoltre all'impossibile perché esse sono legate a "luoghi impossibili" ovvero impossibilitati al ritorno, proprio come i luoghi dell'infanzia, i luoghi dell'origine e i luoghi dei ricordi che non possono ritornare a vivere e ad essere. Essi diventano luoghi metaforici, stati in luogo figurati, compagni effimeri di vita, ombre onnipresenti.

C'è un'ode alla poesia di Erminia Fuà Fusinato (1873, 7) che suona proprio in questi termini nostalgici:

Vieni, deh! vieni, ispirami  
Caldo d'affetti il canto;  
Meco dividi il giubilo,  
Meco t'effondi in pianto;  
Togli pietosa i triboli  
Che scontrerò per via  
Fammi sperare e credere,  
Divina Poesia!

Si tratta dello stesso aspetto messo in evidenza da Proust ma anche da Pavese e da tutti coloro che hanno saputo raccontare, spesso in chiave autobiografica, quello stupore, quell'incantamento, quel profondo turbamento infantile per le immagini primordiali che sono quell'albero, quel sentiero o quella strada che ad un certo punto, anni dopo, si dischiudono nella mente di adulti con la

straordinaria potenza fantastica delle immagini assolute, ossia delle immagini del mito, della poesia e della lingua privatissima della propria famiglia. L'infanzia è infatti la stagione della vita, ma anche potremmo dire, e più propriamente, una dimensione dello spirito, o addirittura una regione dell'essere, in cui il tempo non c'è ancora se non nell'unica forma in cui può esserci, ovvero nella forma dell'eterno.

Tutto, nelle poesie di Erminia accade nel tempo: cose, fatti, gesti (Fuà Fusinato 1873).

Ma l'accadere non ha senso se non a partire dalla sospensione del tempo stesso.

E l'infanzia, non a caso, è luogo esistenziale dove le cose (quella casa, quella vite, quell'albero, quel sapore) prendono posto nella loro assolutezza muta, prima che la coscienza li nomini, li identifichi e li carichi di proprietà positive o negative. In questo esserci delle cose ancora afasico, si spalanca l'orizzonte delle cose assolute che sono, semplicemente sono, nel loro autentico *esserci*, per usare un'espressione di Heidegger, e solo successivamente troveranno posto nelle nostre categorie per farsi riconoscere come cose nostre, come cose che ci appartengono mentre «con la parola mia ridurli io tento» (Fuà Fusinato 1873, 185): la mia vecchia casa dove sono nato, la mia vite, quell'antico albero, addirittura una stella:

Quando il cielo è seminato  
De' suoi mille astri vaganti,  
Su quel mare interminato  
Di pianeti sfavillanti  
Io la timida fiammella  
Cerco sol della mia stella [...]  
Niun ti vede, o stella mia,  
Tu risplendi a me soltanto;  
Niun comprende come sia  
L'amor nostro arcano e santo,  
E niun sa perché più bella  
Brilli adesso la mia stella.

Perciò l'infanzia, in quanto mondo del tempo sospeso, in fondo non è mai.

Il bambino, scrive Erminia (Fuà Fusinato 1873, 14) non ne ha coscienza.

Vivendola produce senza saperlo e senza volerlo quelle immagini simboliche destinate a tessere la trama del proprio mito e questo avviene nella misura in cui non sa, non vuole, non si rende conto: «Quando il bambino era bambino – scriveva il poeta Handle nella sua poesia *Elogio dell'infanzia* – non sapeva di essere un bambino, per lui tutto aveva un'anima e tutte le anime erano un tutt'uno».

Per ogni bambino l'essenza e la cosalità non sta nel *logos* e nelle parole (Bellingreri 2006, 110) ma nei rapporti tra queste e quella e negli effetti, anche sonori, che

<sup>7</sup> Sulla teoria della scissione (psichica ed emotiva) come condizione esistenziale negativa si veda Laing 1960.

risuonano nel suo mondo intimo e nella sua fantasia.

Proprio in questo risiede la straordinaria attitudine di ogni bambino di essere poeta e filosofo nel nome di un vincolo pneumatico (ovvero intriso di *pneuma*) che, secondo il filosofo Giorgio Agamben, «unisce il fantasma, la parola e il desiderio e che apre infatti uno spazio in cui il segno poetico appare come l'unico asilo offerto al compimento dell'amore e il desiderio amoroso come il fondamento e il senso della poesia». Il legame tra poesia e filosofia e tra queste e l'infanzia probabilmente sta là dove la voce e il linguaggio sono a contatto, ma ancora senza alcuna articolazione. Là avviene qualcosa, che testimonia questo contatto: «il pensiero che si rischia in questa esperienza – scrive ancora Agamben – deve accettare di trovarsi ogni volta senza lingua di fronte alla voce e senza voce di fronte alla lingua» (Agamben 2016, 18-23).

L'infanzia poetica è infatti spesso un lungo e critico lessico privato e familiare («mutismo domestico» chiamava l'infanzia il poeta Vittorio Sereni<sup>8</sup>) che si sgomitola nei versi e che sta a testimonianza dell'assoluta soggettività delle immagini primordiali che la popolano proprio come se l'infanzia fosse una stagione mitologica privata (per Gabriel Garcia Lorca l'infanzia non era un tema, bensì un profondo stato di felice natura) alla stregua dei sogni che, scriveva Cesare Musatti, sono una sorta di teatro privato (Musatti 1988).

In questo senso l'età infantile è precipuamente età del mito: il bambino vive tutto mitopoieticamente in quanto anima le cose inermi, dà voce ad oggetti inerti, rinomina il mondo, capovolge funzioni e significati ignaro o indifferente ai nudi fatti, dialoga con persone immaginarie: basta un tappo di bottiglia, una scatola colorata ed il bambino entra nel mito, anticipando il racconto dalla formula verbale, temporale, taumaturgica, magica del “io sono” (io sono una principessa, io sono un principe, io sono...) che porge la simulazione e lacera il velo della realtà attraverso il pensiero ludico, fantastico, fantasmagorico, allegorico, fortemente formativo.

La poetica pedagogica della Fuà Fusinato, la riflessione di Proust e di Pavese, le intuizioni poetiche novecentesche (laddove esse incontrano l'infanzia lasciando che sia la poesia lo strumento ideale a raccontare l'infanzia e facendo in modo che quest'ultima sia intesa da tutti, grandi e piccoli) sembrano così collocarsi sulla falsariga dell'intuizione di Giambattista Vico che ebbe a indicare nell'attimo estatico in cui è dato a ciascuno di raccogliere la molteplicità dispersiva degli eventi il simbolo dell'esistenza (Cristofolini 1971, 239). Questa intuizione esprime a fondo e indimenticabilmente la nostra

esperienza fondamentale, ovvero l'esperienza dello stare al mondo (Natoli, 2010), ovvero l'intuizione che solo un simbolo, dunque, possa salvarci: in Erminia questo simbolo è l'infanzia tutta.

I suoi ricordi di bambina vengono riletti e rivissuti in chiave poetica in buona parte della sua produzione e questi ricordi stanno alla sua vita in rapporto squisitamente esistenziale e non kantiano, ovvero lontano dal principio di non contraddizione logica: i ricordi in Erminia Fuà Fusinato sono distanti dal *logos* e dalla sua incontrovertibile, inesorabile coerenza. Dunque, nella sua poesia si ristabilisce il legame originario, simbolico e simbiotico tra le parole e cose, proprio come se fossero state filtrate dallo sguardo di un bambino.

Il bambino infatti sa esperire e patire con straordinaria naturalezza l'esperienza diretta e indiretta della realtà che sta oltre il sensibile, oltre la finitudine e il mondo transeunte dei concetti: egli, fin dai suoi primi balbettii, appare capace di organizzare i fonemi in *pattern*, in strutture anche onomatopoeiche nelle quali il ritmo, il suono, persino la rima, sono armonicamente intrecciati. Quando l'incomprensibile si fa strada nell'animo, soltanto lo stupore infantile (Zolla 1994) oppure lo sguardo dell'artista sembrano in grado di cogliere e catturare una flebile ed evanescente trasparenza e chiarezza, ricreandola: Erminia però sa che nel momento in cui, preso da un improvviso trasporto, l'uomo che è stato un bambino e ricorda di esserlo, ritroverà in ciò che è qui ed ora qualcosa che per lui è sempre, l'infanzia già non ci sarà più (Fuà Fusinato 1873, 166).

Nel momento in cui ne parliamo, nel momento in cui la rievochiamo, la raccontiamo, l'infanzia non è più.

Essa sarà sempre un ricordare, un conoscere riconoscendo, ma senza poter più vivere lo stupore atemporale, intemporale della prima volta. Così scrive nella poesia dedicata al fratello (Fuà Fusinato 1873, 59):

Al mio nascer, bambino io ti trovai  
Sorridente alla mia culla d'appresso,  
E al crescer nostro il nostro amor, lo sai,  
Cresceva anch'esso.  
Teco io vissi l'infanzia, e teco i primi  
Giochi e studi ho divisi, e i nostri petti  
Si aprir concordemente ai più sublimi  
E santi affetti [...]  
Ma fanciul più non sei! ti chiama adesso  
A nuove cure il tuo nuovo destino,  
E ti dischiude a più severo incasso  
Altro cammino.

Perciò l'infanzia in quanto mondo del tempo sospeso, in fondo non è mai.

Lo stesso accade per la poesia: come il mito, anche la poesia non fa altro che consacrare luoghi in cui l'even-

<sup>8</sup> La poesia è *Giovanna e i Beatles* in Sereni 1981, 218.



to che vi si compie ha un che di unico, di irripetibile, di fondante:

Le tele pinte, i marmi,  
Un'imago, un ricordo, un'armonia  
Valgono a trasportarmi  
Nei di più lieti della vita mia

scrive la Fuà Fusinato in una poesia composta negli anni fiorentini nel 1869 (Fuà Fusinato 1873, 186).

Ecco il miracolo della poesia che guarda all'infanzia: ecco come la vigna, l'albero "a cui tendevi", i "cipressi", e persino "l'ermo colle" appaiono, anzi essi da sempre sono apparsi, perché il loro apparire è un puro apparire senza tempo, senza il loro tempo, e in questa eternità essi valgono come immutabili paradigmi interpretativi che attivano nella memoria un processo di simbolizzazione che è sempre nuovo ed è sempre diverso.

Ed allora come l'infanzia, come il mito, anche della poesia si può dire che essa non è mai, ossia non è mai in quanto mitopoiesi, in quanto emozione originaria (Fuà Fusinato 1873, 79).

«Tu sei il fanciullo eterno – scriverà qualche anno dopo Giovanni Pascoli rivolgendosi ad un fanciullino ideale e che è dentro di noi – che vede tutto con meraviglia, tutto come per la prima volta» (Pascoli 1907).

L'infanzia e la poesia si nutrono dei loro stessi ricordi, e non hanno altra sostanza se non quella di cui sono fatti i ricordi inaugurali e ogni ricordo «fa uscire il tempo fuori dai cardini», diremmo interpretando Erminia con le parole di Shakespeare, e dunque ogni anamnesi, ogni riconoscimento dell'infanzia e ogni sua ricognizione, implicano una presa di distanza che inesorabilmente comportano la perdita della coscienza originaria, la perdita dell'originaria innocenza, e dunque la caduta nel domino della parola e del *logos* e del sillogismo.

La riflessione di Erminia Fuà Fusinato ci interessa allora perché è riflessione sull'infanzia *à la distance* e che diventa riflessione poetica ma anche riflessione pedagogica, e infine è riflessione eminentemente personale, prima ancora che filosofica.

#### UNA CHIARA METODOLOGIA POETICO/EDUCATIVA

Non occorre essere uno scrittore dell'infanzia per parlare a essa e per parlare di essa: la Fuà Fusinato stabilisce sin da subito, sin dalle prime righe della sua riflessione poetica le coordinate dello spazio retorico nel quale intende muoversi ed elenca le condizioni a contorno dell'unica relazionalità possibile e consequenziale a questo suo *status* di donna capace di attraversare la dimensione poetica e la dimensione pedagogica. In questa geo-

metria pedagogico-retorica e poetica noi intravediamo le coordinate metafisiche e narrative, nonché esistenziali, riconducibili a quel segmento della vita che proprio perché "muto" etimologicamente e ontologicamente<sup>9</sup>, va rintracciato e quasi stanato.

E allora, come se la sua poesia potesse essere compresa solo dai fanciulli, pur non avendo i bambini come immediati e prossimi interlocutori, Erminia opera una trasformazione, o meglio una trasfigurazione che dal ruolo di educatrice si capovolge in una donna che, tornata bambina, torna a parlare a dei fanciulli suoi coetanei: «Che se mi vieti un dì l'età cadente/ Venirti accanto ovunque movi il piede» scrive al figlio (Fuà Fusinato 1873, 156), lasciando intendere quanto l'età sia un mero dato anagrafico.

Ma è proprio questa consapevolezza a diventare risolutiva della relazionalità che qui Erminia Fuà Fusinato costruisce e che paradossalmente si pone come unica condizione possibile per il discorso serissimo e altissimo che la poetessa/maestra/fanciulla intende pronunciare: questo espediente narrativo e poetico, la capacità di conferire un tono somnesso, una cadenza quasi musicale e adatta al verseggiare e alla memorizzazione rapida, l'assenza di mediazione anzi la rapidità delle immagini facilmente comprensibili, rendono i suoi componimenti particolarmente adatti all'infanzia, pur rappresentando l'elaborazione di un atteggiamento d'animo complesso, al tempo stesso distaccato e nostalgico, lucido e appassionato. In realtà questo approccio appartiene a buona parte della letteratura dell'infanzia e per l'infanzia, laddove troviamo un particolare segmento, quale la struttura narrativa poetica, che si dispone intorno a una geografia poetica molto stratificata e che fa dell'infanzia soggetto e oggetto della riflessione, secondo una modalità transitiva e intransitiva al tempo stesso: a titolo esemplificativo pensiamo a Moretti, Rodari, ma anche allo stesso Pascoli, capaci di trasformare nel verso e con il verso poetico ogni cosa (giocattoli, organetto, animali, burattini) in una dinamica ambivalente che fa della dimensione infantile un'allegoria complessa dell'umano pur nascendo e pur rimanendo come fruibile ai più piccoli, anzi da questi ultimi particolarmente amata, a volte più della struttura fiabesca<sup>10</sup>.

La donna che scrive i suoi *Scritti educativi* nel 1873 fondando una teoretica pedagogica che vede la donna al centro (della famiglia, degli affetti, del lavoro, della percezione del sé) è la stessa che scrive i suoi *Versi* poetici aventi per oggetto l'amore per la famiglia e i figli, ed è la

<sup>9</sup> L'allusione qui è al latino *infans* il cui primo significato è "muto", "colui che non può parlare". Per una disamina Giallongo 2019, 20.

<sup>10</sup> Per un approfondimento Bernardi 2016; Bacchetti 2013; Boero and De Luca 2016; Fava 2004.

stessa donna che da sempre appare legata ad una sorta di necessità teoretica e poetica: solo il fanciullo può realizzare un gioco di avvicinamento e di scarto, di adesione a distanza con la realtà, unendo e intrecciando «nodi che potrebbero non legare», per dirla con Simone Weil. Si tratta di un compito sovrumano, oltreumano, purissimo, che Erminia non solo ha descritto, ma si è assunta:

Un compito quasi sacerdotale, e di continua, quasi francescana, lode: nella poesia *Ad una fanciulletta* precisava che

Pur ben pochi, o fanciulla, hanno nel mondo  
I tuoi giorni ridenti.  
Godi! ma grazie del gioi profondo  
Rendi al Cielo e ai parenti.

Nel 1897 Giovanni Pascoli scriverà il suo cantico *al Fanciullino* e non possiamo non notare la somiglianza dei temi, delle suggestioni, dei rimandi, come se entrambi, Giovanni Pascoli ed Erminia Fuà Fusinato, si siano assunti il compito di chiarire che la poesia dell'infanzia e per l'infanzia attraversa una certezza che vuole un fanciullo dentro di noi anche quando cresciamo e che, usando le parole del Pascoli, «resta piccolo; noi accendiamo negli occhi un nuovo desiderare, ed egli vi tiene fissa la sua antica serena meraviglia; noi ingrossiamo e arrugginiamo la voce, ed egli fa sentire tuttavia e sempre il suo tinnulo squillo come di campanello» (Pascoli 1907, 103).

Ebbene questa eterna convivenza dell'io con un sé che è anche altro da sé, rimane evidente anche in Erminia, che trova posto tra le scrittrici basilari della storia della letteratura italiana dell'Ottocento probabilmente perché scava nella coscienza critica dell'Italia post-unitaria una linea importante e ancora sottostimata (Bandini Buti 1941, 279-280).

Dopo la poetica di Erminia Fuà Fusinato sembra non esserci più spazio per una stantia categorizzazione del verso poetico diviso, frammentato (vivisezionato diremmo) in poesia arcadica, romantica, classica, veristica, naturalistica. La poesia diventa una tal meraviglia e fare poesia significa assomigliare sempre più all'aedo di quattromila anni or sono, quando l'uomo cominciava a far vagiti poetici, che dopo Erminia sembra non esserci alcun monopolio maschile: da quel momento in poi, come per la rottura di una diga, con il conseguente straripamento, il verso poetico vivrà una sorta di ritorno a Saffo, attraverso la voce di Ada Negri, Sibilla Aleramo, Grazia Romano, sino ad Elsa Morante con il suo canzoniere moderno *Il mondo salvato dai ragazzini*, anche qui un omaggio all'infanzia come luogo del mito e della salvezza.

Il tema dell'infanzia nella poetica di Erminia Fuà Fusinato rimane intrecciato saldamente a una nuova categoria dello spirito poetico ed educativo, diremmo

a un femminile poetico, ovvero alla donna interpretata e letta alla maniera di un prisma, come madre<sup>11</sup>, come moglie<sup>12</sup>, come lavoratrice<sup>13</sup>, come figlia<sup>14</sup>, persino come patriota<sup>15</sup> e questo legame ci interessa nella contemporaneità afasica, o brutalmente afasica, irragionevole e fondamentalmente antifemminista che oggi attraversiamo, perché come donna e poetessa seppe dedicare attenzione non solo alla bambina, alla fanciulla intorno a sé e dentro di sé (Fuà Fusinato 1873, 114), ma anche a tutte le donne trascurate, non istruite, lasciate al margine dell'educazione come eterne bambine condannate a una casa di bambole, diremmo con Ibsen, e al margine della consapevolezza e dell'autodeterminazione, alle quali dedicherà i suoi sforzi di educatrice.

Si tratta di un movimento del femminile verso il femminile che coinvolgerà, come sempre nella Nostra, la sfera pratica e la sfera letteraria, la sfera esistenziale e la sfera mentale. In questa prospettiva un particolare metapoietico appare qui paradigmatico nell'ermeneutica che stiamo attraversando: Erminia Fuà Fusinato è l'unica intellettuale nel panorama italiano a dedicare attenzione e riflessione a una figura di donna oltremodo trascurata nella storia della letteratura, una figura che ha occupato solo qualche riga per i dotti storici, ovvero Gemma Donati, la moglie di Dante, non a caso un poeta e non a caso il più grande (Fuà Fusinato 1873, 138-139). Ebbene con serietà anacronistica che è serietà femminile capace di forzare quei cardini del tempo e mostrarsi oltremodo contemporanea, Erminia si chiede come abbia vissuto per tutta la vita Gemma, cosa abbia pensato e sognato accanto a un uomo, il proprio marito, il padre dei propri figli, sapendo di non essere la donna a cui lui dedica versi e aneliti: come si sta a vivere in un perenne tradimento poetico mai consumato e proprio per questo eterno? Solo una donna che viene da una tradizione millenaria abitata da donne bibliche fortissime, archetipiche e ancestrali e oltremodo vere, donne bellissime e potentissime, avrebbe potuto volgere lo sguardo a Gemma chiedendole dei suoi pensieri, dei suoi sentimenti e, non ultimo, dandole finalmente la parola chiamandola «seconda musa» e lasciando volutamente sospeso il giudizio se essa rimane ispiratrice, pur secondaria, di Dante o di sé medesima.

Probabilmente, ma è solo una nostra ipotesi, Erminia Fuà Fusinato, pur con qualche forzatura, va a inserirsi nella corrente decadente sia per i temi trattati (la patria, l'infanzia, la famiglia come un *continuum*) e sia per la sua capacità di muoversi a proprio agio sul limi-

<sup>11</sup> *A' miei bambini* (Fuà Fusinato 1873, 124).

<sup>12</sup> *Ad Arnaldo Fusinato* (Fuà Fusinato 1873, 17).

<sup>13</sup> *Loperaia* (Fuà Fusinato 1873, 183).

<sup>14</sup> *A mio padre* (Fuà Fusinato 1873, 241).

<sup>15</sup> *Grido di madre* (Fuà Fusinato 1873, 80).

tare, sul margine o alla periferia dimenticata e minoritaria (nel senso precipuo, e quasi kantiano, di appartenente alla minore età, all'infanzia) dei larghi sentieri battuti dalla compiutezza estetica, rimasti validi da Aristotele a Gentile, benedetti e resi quasi sacri dalla formalizzazione hegeliana (e che da noi troverà epilogo nella formalizzazione crociana) e che hanno garantito a tutti i viaggiatori estetici ed estatici una solida rete di protezione lungo il cammino, a dir poco accidentato, che conduce alle teorie moderne del bello inteso come ciò che ha senso e forma compiuti, come una maturità finalmente raggiunta<sup>16</sup>.

E dunque ella è decadente ma non tanto o non soltanto per il suo rapporto più o meno controverso col mondo e con il canone stilistico normalizzato dall'uso e dalla pratica non abituata all'irrompere del femminile nel mondo artistico e letterario: Erminia è poetessa decadente perché portatrice di un gesto inconsueto nel mondo poetico e pedagogico che l'ha posta al di fuori della norma intesa come produzione artistica e come pratica di vita, conducendola a un atteggiamento di *rifugium* negli affetti famigliari, nel nido. Atteggiamento apparentemente puerile che spesso e fatalmente viene derubricato da altri come manierismo esasperato e come soluzione isterica ad inutili tormenti esistenziali:

Insomma, prima di Carducci e di Pascoli, Erminia Fuà Fusinato decostruisce il linguaggio poetico e non per assecondare una cultura dissacrante che fa regredire il verso a vagito, ma per insinuare la possibilità che possa permanere un senso di incompletezza, di non propriamente definito e definibile e dunque di non totalmente adulto e maturo, nei paradigmi della forma e della lingua poetica. O che essa, in ultima istanza, possa decadere nella condizione di una visione fanciullesca della vita e del mondo.

Proprio come le irregolarità, le tardive immaturità diremmo, della Pietà Rondanini, imperfetta e incompiuta e quasi regredita rispetto alla statutaria e immortale perfezione dell'altra Pietà michelangiolesca, hanno inaugurato (a detta del Vasari) quella stagione nuova nella storia dell'arte che vede l'irrompere di un finito che non finisce sulla scena della rappresentazione plastica (e che è cosa ben diversa dall'infinito che non finisce),

<sup>16</sup> Vorremmo usare qui, con audacia semantica, e come *jeu de mots*, l'espressione decadente nello stesso, precipuo significato che le viene conferito dalla tradizione scientifica (in particolare dalla scienza fisica) secondo la quale decedere indica quella trasformazione da una condizione complessa ad una fondamentale e/o quella trasformazione di una particella elementare in uno o più oggetti differenti. In questo senso vorremmo interpretare Erminia come donna interamente, totalmente adulta (a causa anche delle vicissitudini della vita) e capace di essere poetessa interamente, totalmente fanciulla come se questa condizione fosse la condizione fondamentale dell'esistenza. In ogni caso per una disamina della poetica e dei poemi del decadentismo si rimanda qui a Binni 1977.

la fanciullina e il bambino descritto da Erminia diventano portatori di un gesto rivoluzionario che vede nello sguardo incontaminato dell'infanzia quella direzione da mantenere e preservare sino alla fine della vita, nonostante la nostra mortalità, a dispetto a *latere* e sul limite della nostra finitudine.

Solo quello sguardo permette l'irruzione dell'infinito nel finito, o della cosa uguale a se stessa, e uguale a se stessa da quattromila anni, come la poesia quando essa è, indiscutibilmente, poesia.

In questo senso allora leggere le poesie di Erminia Fuà Fusinato non è come leggere Pietro Bembo o Vincenzo Monti.

La lettura non conduce nei pressi di un ideale stilistico unitario e stabile, al riparo dall'eterogeneità eclettica, sotto la tutela di numi tutelari quale Cicerone o Virgilio.

La lettura, in altri termini, non risolve la dimostrazione ineccepibile di un teorema prima annunciato e poi risolto.

Leggere la Fuà Fusinato è come leggere una mappa astronomica: solo così la lettura permette di assistere al formarsi di un disegno inaspettato, un carro, una freccia, un cane, formato da stelle apparentemente distanti. E dunque Erminia, che pone e porge la figura dell'infanzia come figura eterna, intatta, inalterata negli anni della vita dell'essere umano e nei millenni della sua esperienza, ci porge anche e pronuncia una verità indimostrata, perché vera in se stessa, tautologica: se, scrutando il cielo, è evidente infatti che il disegno del carro può essere arbitrario, è tuttavia anche evidente che un altro disegno, con quelle stelle e in quell'emisfero non vi potrebbe essere.

In questo sta il gesto pedagogico della Fuà Fusinato, ovvero in questa capacità di porgere l'infanzia come momento eterno, paradigmatico, come figura onnicomprensiva dell'educativo.

#### L'INFANZIA COME ARCHETIPO POETICO E PSICHICO

L'infanzia raccontata nei versi di Erminia sembra infatti celata, quasi trasfigurata in un riferimento simbolico oppure in un rimando ad un archetipo eterno<sup>17</sup> e che vogliamo qui intendere alla maniera elaborata suc-

<sup>17</sup> Usiamo qui in prima istanza archetipo nella definizione fornita da Èlèmire Zolla: «l'archetipo è ciò che comprime in un solo plesso bene e male, io ed id, perciò ossessiona con la sua ambiguità, con la sua sorprendente originalità [...] un archetipo è ciò che aduna in un insieme una pluralità di oggetti, coordinandoli a certi sentimenti e pensieri. Il contatto con l'archetipo non si può esprimere nel linguaggio ordinario, esige esclamativi e idiotismi, comporta una certa eccitazione» (Zolla 2002, 103).

cessivamente da Carl Gustav Jung nella teoretica del fanciullo interpretato come analogia delle esperienze primordiali dell'umanità e chiave di volta nell'ermeneutica degli aspetti fondamentali della vita<sup>18</sup>.

Questa lettura junghiana ci conduce alla consapevolezza che, proprio come ci viene preclusa una conoscenza diretta delle verità più alte, allo stesso modo ci rimane precluso un rapporto diretto con l'archetipo: ma è proprio questa, a nostro parere, l'intuizione più importante di Erminia Fuà Fusinato e che sostiene e giustifica (in senso filosofico e pedagogico) tutta la sua elaborazione di una teoretica dell'infanzia e del fanciullo che ben prima di Jung e ben meglio rispetto ad ogni riflessione ottocentesca sull'inconscio, sottrae l'archetipo ad una evidente manifestazione fenomenologica: al pari di quelle immagini simboliche che si rincorrono in ogni genere di manifestazione psichica, dai sogni, all'arte, ai miti, alle fiabe, alle religioni, l'infanzia sembra rimanere l'orizzonte lungo il quale si snoda la poetica di Erminia.

Si tratta della nostalgia dell'infanzia intesa e vissuta, innanzitutto come pulsione poetica, e poi come *imago* (non a caso una delle parole più frequenti nelle poesie della Nostra), come qualcosa di intoccabile e che rimane intoccabile come le cose sacre, e dunque archetipo d'infanzia, oppure una infanzia di finzione, sempre inseguita, sempre anteriore alla vita razionale, sempre immemorabile per definizione.

Ecco perché l'archetipo in generale, e l'archetipo dell'infanzia rimangono struttura atemporale nell'intima natura poetica della Fuà Fusinato: essa rappresenta le modalità fondamentali dell'esistenza profonda di ogni individuo umano, percepibile solo nell'esperienza teoretica, poetica o spirituale e non nell'esperienza fisica, plastica, reale della nostra esistenza, del nostro cammino sordo e «mal destro» così che l'unica cosa da fare è offrire versi ai fanciulli e solo così «mi chiamerò felice, se il dono mio tutto il mio amor vi dice» (Fusinato 1873, 16).

La relazionalità, il dialogo con l'archetipo dell'infanzia è esperienza metafisica e perciò rara ed Erminia lo sa e lo dice:

O bambini o bambini io v'amo tanto  
E tanto caro mi discende al core  
Del vostro dolce favellar l'incanto  
E i vezzi ingenui e il virginal candore,  
che vi guardo siccome  
di mortal non aveste altro che il nome.

La forza detonativa dell'esperienza metafisica che slega dalle catene della mortalità incatenata ai fatti e

alla legge profana del mondo, non si esaurisce in *flatus vocis*, anche quando esso si presenta come *poetarum flatus vocis*, ma si sprigiona dal nome stesso, dal «virginal candore», dai «vezzi ingenui»: qui si annida quella verità segreta come condizione puramente interiore e priva di connotati. Ogni metafora che prova a descrivere l'infanzia rimanda sempre a una condizione interiore, a un'alternativa, a uno scarto, a una differenza tra dentro e fuori, tra esterno e interno.

Le successive categorie psicanalitiche mostreranno che nel rapporto con l'infanzia sta il senso della successiva esistenza, eppure essa sembra anticipare questa consapevolezza quando nella poesia *Consigli ad un fanciullo* (Fuà Fusinato 1873, 166) ricorda e scrive:

E se l'umana sorte, ah! mal sicura,  
Ti voglia solo e di mestizia oppresso,  
Una fonte di gaudi intima e pura  
Tu potrai rinvenir sempre in te stesso:  
Di svanite armonie, di fior nel verno,  
Di cari accenti, e d'amorosi volti  
Può ridarti il pensier conforto alterno

Il motivo qui, senz'altro leopardiano (non possiamo non ricordare anche che Giacomo Leopardi appare, insieme a Dante uno dei poeti più amati e celebrati dalla poetessa), si incrocia e si interseca con la nostalgia che invoca e suggerisce di godere del momento, proprio come Leopardi invitava e suggeriva «godi fanciullo mio, stato soave, stagion lieta è codesta», salvo poi ricordare la gravità e la severità della vita. In Erminia Fuà Fusinato, tuttavia, la poetica dell'infanzia appare scevra di ombre e di nubi, ridente e spensierata non solo nel ricordo ma in un presente che, alla maniera agostiniana, è presente del presente, presente del passato, presente del futuro:

D'ogni bellezza d'arte e di natura,  
D'ogni diletto che ti vien concesso,  
O mio fanciullo, con gelosa cura  
Serba il ricordo nella mente impresso.

Per uno scavo ermeneutico più profondo della poetica della Fuà Fusinato possiamo usare come chiave di lettura la consapevolezza che l'infanzia rappresenta una condizione dionisiaca e dunque ideale per il canto poetico, ideale come materia prima e ultima della poesia: saranno proprio Jung, ed in seguito Hillman (2007), a spiegare in chiave psicoanalitica nel loro peregrinare riflessivo ed ermeneutico intorno all'archetipo del Divino Fanciullo che il bambino rappresenta l'inizio e la fine, ciò che esiste prima di diventare uomo e la creatura finale, un'anticipazione della vita dopo la morte o un'anticipazione della morte durante la vita.

<sup>18</sup> L'archetipo del fanciullo si ritrova in Jung 1981. Il saggio sul fanciullo risale al 1940.

## IL BAMBINO COME CATEGORIA DEL NOSTOS

Il *puer*, dunque, è immagine esistenziale, è ciò che dà inizio a ogni desiderio e per questo è in antitesi con il *senex* che è simbolo di continuità, ordine e stabilità, anche emotiva.

Il *puer* ricerca, domanda, viaggia, insegue e trasgredisce, è fondamento di desiderio, di ogni desiderio.

Non a caso l'archetipo dell'Eterno Fanciullo ha animato molte mitologie ed è all'origine di molte storie del passato prossimo e del passato remoto dell'uomo.

La Fuà Fusinato sembra inaugurare allora quella stagione novecentesca (poi proseguita con Pavese, De Martino, Kerényi, Eliade, Zolla) che è stata in grado di ritrovare l'antica familiarità e consuetudine con l'infanzia perché ha saputo ritrovare la sua sensatezza, la sua forza chiarificatrice. L'infanzia infatti «continua a cantare anche dopo la sua morte, come la testa di Orfeo» e il *puer* è l'unico *filius ante patrem* che, dopo la sua nascita e con la sua nascita, ha dato vita alle molteplici storie della sua discendenza e alle molteplici declinazioni delle sue permutazioni, delle sue contaminazioni, delle sue combinazioni prodigiose.

Il bambino infatti rompe lo schema dualistico vita/morte e realizza un'unità psichica e antropologica: esso rappresenta un rinnovamento della vita, la sua spontaneità e una rinnovata possibilità esistenziale in quanto rappresentante dell'eterna lotta tra la psicosi e il contatto con il Sé, ovvero tra l'emergere delle pulsioni immediate e la possibilità di restare in contatto con la totalità.

Una poetica dell'infanzia trascina con sé questa tradizione in maniera implicita ed Erminia Fuà Fusinato intuisce che in ogni individuo esiste questa dimensione, questo lato infantile, questo interlocutore primordiale con il quale non vi è possibilità di ragionamento logico e di spazi di compromesso perché si sottrae a ogni mediazione e alla possibilità di negoziare alcunché.

È come se agisse una funzione inferiore, un'entità viva, con proprie esigenze, con una propria voce, che disturba l'Io. Se tale dimensione viene accettata, riconosciuta e non mortificata, l'accesso a quello stato perfetto, di primordiale stupore per il mondo, che ciascuno di noi ha conosciuto in una fase della prima infanzia, «premesa gloriosa e tradita dell'esistenza» (Zolla 1994, 43), forse non viene precluso. Tornare a esso significa scoprire un immenso tesoro psichico, accedere alla conoscenza senza dualità, a una filosofia spinta al di là delle parole. Ritornare allo stupore infantile, aderire a esso incondizionatamente, significa far risuonare, dietro le parole, la parola primordiale.

Jung dirà che colui che parla con immagini primordiali «eleva i simboli contenuti nella propria opera alla

sfera delle cose eterne ed innalza il destino personale al destino dell'umanità» (Jung 1995, 136).

E quando l'inconscio collettivo si fa esperienza spostandosi alla coscienza del tempo, si compie un atto creativo che riguarda l'epoca intera. Ogni nazione possiede il suo subconscio (collettivo), spiega Jung, e ogni nazione può ammalarsi come la psiche di un individuo e caratterizzarsi per una sorta di inadeguatezza spirituale. In tale circostanza è salvifica l'opera e la parola di individui inadeguati alla società (alla patria, secondo le inclinazioni patriottiche di Erminia) perché essi, e solo essi, possono rimediare all'imperfezione dello spirito modernizzato, industrializzato d'una nazione.

Il *puer* simboleggia l'essenza pre-conscia e post-conscia dell'uomo, per questo l'irruzione dell'eterno bambino nella vita dell'uomo è esperienza indicibile ed è questo che Erminia sembra intuire: il bambino rappresenta il desiderio dell'irraggiungibile, desiderio di un altrove perenne che comporta perenne nostalgia indipendentemente dalle proprie scelte di vita sedentarie o nomadi.

Se è vero che «Chi resta, nostalgia lo move / Chi parte, nostalgia lo tiene» (Noventa 1986), allora diremmo che è la nostalgia dell'eterno *puer* a muovere l'esistenza poetica di Erminia che, in questo senso, è stata senz'altro poetessa nostalgica, mossa dal sentimento del *nostos* del fanciullino, proprio perché si allontana dalla terra della sua giovinezza e attraversa la penisola italiana inseguendo ambizioni e progetti di giovane donna moderna.

Questa disposizione nostalgica, quasi un'attitudine, una pre-disposizione, oppure una pre-dilizione nello sguardo sul mondo, è condensata dall'immagine della nonna («la nonna mia di cui rammento le sembianze appena»<sup>19</sup>) alla quale Erminia dedica alcuni versi, gli unici di tutta la sua produzione ad avere come sottotitolo «Rimembranze infantili» e che sembrano ripercorrere tutta l'infanzia (i ricordi, i volti, i sorrisi, «i tanti fiori ricchi di tinte e di soavi odori»<sup>20</sup>) come un treno che corre veloce. La data del componimento è il giugno del 1874: pochi mesi dopo, per quelle strane coincidenze significative che Jung avrebbe chiamato sincronicità, un professore di latino dell'ateneo bolognese, il già noto poeta Giosuè Carducci, passeggiava tra i cipressi che «a Bòlgheri alti e schietti van da San Guido in duplice filar»<sup>21</sup>, cercando nel volto perduto della nonna («o nonna o nonna! deh com'era bella quando ero bimbo...») lo stesso sentimento del *nostos*, quando la tentazione di ritornare indietro nel tempo, in quel paesaggio che ci ha visti bambini, si incontra e si interseca con l'impossibili-

<sup>19</sup> *Il fiore della nonna*: Fuà Fusinato 1873, 296.

<sup>20</sup> *Ibidem*.

<sup>21</sup> Carducci 2010, 142.

tà del ritorno del passato.

#### BIBLIOGRAFIA

- Agamben, Giorgio. 2016. *Che cos'è la filosofia?* Macerata: Quodlibet.
- Baldini Buti, Maria. 1941. *Poetesse e scrittrici*. Verona: Tosi.
- Bellingreri, Antonio. 2006. *Il superficiale, il profondo: saggi di antropologia pedagogica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bacchetti, Flavia. 2013. *Percorsi della letteratura per l'infanzia: Tra leggere e interpretare*. Bologna: Clueb.
- Bernardi, Milena. 2016. *Letteratura per l'infanzia e alterità*. Milano: FrancoAngeli.
- Binni, Walter. 1988. *La poetica del decadentismo*. Firenze: Sansoni.
- Boero Pino and Carmine De Luca. 2016. *La Letteratura per l'infanzia*. Roma-Bari: Laterza.
- Bruner, Jerome. 1990. *Acts of Meaning: Four Lectures on Mind and Culture (The Jerusalem-Harvard Lectures)*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Cacciari Massimo, Canfora Luciano, Ravasi Gianfranco, Zagrebelsky Gustavo. 2013. *La legge sovrana*. Milano: Rizzoli.
- Carducci, Giosuè. 2010. *Poesie*. Milano: Feltrinelli.
- Cestaro Ofelia, Orlandi Cian Diega, Passuello Luigina e Sanfilippo Italo. 1986. *Gli occhi nuovi della metafora*. Roma: Gregoriana Editrice.
- Cristofolini, Paolo, cur. 1971. *Giambattista Vico, Opere filosofiche*. Firenze: Sansoni.
- Dallari, Marco. 2018. "Dire le immagini, vedere le parole. Metafore e figure della competenza emotiva". *Encyclopaideia - Journal of Phenomenology and Education*. 22:50. doi: <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/7908>
- Fava, Sabrina. 2004. *Percorsi critici di letteratura per l'infanzia tra le due guerre*. Milano: Vita e Pensiero.
- Fuà Fusinato, Erminia. 1873. *Versi di Erminia Fuà Fusinato*. Milano: P. Carrara.
- Giallongo, Angela. 2019. *Il bambino medievale: Storia di infanzie*. Bari: Dedalo.
- Ghivizzani, Gaetano, cur. 1882. *Erminia Fuà-Fusinato. Scritti letterari, con un Discorso del Medesimo (Proemio) intorno la vita e le opere dell'Autrice*. Milano: P. Carrara.
- Heidegger, Martin, trans. 1973. *Essere e tempo*. Milano: Longanesi.
- Hillman, James, trans. 2007. *Puer Aeternus*. Milano: Adelphi.
- Jung, Carl G. trans. 1995. *Archetipi dell'inconscio collettivo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Jung, Carl G., trans. 1981. *Il Fanciullo e la Core: due archetipi*. Torino: Einaudi.
- Jung, Carl G. and Károly Kerényi, trans. 1972. *Prolegomeni allo studio scientifico della mitologia*. Torino: Boringhieri.
- Laing, Roland. 1960. *The Divided Self: An Existential Study in Sanity and Madness*. Harmondsworth: Penguin.
- Leuzzi, Maria C. 2008. *Erminia Fuà Fusinato. Una vita in altro modo*. Roma: Anicia.
- Malavasi, Pierluigi. 1999. *Discorso pedagogico e dimensione religiosa*. Milano: EduCatt.
- Molmenti, Pompeo, cur. 1877. *Erminia Fuà-Fusinato e i suoi Ricordi*. Milano: Fratelli Treves.
- Musatti, Cesare. 1988. *Psicanalisti e pazienti a teatro, a teatro!* Milano: Mondadori.
- Natoli, Salvatore. 2010. *Stare al mondo*. Milano: Feltrinelli.
- Noventa, Giacomo. 1986. *Opere Complete*. Venezia: Marsilio.
- Otto, Walter, trans. 1996. *Il volto degli Dèi. Legge, archetipo e mito*. Roma: Fazi.
- Pascoli, Giovanni. 1907. *Pensieri e discorsi (1895-1906)*. Bologna: Zanichelli.
- Pavese, Cesare. 1947. *Dialoghi con Leucò*. Torino: Einaudi.
- Ravaglioli, F. 1995. *L'esperienza educativa dell'Occidente moderno*. Roma: SEAM.
- Rigobello, Armando. 2010. *L'intenzionalità rovesciata: dalle forme della cultura all'originario*, Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Sciaccia, Michele F. 1993. *Il magnifico oggi*. Palermo: L'Espos.
- Sereni, Vittorio. 1981. *Stella variabile*. Milano: Garzanti.
- Zolla, Elèmire. 2002. *Archetipi*. Venezia: Marsilio.
- Zolla, Elèmire. 1994. *Lo stupore infantile*. Milano: Adelphi.



**Citation:** Elena Surdi (2020) Poesie di Casa: la poesia domestica di Antonio Rubino ed Emilia Villoresi. *Rivista di Storia dell'Educazione* 7(2): 21-35. doi: 10.36253/rse-9638

**Received:** August 28, 2020

**Accepted:** October 19, 2020

**Published:** January 25, 2021

**Copyright:** © 2020 Elena Surdi. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/rse>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

**Editor:** Martino Negri, Università di Milano Bicocca.

## Poesie di Casa: la poesia domestica di Antonio Rubino ed Emilia Villoresi

### Poems of home: domestic poetry written by Antonio Rubino and Emilia Villoresi

ELENA SURDI

Università Cattolica del Sacro Cuore  
E-mail: elena.surdi@unicatt.it

**Abstract.** In the preface *Della poesia domestica. Pensieri* (“On domestic poetry. Thoughts”) (1839) Giulio Carcano outlines a connection between poetry and family life. The author believes that home and intimate relationships are by nature rife with poetry. In *Poetry for childhood in the XIX Century* (“Poesia per l’infanzia nel sec. XIX”) (2007) Renata Lollo unlocks the educational potential of this vision. The paper, leveraging on this hermeneutical vision, proposes domestic poetry as a the interpretative lense to analyze some works by Antonio Rubino (1880-1964) and Emilia Villoresi (1892-1979). On the *Corriere dei Piccoli*, between 1909 and 1934 Rubino published several components based on the daily life for a child at the time. The artist, capable of adopting a multimedial approach in his dialogue with childhood, always considered poetry as the optimal way to narrate and to educate to beauty. By describing in verses daily life and domestic childhood life he unlocks all its depth and richness. Likewise in 1937 Emilia Villoresi published *Picci, non far capricci*, a collection of poems dedicated to her niece that narrate the life of a three year old child. The poems describe simple and funny life episodes and, through rime, they are conveyed to children through images they are familiar with, using a clear but fascinating language. For both authors poetry is a primary choice used to describe childhood and to address childhood, full of educational meanings. By dealing with apparently trivial issues (linked to domestic and everyday life), poetry makes literature available to the youngest and educates them to the values that are pillars of family life.

**Keywords:** poetry, Antonio Rubino, Emilia Villoresi, home.

**Riassunto.** Nella prefazione *Della poesia domestica. Pensieri* (1839) Giulio Carcano delinea una connessione tra poesia e realtà familiare. Egli ritiene che la casa e le relazioni intime siano per loro natura abitate dalla poesia. In *Poesia per l’infanzia nel sec. XIX* (2006) Renata Lollo coglie il potenziale educativo di tale visione. Il saggio, rifacendosi a tale lettura ermeneutica, propone la poesia domestica quale lente interpretativa di alcune opere in versi di Antonio Rubino (1880-1964) ed Emilia Villoresi (1892-1979). Sul *Corriere dei Piccoli* tra il 1909 e il 1934 Rubino pubblicò numerosi componimenti dedicati all’orizzonte quotidiano infantile. L’artista, capace di adottare un approccio multimediale nel suo dialogo con l’infanzia, considerò sempre la poesia

il miglior modo per narrare ed educare al bello. Descrivendo in versi la quotidianità e la vita domestica infantile ne coglie così tutta la profondità e ricchezza. Analogamente Emilia Villoresi nel 1937 diede alle stampe *Picci, non far capricci* una raccolta di poesie destinate alla nipotina che narrano la vita di una bimba di tre anni. Le poesie snocciolano semplici e buffi episodi di vita fissandoli, attraverso le rime, in un'opera che racconta ai piccoli una realtà familiare con un linguaggio comprensibile e al tempo stesso intriso di bellezza. Per entrambi la poesia diviene una scelta di scrittura privilegiata per parlare dell'infanzia e all'infanzia, carica di connotazioni educative. Affrontando tematiche all'apparenza banali (quali quelle legate alla vita domestica e alla quotidianità), essa rende accessibile la letteratura ai più piccoli e li educa ai valori insiti nell'orizzonte familiare.

**Parole chiave:** poesia, Antonio Rubino, Emilia Villoresi, casa.

#### LA POESIA PER L'INFANZIA, UNO SGUARDO AL PASSATO

Esiste una poesia destinata all'infanzia? E ammettendo che sia così, vi è una data, un momento storico preciso nel quale poter collocare la nascita di un poetare espressamente destinato alle attenzioni dei lettori bambini? Quale ruolo ricopre la poesia nell'alveo della letteratura per l'infanzia? Non si può iniziare un discorso sulla poesia ignorando tali interrogativi. Se di primo acchito essi possono apparire banali, in realtà sollevano questioni per niente scontate.

Nel panorama della storia della letteratura per l'infanzia la poesia non si è mai aggiudicata i primi posti. Le è sempre stato consono un ruolo marginale, talvolta camuffato (come nelle quartine che accompagnano le tavole a colori di tanti periodici novecenteschi, primo tra tutti il *Corrierino*). Anche oggi, nel pensiero comune, l'associazione poesia-bambini suscita immediatamente immagini un poco stinte, di recite scolastiche o di rime mandate a memoria per poi essere srotolate davanti ad un pubblico altrettanto bambino ed altrettanto acerbo nel coglierne i reali significati.

Ma davvero la poesia riveste un ruolo così marginale nella storia letteraria per l'infanzia? In fin dei conti molti scrittori per bambini del secolo scorso erano innanzitutto poeti. Proprio loro armeggiando con i versi e con le parole si sono trovati giocoforza a inciampare in poesie che sembravano essere nate proprio per i piccoli lettori. Basti pensare a Guido Gozzano, Luigi Capuana, Francesco Pastonchi, Angiolo Silvio Novaro o, come vedremo, Antonio Rubino<sup>1</sup>.

Forse occorre togliere un velo e cercare innanzitutto di andare agli albori della poesia scritta per un pubblico infantile.

Renata Lollo nell'articolo *Poesia per l'infanzia nel secolo XIX* (Lollo 2006, 231-266) indaga proprio sulle

origini della poesia per l'infanzia ottocentesca basandosi sulla risonanza che essa ritrova in alcune valutazioni critiche di primo Novecento. A partire dalle posizioni espresse da Anna Errera e dal maestro Giovanni Cerri sulla poesia per bambini, Renata Lollo delinea innanzitutto il punto di svolta pascoliano: «lo spartiacque pascoliano tra la poesia ottocentesca e il Novecento cerca anche per la poesia per l'infanzia nuove modalità espressive più ricche di simboli e di invenzione fantastica» (Lollo 2006, 238).

Il linguaggio poetico del Pascoli segna dunque una linea di confine tra un prima e un dopo. La poetica pascoliana inaugura un nuovo passo nel poetare destinato all'infanzia, carico di simbolismi, di suggestioni fantastiche nonché pregno di un linguaggio musicale e sonoro che ben si accorda all'animo fanciullesco.

Prima di tale svolta espressiva sembra che vi sia una grande penuria di opere poetiche destinate ai bambini, dovuta innanzitutto alla scarsa considerazione dell'infanzia in sé:

[...] la tarda e ridotta circolazione della poesia moderna per bambini non è dovuta essenzialmente alla perdita, alla non conservazione o alla difficile reperibilità di opere e testi, ma ad una specie di vuoto o trauma culturale, legato al passaggio da un silenzio dell'infanzia non ancora considerata rilevante ad una sua alfabetizzazione lenta ma dalla tendenza necessariamente generalizzata. Se in qualche modo si è riusciti a scrivere *Novelle* [...] fin dal tardo Settecento per un'età non troppo bassa e almeno latamente infantile, non è stato per nulla agevole né spontaneo proporre in modo nuovo poesie per bambini. Si è lasciato a lungo all'oralità popolare e infantile il patrimonio proverbiale, delle filastrocche e dei canti, più ancora di quanto non si sia lasciata la narrazione. La poesia per bambini dell'Ottocento rivela così, per il ritardo della sua esistenza e per la qualità del suo linguaggio, il peso consolidato di una lunghissima tradizione aulica [...]. (Lollo 2006, 241)

Guardando alle origini della letteratura per l'infanzia, troviamo dunque la poesia celata nelle forme dell'oralità popolare: conte, filastrocche, preghiere, canti sono le uniche forme espressive che racchiudono versi

<sup>1</sup> Sulla vocazione poetica di Antonio Rubino si rimanda all'articolo: *Sono anche poeta: le pubblicazioni in versi di Antonio Rubino in età giolittiana* (Surdi, 2014).



nati apposta per i bambini. Basti pensare alla ricchezza del patrimonio popolare delle nenie e delle ninnenanne. Tuttavia ancora mancano opere, composizioni scritte in versi ad uso infantile.

I favolisti, quali Pietro Metastasio, Lorenzo Pignotti, Gaetano Perego, Aurelio Bertòla De Giorgi costituiscono forse un primo passo intermedio tra narrazione e poesia (Lollo 2006, 242). Bisogna però attendere ancora prima di imbattersi nelle prime antologie poetiche per l'infanzia. Lollo in particolare richiama all'attenzione la raccolta di poesie di Cesare Cantù, *Fior di memoria pei bambini* indicandone la data di pubblicazione (1846) come punto di origine del discorso poetico per l'infanzia (Lollo 2006, 248). L'antologia infatti è la prima a dichiarare palesemente il proprio fine: raccogliere componimenti poetici destinati ai bambini prestando attenzione sia ai contenuti sia alla forma. In particolare: «Sembra così individuata una linea [...] di poesia per l'infanzia attenta all'educativo e al vero, attenta agli affetti e alla famiglia, alla stabilità e alla fede» (Lollo 2006, 254).

L'intenzionalità autoriale per la prima volta legittima l'infanzia quale valido destinatario di componimenti in versi. Siamo ancora lontani dall'idea di un poeta che in nuce componga le proprie opere per i bambini. Il fatto però che i piccoli possano essere considerati come potenziali lettori di una raccolta di poesie (sebbene mutate dalla letteratura adulta) testimonia il crescere di una nuova sensibilità poetica nei confronti dell'infanzia lettrice.

È sull'onda di questo sentire che si colloca l'esperienza di Luigi Sailer. Il celebre scrittore nel 1859 pubblica una *plaque* di dieci testi poetici intitolata *Saggio di poesie per fanciulletti*<sup>2</sup> tra le quali (con l'originale nome di *La farfalletta*) si cela la famosissima *Vispa Teresa* (Lollo 2006, 257). L'esordio poetico di Luigi Sailer è uno dei primi tentativi di comporre poesia per bambini. Di lì a breve uscirà, curata dallo stesso Sailer, un'antologia di opere poetiche destinate all'infanzia: *L'arpa della fanciullezza* (1865) (Lollo 2006, 257). Il curatore ne parla come di «un libro serio, in cui s'ha piuttosto a procacciare il bello e il buono» (Lollo 2006, 258).

Siamo giunti alla grande svolta pascoliana, comincia a soffiare un nuovo vento: scrittori, autori e poeti prendono in considerazione anche l'infanzia come possibile destinataria di versi e di rime più o meno serie. Si inaugura così un periodo che dalla poesia didascalico-moralggiante di inizio Ottocento ci porta al secondo dopoguerra, come ben sintetizza Chiara Lepri:

prende avvio, quindi, il modello del “fanciullino pascoliano” ancorato ai temi degli affetti e della natura (Pascoli, appunto, ma anche Carducci, Gozzano, Pezzani, Matri, Pastonchi, Novaro), poi sostituito dal bambino di regime che Marinetti, nella prefazione al *Manifesto della Letteratura giovanile* (1938), volle libero dalla retorica e dal ciarpame delle frasi fatte [...]. Nel periodo postbellico permane ancora un approccio alla poesia descrittiva e morale-conformistica con la riproposizione di autori-chiave del primo trentennio del Novecento (Novaro, Pezzani, Pastonchi, Schwarz), ma qualcosa muta: ai temi stagionali, domestici, legati al calendario, si affianca l'attenzione verso la filastrocca di derivazione popolare, carica di ritmo e di brio, aperta al ludico, più vicina al linguaggio infantile (Lina Schwarz): questo nuovo fronte della poesia per bambini «parte da un'idealizzazione dell'infanzia che tra Pascoli, Vamba, Tofano e Rubino ha rinnovato il suo *identikit*, mettendo al centro la sensibilità, la scoperta del reale, la vita sentimentale del bambino se pure “familiarizzato” e conformato (anche se ribelle), pur intenzionandola ancora con quell'*habitus* pedagogico, assai tipico della poesia tradizionale per ragazzi (Cambi 2011, 90)». (Lepri 2019, 77)

Si giunge a quella che Lepri definisce la svolta degli anni Cinquanta, quando Gianni Rodari pone al centro della questione poetica infantile una dimensione ludica che non trascura la cura estetica (Lepri 2019, 77). Siamo di fronte ad una «poesia alta, intensa e leggera insieme, che introduce il piacere dello sperimentalismo linguistico non disgiunto da un impegno in direzione sociale» (Lepri 2019, 77).

Accanto a Rodari altri poeti aprono ad una nuova epoca della poesia per bambini, quali Bruno Munari, Maria Enrica Agostinelli, Nico Orengo, Emanuele Luzzati (Lepri 2019, 78).

S'inaugura inoltre la stagione delle antologie destinate ai bambini come, a titolo esemplificativo, la raccolta di Donatella Bisutti *L'albero delle parole*, edito nel 1979 da Feltrinelli, o *Poesie d'amore*, curata da Beatrice Masi e pubblicata nel 1997 da Fabbri.

Siamo ormai alle soglie del nuovo millennio e su questo sfondo si muovono le esperienze di scrittori per l'infanzia che possano definirsi poeti *tout court*, quali Roberto Piumini e Guido Quarzo prima, Bruno Tognolini, Chiara Carminati e Silvia Vecchini poi. Vi è ormai una codificata sensibilità nel ritenere la poesia per l'infanzia un genere con una propria dignità e con confini di scrittura ben delineati. Citando ancora Chiara Lepri: «l'impegno nel consegnare una “poesia vera” ai bambini [...] ha già in sé un alto valore poiché riconosce l'importanza e il piacere dell'esperienza artistica nei più piccoli» (Lepri 2019, 81).

La breve parabola storica qui condotta (che non ha certo la pretesa di essere esaustiva) ci dà conto del conte-

<sup>2</sup> La raccolta di componimenti comprende: *L'altalena, La tentazione, Il ramarro, Il bue ed il cavallo, La farfalletta, Lo specchio, I grappoli e i pampini, Il ragno e la mosca, Il campanello, Complimenti, Due fanciullini al babbo*. Il testo è edito a Milano presso B. Ponti Librajo (Lollo 2006, 257).

sto letterario italiano per l'infanzia, nel quale il discorso poetico ha progressivamente legittimato il destinatario infantile<sup>3</sup>. Dalle prime raccolte in versi ideate appositamente per un pubblico infantile si è via via passati alla poesia espressamente pensata e scritta per i piccoli. Forse nella prima metà del Novecento ciò avveniva in modo più o meno forzato: gli autori, i poeti si ritenevano innanzitutto vocati alla Poesia alta, quella per gli adulti. Quasi per caso questa vocazione li spingeva poi a comporre liriche per un altro tipo di pubblico. Con Gianni Rodari e i poeti a lui succeduti il panorama cambia notevolmente, per arrivare oggi ad un chiaro intendimento del comporre poesia per bambini, come ben esprime Bruno Tognolini:

Ci sono scrittori per grandi e scrittori per piccoli, perché non è vero che non c'è differenza, c'è eccome. È una questione di ARTE e MESTIERE, che son cose sorelle ma diverse. Bisogna sapere scrivere: e quella è l'arte. Poi bisogna sapere scrivere per grandi o per bambini, per il cinema o per il teatro, per il premio Strega o per la pubblicità, per i lettori o per gli editori: e quello è il mestiere. Al mondo esistono i pediatri e i geriatri. Entrambi condividono l'arte medica, poi i pediatri per mestiere curano i bambini e i geriatri i vecchi. Nessuno si sognerebbe di dire che un pediatra non è un dottore. (Polvani 2017)

#### LA POESIA DOMESTICA: UN PARADIGMA INTERPRETATIVO

Il contesto storico tracciato ci permette di delineare il paradigma di "poesia domestica". Il termine è desunto da una raccolta di poesie di Giulio Carcano. Edita nel 1861 da Le Monnier, *Poesie edite ed inedite* si apre con una prefazione antecedente alla data di pubblicazione, intitolata *Della poesia domestica* (1839)<sup>4</sup>. Il poeta lancia un accorato grido che vuole evocare il ruolo poetico della famiglia e della dimensione domestica. In un mondo che egli percepisce travolto dall'innovazione tecnologica e dal pensiero positivista, la famiglia sembra essere per lui l'ultimo baluardo capace di difendere i valori più alti dell'umano. Essa non è solo il luogo privilegiato dei legami affettivi, ma anche la culla dell'educazione etica, spirituale e sociale. È nell'alveo della famiglia che si tra-

smette l'amor di patria. Ciò che però risulta interessante nel discorso del Carcano è l'identificazione della famiglia con l'essenza stessa della poesia:

Ma in mezzo della casa, nel candore delle famigliari affezioni, nel segreto delle domestiche speranze, siede ancora, educatrice della vita, la poesia; la poesia, questo intimo e verace legame de'cuori che si conoscono e si amano, non è altro se non verità e amore. Sacrifici pure la società il suo avvenire alle magnifiche realtà che la circondano, serva pure alla ricchezza, all'egoismo, alla disperazione che tengono sopra di essa il loro giogo di ferro; io troverò sempre un altare nella famiglia, come i lari antichi, sacro all'onestà, al pudore. Eterna e necessaria nel mondo, come sono la virtù e la fede, la poesia non può morire. (Carcano 1861, 14-15)

Si giunge quindi all'identificazione poesia-famiglia: se poesia al mondo ancora esiste essa va ricercata all'interno delle mura domestiche:

Io benedico a coloro che credono ancora alla poesia, che la cercano nella nostra esistenza, che visitano la famiglia come l'asilo, il santuario di quella.[...] se c'è poesia a questo tempo, altra non può essere che poesia domestica. [...] essa è l'amica delle belle sere d'estate, delle lunghe veglie invernali, è la compagna dei solitarii passeggi, delle festevoli brigate, è l'ospite della casa e della villa, è la sorella della pace e delle virtù: essa è necessaria e santa, direi quasi, come la preghiera. (Carcano 1861, 16 e 18)

Senza soffermarsi oltre sul tono quasi liturgico col quale il poeta giunge a definire il concetto di poesia domestica e contestualizzandolo nell'orizzonte storico culturale del tempo, è interessante invece la rilettura che ne propone Renata Lollo alla luce del discorso poetico per l'infanzia:

La relazione qui costruita tra domesticità familiare e poesia è seriamente orientativa per costruire e proporre una poesia rinnovata all'infanzia, dato l'implicito equilibrio che stabilisce tra la non troppo dichiarata ma reale novità di ogni figlio e l'esserci stabile della famiglia che ne struttura la crescita. Non si parla in modo chiaro né di educazione né di lingua, ma si manifesta un'esigenza struggente di riconoscimento, di affetti e appartenenze, da esprimersi in una "poesia domestica" quale unico spazio serio di verità e profondità interiori. (Lollo 2006, 245)

Tale riflessione induce a fare alcune precisazioni: la poesia domestica è tale per i contenuti e per il destinatario. Da un lato tutto ciò che ha a che fare con la casa e con la famiglia, sembra dirci il Carcano, è intriso di poesia: basterà dunque che la poesia attinga da quel pozzo di esperienze, di relazioni, di valori e di sentimenti perché essa sia profondamente autentica.

<sup>3</sup> È interessante citare l'operazione letteraria condotta da Erminia Ardisino (2008) nella raccolta: *L'infanzia nella poesia del Novecento* poiché offre una panoramica di numerosi componimenti di poeti italiani del Novecento che parlano di infanzia. Ne scaturisce una visione della stagione infantile come tema lirico e di ispirazione poetica, mentre più cauto e timoroso appare il processo di legittimazione del destinatario infantile da parte di quegli stessi poeti.

<sup>4</sup> La prefazione *Della poesia domestica*, datata 1839, si trova alle pagine 10-19.

Dall'altro lato, ci ricorda Lollo, definire la famiglia culla privilegiata del poetico rende implicito un discorso educativo alla poesia interno alle mura domestiche. La famiglia, orizzonte primario di qualsiasi vita infantile, deve far sì che in essa il bambino respiri e apprenda il poetare nelle piccole e straordinarie esperienze di ogni giorno.

Nel definire una poesia domestica, dunque, è imprescindibile ritenere che vi sia una sorta di sovrapposizione tra casa e famiglia, tra l'ambiente e chi lo vive. Domestico rimanda innanzitutto a ciò che è *domus*: una poesia che ha a che fare con gli spazi domiciliari, con le stanze della quotidianità e con ciò che è in esso custodito. Ma tutto ciò non può fermarsi a una mera accezione topologica. Una poesia che nasce dalla casa, inevitabilmente narra tutta la vita che palpita dentro di essa, tra le mura più intime della vita di ciascuno. In sostanza è poesia di casa nella misura in cui essa canta di tutto ciò che nella casa si vive, quindi di tutto ciò che si vive in famiglia.

Lorenzo Cantatore nel tracciare i confini letterari della casa nella letteratura per l'infanzia (Cantatore 2013) ricorda come tale sovrapposizione casa-famiglia fosse particolarmente cara alla letteratura ottocentesca:

In tal senso «il XIX secolo disegnerebbe un'età aurea del privato, in cui si precisano parole e cose e le nozioni si affinano»: la casa è una di queste. Da qui l'importanza e la persistenza dell'associazione casa-famiglia (in un'accezione che il più delle volte, soprattutto quando ci troviamo in presenza di bambini molto piccoli, insiste sulla femminilità di questo piccolo grande regno della vita governato da madri, zie, nonne, tate ecc.), tanto che in molti casi la prima parola finisce per diventare sinonimo della seconda e ne subisce anche gli oltraggi necessari all'avvio di una storia avvincente e pedagogicamente efficace. Una famiglia, proprio come una casa, può essere distrutta purché, alla fine, venga ricostruita. (Cantatore 2013, 30).

La poesia domestica nella letteratura per l'infanzia, in definitiva, canta della casa e di chi la vive: narra del dipanarsi delle relazioni familiari ma soprattutto racconta in versi l'infanzia rivolgendosi *in primis* al bambino lettore. Una lirica dal confine domestico è innanzitutto capace di far scaturire il poetico celato nelle piccole pieghe quotidiane. In esse si muove il bambino all'interno del micro-mondo che più gli è proprio.

Inteso così il domestico può addirittura oltrepassare i confini di casa. Domestico diviene tutto ciò che è familiare, quotidiano e abitudinario nella vita dei bambini. In quest'ottica la casa non assume soltanto un valore spaziale, ma diviene un luogo interiore e un confine esperienziale: casa è quanto si vive con le persone amate (con tutte le sfumature che tali relazioni possono assumere); casa è l'orizzonte intimo delle piccole cose e della

quotidianità, di tante esperienze abitudinarie vissute dal bambino, con un sentimento che fa vibrare in sordina l'esperienza dei crepuscolari<sup>5</sup>.

Per questo motivo l'accezione di domestico, così intesa, può essere attribuita anche ad una vacanza, ad una passeggiata o ad una scampagnata. Nel momento in cui esse vengono descritte con lo sguardo della casa, il loro "fuori" rimanda ad un "dentro" ben codificato nell'esperienza infantile e pur svolgendosi all'esterno, per la loro abitudinarietà e per la loro ricorsività, tali esperienze si ammantano anch'esse di un'aurea domestica.

È in questo orizzonte, composto dalle piccole grandi cose di ogni giorno, vissute dal bambino e da chi gli vive accanto, che si annida la poesia. Ed il bambino, come il poeta, è il primo ad accorgersene e a coglierla. In questo egli sembra avere una sensibilità assai più affinata di quella degli adulti:

I miti dell'infanzia, i miti personali, germinati in ognuno, non sono, in quanto tali, già poesia. Possono rappresentare, però, il presupposto mnemonico e affettivo che il ricordo concede al crearsi dell' "ispirazione" poetica: nel suo congedarsi da ciò che è ordinario per immergersi nello straordinario metaforico dell'invenzione artistica, il sedimento del luogo mitico contribuisce a svolgere una funzione di stimolo desiderante, ad aprire la strada ai passi successivi. All'infanzia appartengono, infatti, stati d'animo aurorali che sono propri anche della poesia: lo stupore, la scoperta di eventi unici, il contatto immediato con il sapore, tanto spesso inesprimibile, del mondo interiore, la commozione eccitata dell'attimo atemporale in cui tutto si ferma per far posto ad una rivelazione. (Bernardi 2017, 701)

Per il bambino il mondo è stupore e meraviglia, luogo di continue e molteplici rivelazioni ed ogni cosa anche la più piccola, assume significati e valori del tutto nuovi, nel momento in cui viene scoperta per la prima volta. Non sarà importante imbattersi in elementi di originalità e di novità, perché anche ciò che agli occhi adulti appare banale, non lo è affatto per i piccoli. Ciò accade proprio a partire dalla vita casalinga, fonte di inesauribili scoperte.

Nell'esplorare il microcosmo domestico, inoltre, il piccolo non solo si imbatte nelle cose, ma anche e soprattutto nelle parole necessarie per nominarle. Si scopre così «Adamo che mette il nome a tutto ciò che vede e sente» (Pascoli 2012, pp. 40-41). Proprio in questo giocare con le parole il bambino si trova a rassomigliare tanto al poeta:

I bambini vengono dal silenzio. Dal non verbale, dal pre-verbale, poi da una nenia, da un salmodiare sacro: il fu-

<sup>5</sup> Non per niente molti di loro composero liriche per bambini.

me d'oro delle parole staminali e totipotenti che stanno imparando. Parole che ancora non vogliono dire niente perché – finché non le imparano “bene” – dicono forse quella cosa, forse altre cinque o sei, o cento o mille, quindi niente, e quindi tutto. Come la poesia. I bambini vengono dalla poesia. (Tognolini 2015, 14-15)

Nel definire la lente interpretativa di poesia domestica nella letteratura per l'infanzia, quindi, si intende una poesia che si rivolge ai bambini e che di bambini racconta. Lo fa attingendo al confine quotidiano della casa, delle relazioni che in essa si vivono ma anche ad esperienze attigue a quelle domestiche le quali, pur svolgendosi in un altrove, per la loro ordinarietà mantengono una cifra familiare. Proprio con tale sguardo possiamo avvicinare alcune opere di Antonio Rubino ed Emilia Villosi.

#### LA POESIA DOMESTICA DI ANTONIO RUBINO

Chi conosce, frequenta e ama la penna di Antonio Rubino, sa bene che la poesia è prima musa ispiratrice della sua opera<sup>6</sup>.

Nel cercare di delineare una poesia domestica in Antonio Rubino, si desidera dare voce a quanto pubblicato sul *Corriere dei Piccoli*. È bene sapere che esistono altre pubblicazioni rubiniane in versi destinate all'infanzia, soprattutto opere in volume. Prima tra tutte *I balocchi di Titina*. Due ragioni spingono però a soffermarsi su diversi contributi apparsi sul *Corrierino* nei primi trent'anni del Novecento<sup>7</sup>.

La prima riguarda il contenitore: certamente il libro era un oggetto capace di entrare nelle case dei figli della medio-alta borghesia. Ma anche in tali case il suo ingresso era un'eccezionalità: solo un'occasione speciale, un dono o finanche una concessione estemporanea potevano giustificare l'avvento tra le mani del suo piccolo destinatario. È il periodico invece a farla da padrone nel condividere la quotidiana formazione alla lettura dei bambini del Novecento (Fava 2016). Sappiamo bene di parlare dei figli delle classi sociali colte, ma è ben vero che per loro la settimanale ricorrenza con l'arrivo del giornalino preferito tra le mura di casa propria (e della propria camera) rende il periodico uno di famiglia. Questo è quanto accadeva ai piccoli al quale il *Corrierino* si rivolgeva. Trattando della poesia domestica si vuole innanzitutto privilegiare quei componimenti scritti su pagine destinate ad accompagnare la quotidianità e la familiarità dei giovani lettori. Pagi-

ne capaci di intonarsi a una determinata stagione dell'anno, alle ricorrenze e alle festività del periodo di pubblicazione nonché agli eventi storici contemporanei, di entrare così nei giorni e nelle case dei bambini di allora.

La seconda ragione riguarda il contenuto. Nel cercare il domestico più o meno celato tra le rime rubiniane, si intende focalizzare l'attenzione su un certo numero di componimenti che lo scrittore pubblicò sul *Corriere dei Piccoli*, svincolati dai suoi celebri personaggi. Innumerevoli sono le tavole a colori di Antonio Rubino che trattano saghe di più mesi, talvolta anni, con al centro questo o quel personaggio. In essi si evincono molteplici temi e visioni del mondo, tra i quali anche quello dell'orizzonte domestico (Surdi 2016). La scelta di dare rilievo a singole liriche muove innanzitutto dal desiderio di prendere in esame testi poetici che siano tali in nuce e non di accompagnamento alle immagini dei fumetti. In secondo luogo tali liriche<sup>8</sup> trattano proprio di quella domestica quotidianità delle piccole cose, sulla quale si focalizza il nostro discorso e sanno leggere la realtà con lo sguardo della poesia.

Ecco dunque come si trasformano le faccende domestiche in rime poetiche:

Quando s'alza alla mattina,  
la Titina dice: «Orsù!  
aiutiamo la mamma  
senza farcelo dir più!»

Incomincia sul momento  
a scopar con voluttà:  
quando scopa il pavimento  
la Titina in due si fa.

Poi si mette a macinare  
velocissima il caffè:  
macinando a tutt'andare  
la Titina si fa in tre. (Rubino 1919, “La mattinata di Titina”)

L'artificio poetico continua dividendo Titina in quattro, in cinque, in sei, in sette, in otto, in nove e in dieci. La poverina non si stanca: spolvera, rammenda calze, stira la biancheria, fa la spesa, accende il fuoco, va alla fonte a prender l'acqua, sbuccia le patate, sgrana i ceci e monda la verdura. Ogni strofa è seguita da piccole illustrazioni delle numerose Titine intente ora in questa ora in quella faccenda domestica.

Cotto è il pranzo, ma c'è un ma:  
dieci sono le Titine:

<sup>6</sup> Altrove ci si è già soffermati sull'origine poetica della vocazione artistica rubiniana (Surdi 2014).

<sup>7</sup> Tali testi, citati nel presente saggio, afferiscono al Fondo Corriere della Sera consultabile presso: Archivio Storico, Fondazione Corriere della Sera, Milano.

<sup>8</sup> Alcune di queste, pubblicate nei primi anni del Novecento sul *Corriere dei piccoli* saranno successivamente raccolte nel già citato *I balocchi di Titina*.

or che cosa mangerà  
questa folla di bambine?

Ma Titina dice tosto:  
«Per me, mamma, basta un posto!  
Non disturbo per fortuna  
Posso tosto farmi in una!» (*ibidem*)

La vita di casa della piccola è una evidente imitazione del ruolo assegnato alla donna: angelo del focolare domestico, solerte organizzatrice della vita familiare. Anche l'estro artistico di Rubino sembra consegnare alla casa una luce *in primis* femminile. Tutto è reso scherzoso e canzonatorio dai versi che intessono una sorta di filastrocca. Le faccende domestiche divengono così quasi un gioco infantile per la piccola e la presenza dell'adulto (come spesso accade in Rubino) è solo accennata sul chiudersi della poesia: dagli ultimi versi emerge ulteriormente il ruolo domestico assegnato alla madre, intenta a preparare la cena per la sua piccola e giudiziosa aiutante.

L'immagine poetica della mamma, fonte nutritiva della famiglia, è ripresa in un altro componimento. Ella è quella che prepara, impasta e soprattutto accudisce grazie alle sue abilità culinarie<sup>9</sup>. Il luogo simbolo delle sue imprese (va da sé) è la cucina. Facciamo la conoscenza così di Mamma Concetta e dei suoi figlioli: sei maschietti e una bimbetta «né brutta né bella che porta il nome di Giacomella» (Rubino 1934, "La torta dei re"). La donna è identificata innanzitutto con il suo essere madre<sup>10</sup>. In una giornata di gelo e di freddo ella narra l'avvento dei re magi e l'offerta dei loro doni a Gesù bambino, concludendo:

«Io, poveretta, non ho come loro  
mirra, né incenso, né polvere d'oro;

malgrado questo, quel poco che so,  
per festeggiar la Befana farò.

Su allegri, bimbi, su allegri, perché  
oggi vi faccio la Torta dei Re!»

Sopra la madia la brava mammina  
dispone a cerchio la bianca farina:

per indorare la pasta a dovere,

fa un paio d'uova nel cerchio cadere:

per fare il dolce più dolce che mai  
aggiunge zucchero: quattro cucchiai!

Poi sulla madia pulita e vasta  
il tutto amàlgama, il tutto impasta,

il tutto allunga col burro e col latte:  
volta e rivòltola: batte e ribatte:

come prescrive l'antica ricetta  
aggiunge ancora Mamma Concetta

pignòli, chicchi d'uva passita  
ed una fava, ma secca indurita.

Ha quella fava un potere sovrano:  
fa più miracoli d'un talismano.

Il fortunato che primo l'addenta  
subito Re, per incanto, diventa,

scherzo abbastanza simpatico che  
san far soltanto le Torte dei Re! (Rubino 1934, "La torta dei re")

La preparazione del dolce per l'Epifania diventa occasione di racconti e di giochi in famiglia: alla narrazione evangelica si aggiunge quella fantastica di una fava dal potere magico. Il tutto si tramuta in gioco: una volta pronta la torta ad ogni fratello ne viene assegnata una fetta. Sarà proprio Giacomella a trovare la fava nascosta nella sua porzione. La bimba si trasforma in Regina dell'Epifania, ma ben presto si stufa di quel ruolo:

«Sono già stanca di far la Regina!  
La mia corona ti cedo, mammina!»

Gridano i bimbi con cuore sincero:  
«Viva la mamma che regna di già  
E, appena parla, ubbidire si fa!»

Viva la nostra Regina Concetta  
Che fa le torte in maniera perfetta!» (*ibidem*)

La lirica dipinge un ritratto domestico edulcorato. Madre e figli si riuniscono intorno alla preparazione del dolce. L'educazione religioso-spirituale si mischia all'*inventio* fantastica la quale a sua volta si lega al gioco. La mamma ne esce come regina indiscussa, ma lo è (potremmo aggiungere) solo di una stanza: la cucina. Lo sarebbe altrettanto di altri luoghi della casa?

È interessante cogliere nella poesia alcuni guizzi tipici di Rubino. Anche la casa, le faccende domestiche sono occasione di immaginazione e di creazione fan-

<sup>9</sup> Già in una poesia del 1909 Rubino aveva consegnato in versi l'immagine di una mamma intenta nella preparazione di un dolce: «La [sua] mamma per Pasqua ha composto, / un enorme pasticcio di pere/poi sul fuoco lo ha cotto a dovere/agitando adagino così». Il protagonista dei versi è Mario, bimbo ghiottone che scopre il dolce, ne fa di nascosto una scorpacciata per poi pagare la marachella con un gran dolore di pancia (Rubino 1909, "Così...").

<sup>10</sup> Siamo nel 1934 e tale visione si allinea certamente con il comune sentire influenzato dall'ideologia fascista.

tastica. Riecheggiano elementi autobiografici dell'infanzia di Rubino, cresciuto con i racconti e le fiabe di nonno Antonio (Surdi 2016). Un ultimo aspetto da menzionare è il valore estetico di tale testo: lo scrittore consegna ai bambini dei versi capaci di tramutare in poesia niente di più banale e di scontato che una ricetta. Siamo di fronte ad un lascito implicito: la bellezza e la poesia possono risiedere proprio laddove esse apparentemente mancano. Non è la realtà di per sé ad essere poetica, ma tale diventa se è uno sguardo poetico a saperla illuminare.

Nelle rime rubiniane destinate ai bambini, oltre alla mamma, talvolta fa capolino la figura paterna. In alcuni casi essa è solo accennata, come nei versi destinati all'avvento del Natale (1912):

Caro Natal! Ti scrivo la presente  
per dirti che ho urgentissimo bisogno  
d'un Pinocchio di legno resistente  
come quel che stanotte ho visto in sogno.  
Favorisci spedirmelo al più presto.  
con osservanza: Tuo Furbetti Ernesto.  
P.S. -spero che questa mia ti giungerà:  
la imposto nella tasca di papà! (Rubino 1912, "In attesa  
del Natale")

Il ruolo del papà può essere letto con una duplice lente. All'occhio infantile è il padre ad occuparsi di incombenze legate alle relazioni inter-familiari esterne alla casa, quali la corrispondenza. Sarà lui verosimilmente a imbucare la lettera del figlio. Attraverso una lettera adulta si aggiunge un ulteriore elemento: ben conoscendo la più dolce bugia che determina il comparire dei regali durante la notte di Natale, con tali parole chi scrive lascia implicitamente intendere che sarà il padre a occuparsi dell'acquisto dei presenti. Per quanto possa essere consigliato dalla controparte femminile, sembra essere l'uomo a detenere le redini della gestione economica della casa. Il padre è sì presente in famiglia ma, in linea con la mentalità di allora, vige una chiara divisione dei ruoli: uno femminile vissuto dentro la casa e uno maschile orientato all'esterno della casa e alla sua gestione economica.

A distanza di un ventennio dalla lirica sopracitata sembra che le cose siano un pochino mutate. Nel 1932 sulle pagine del *Corrierino* troviamo una poesia quasi gemella, "Natale s'avvicina", nella quale al padre è ancora demandato il compito di imbucare la letterina dei figli, completandone l'indirizzo. A questo componimento, tuttavia, ne segue un altro che è indicativo di un progressivo (seppur lento) mutare della mentalità riguardo ai ruoli genitoriali:

Sotto Natale, i cari genitori  
di fare acquisti han tutti la mania,  
e rimandano ad epoche migliori  
i progetti di saggia economia.

Si dan l'aria di far dei sacrifici  
ed intanto sorridono, felici,  
perché a Natale (è chiaro da capirsi)  
i grandi sono i primi a divertirsi. (Rubino 1932, "Natale  
s'avvicina")

L'immagine che accompagna i versi, illustra un uomo e una donna a braccetto, sorridenti nei loro abiti eleganti, mentre escono da un negozio sotto il peso di una miriade di pacchetti. Non solo: dai versi si intuisce che le questioni economiche vengano affrontate insieme dai genitori. Nuovi equilibri domestici sembrano interessare le classi sociali più elevate.

D'altronde la figura paterna ha un ruolo affettivo importante per i protagonisti delle liriche rubiniane. Lo dimostra una poesia che narra i festeggiamenti di un compleanno paterno, in occasione del quale un bimbo avrebbe dovuto imparare e declamare dei versi a memoria:

Ma (che vuoi?) dimestichezza  
io non ho coi sensi arcani:  
io non so muovere le mani  
con bel garbo e spigliatezza

Quella lunga poesia  
studiar non ho voluta,  
e poiché nessun m'aiuta,  
voglio far di testa mia.

Voglio mille anni contenti:  
augurarti lì per lì,  
ma facendolo così  
senza tanti complimenti. (Rubino 1912, "Un complimento  
senza complimenti")<sup>11</sup>

I versi emanano l'affetto del figlio per il proprio genitore. La familiarità e il calore della scena sono sottolineate dall'immagine che accompagna la poesia: un bimetto è in piedi su una tavola, con la manina sul cuore, reggendo un mazzo di fiori. Ai suoi piedi i resti di un pranzo di festa: il piatto vuoto, il tovagliolo in disparte, il bicchiere colmo di vino, la coppa da spumante e il cesto colmo di frutta. Sediamo anche noi a tavola, nella sala da pranzo, ascoltando le rime del piccolo declamatore. Il papà è qualcuno al quale dire il proprio

<sup>11</sup> Il testo compare in una versione simile, la cui protagonista è Titina, anche nell'omonimo volume *I balocchi di Titina* pubblicato il medesimo anno e precedentemente citato.

bene. In questo ancora una volta si cela un messaggio implicito: quale modo migliore per esprimere i propri sentimenti se non quello della poesia? Non però quella canonica, con parole astruse e così lunga da imparare, senza che si possa capire per davvero. Il bambino, poeta per natura, usa piuttosto i versi propri, quelli di tale filastrocca scritta proprio a sua misura.

Nelle rime di Rubino sul *Corriere dei Piccoli* spesso la dimensione domestica accoglie le feste e le ricorrenze. Il poeta si accordava così al clima che di volta in volta il numero del periodico intendeva esprimere. Come abbiamo già visto, sono le feste natalizie in particolare ad essere immortalate nei versi destinati ai bambini:

Coi regali pel piccolo Gugù  
Natale s'avvicina lento lento,  
ma il piccino aspettare non può più,  
ché l'attesa gli dà troppo tormento.  
Detto fatto, con troppa buona voglia  
Il calendario in tutta fretta sfoglia;  
ma ad un tratto s'accorge che ha sbagliato  
e che il Natale è già bello e passato. (Rubino 1912, "In attesa del Natale: Troppa fretta")

L'immagine che accompagna la poesia aggiunge ai versi quel clima domestico che ne traspare: in piedi su uno sgabello, il piccolo Gugù sfogliando le pagine del calendario è arrivato al trenta dicembre. Sullo sfondo una porzione di finestra lascia intravedere la neve sui tetti. Rubino non coglie tanto la festa in sé, ma tutto l'immaginario bambino che la riguarda, fortemente influenzato dalla quotidianità domestica che i piccoli vivono. È il caso di Gigina:

Le hanno detto: – Regali d'ogni sorta  
alle bimbe il Natale ogni anno porta,  
ma alle bambine che non sono buone  
regala invece un sacco di carbone.  
Il freddo punge, spenta è la cucina:  
– La cattiva farò, -pensa Gigina –  
trasformerò la casa in un inferno,  
e avrò carbone e fuoco tutto inverno!-. (Rubino 1912, "In attesa del Natale: Cattiva suo malgrado")

Si capisce che il contesto familiare di questa poesia è ben più modesto. In attesa del Natale i desideri più forti della bambina non si orientano al superfluo (regali d'ogni sorta), ma a quanto per altri è un dato di fatto: una casa calda. L'essenziale è ciò che più si brama, perché manca nella propria abitazione. Per esso si è disposti a perdere persino il proprio onore e la propria virtù, pur di far del bene a sé e a chi si ama (è ovvio che del caldo beneficeranno anche i familiari della protagonista). Ecco dunque la risoluzione: la casa sarà trasformata in

un inferno. Geniale il duplice significato sotteso: la casa/inferno per le cattiverie che la bambina ha in animo di mettere in atto, ma anche la casa/inferno per le fiamme calde che finalmente si sprigioneranno dalla cucina.

Rubino, dunque, entra nelle case dei bambini con rime che narrano un quotidiano nel quale ordinarieità ed eccezionalità si mescolano. Caso emblematico di questa alternanza sono le vacanze. Per i bimbi di allora, che da giugno a settembre non andavano a scuola, questo periodo aveva sì un carattere di eccezionalità per il suo presentarsi una volta all'anno. Al tempo stesso però la relativa lunghezza di questo tempo lo rendeva familiare ai loro occhi. L'autore coglie questa duplicità e ne fa ispirazione per le sue poesie. In esse si racconta quell'eccezionale quotidianità vacanziera, fatta di scoperte e di avventure lette e codificate con gli occhi dell'infanzia.

È il caso di Mariuccio, il quale a tre anni ha sempre vissuto in pianura. Su prescrizione del medico deve però passare l'estate in montagna:

I bauli son pronti,  
ed ecco Mario in treno verso i monti.  
Pensa fra sé: – *tissà*  
*quetta montagna tome mai salà?... –*  
Gli han detto: – i monti son come cappelli  
verdi di pulcinelli. –  
Gli han detto: – I monti son come budini  
alti e dritti nei cieli turchini. –  
Gli han detto: – I monti sono come pani  
di zucchero che spuntan su dai piani. –  
Gli han detto: - i monti son questo, son quello...  
E Mariuccio si logora il cervello  
e ripete: – *tissà*  
*quetta montagna tome mai salà?... –*

Mariuccio è arrivato  
e, tutto trasognato,  
eccolo lì col bel nasino in aria  
ai piè d'una montagna solitaria.  
Par che gli dica la montagna: - Sali! -  
E Mario: – *Tome?! Fin lassù senz'ali?... –*  
Pare che ammicchi il sol di dietro a un faggio  
e che gli dica: – Su, Mario, coraggio! –  
E Mariuccio guarda, poverino,  
guarda e si sente tanto mai piccino  
che (non lo state a dire!)  
è lì lì per fuggire,  
come se vedesse già quel gran colosso...  
*putuputum!* Che gli rovina addosso. (Rubino, 1912, "Il coraggio di Mario")

La nuova meta è resa a partire dalle chiacchiere in famiglia e dalle proiezioni mentali del piccolo. L'abilità di scrittura sta tutta nell'offrire al lettore il punto di vista infantile. I grandi sono sottointesi nel discorso ("gli

han detto”). Il loro tentativo di spiegazioni a misura di bambino si rivela fallimentare, poiché in lui rimane più forte l’interrogativo riguardante ciò che non conosce. La realtà supera ogni possibile previsione e nella sua novità spaventa e intimidisce il piccolo protagonista che ne rimane sopraffatto. I versi di Rubino entrano nel quotidiano dialogo di una famiglia con un bimbo di tre anni e sembrano pennellati apposta per coglierne la pronuncia immatura e il tipico pensiero influenzato da una mentalità animista (la montagna e il sole parlanti).

Le poesie che Antonio Rubino sul *Corrierino* dedica alle vacanze estive, si intonano a questo modo di leggere la realtà. I mari, i monti, la campagna sono visti a partire dalle quotidiane scoperte dei piccoli avventori. È il caso di una gita in montagna, fotografata non tanto nel suo svolgersi, ma nei buffi preparativi che la precedono:

Alla vigilia di partir pei monti  
Carletto i suoi bagagli ha tutti pronti,  
e già in perfetto assetto da montagna  
sta scoppiando dal caldo e non si lagna.  
Carico di fagotti e di bastoni  
strascica per la casa gli scarponi,  
tanto che prima d’essere partito  
è già sudato fradicio e sfinito. (Rubino, 1911, “Alpinisti e cacciatori in erba: Armi e bagagli”)

L’uscita tra i monti è resa nella domestica apparizione del piccolo montanaro vestito di tutto punto, il quale gira per casa stravolto, ancor prima di cimentarsi nell’impresa. Un simile sguardo domestico è scelto da Rubino per descrivere le vacanze al mare:

Piove. Deserte son la spiaggia e il mare  
e spira un venticello fino fino;  
ma a Nellino ricresce rinunziare  
al suo solito bagno mattutino,  
e poi ch’egli è un ragazzo intelligente,  
ha trovato un curioso espediente:  
Cucù-rivolto al cielo esclama Nello-  
piovi quanto ti pare: ho qui l’ombrello. (Rubino, 1911, “I passatempi della spiaggia: Piove”)

I versi indugiano sul racconto di un’atipica giornata marina. L’originale scelta offre ai piccoli lettori una forte occasione di immedesimazione: quanti di loro si saranno trovati nella medesima situazione, fremendo di non poter andare a fare un bagno perché costretti a casa dalla pioggia! Dalla poesia sembrano emergere con forza proprio tali pensieri-bambini. Il protagonista Nello, inoltre, è colto nelle sue consolidate abitudini vacanziere: «Il solito bagno mattutino». Traspare una visione casalinga delle vacanze, fatte di abitudini e di rituali ai quali l’infanzia si accorda ben volentieri durante i mesi estivi. Gli

scenari e i nuovi paesaggi, poi, sono colti nelle riflessioni infantili che essi suscitano:

Perché c’è tanto sale  
disciolto dentro al mare?  
Per impedir che il pesce vada a male  
o s’abbia ad ammalare.  
Perché il destin ci ha dato  
un mar così salato?  
Perché tutti i bambini  
che in mare il bagno fanno,  
crescano sani come pesciolini,  
senz’ombra di malanno. (Rubino, 1934, “I bimbi e il mare blu. Perché il mare è salato”)

Le poesie che Rubino dedica alle vacanze sul *Corrierino*, dunque, mantengono una nota di domesticità proprio nel loro raccontare la villeggiatura con occhi familiari. Più che soffermarsi a descrivere il nuovo e l’inusitato, lo scrittore indugia sugli effetti che esso provoca sui bambini: le loro curiosità, le loro abitudini, i loro perché, i loro buffi preparativi sono colti con una luce domestica, quasi fossero racconti scherzosi condivisi in famiglia.

È ormai chiaro d’altronde quanto la famiglia e la casa, nelle poesie di Rubino, vengano descritte a partire dalla visione dei piccoli protagonisti. Sono loro a illuminare con la fantasia e il guizzo inventivo le giornate domestiche. I versi presi in esame consegnano una domesticità letta dalla prospettiva infantile. Le giornate casalinghe, quelle di festa o quelle di vacanza sono tutte occasioni per cantare il mondo così come lo vedono i piccoli. Persino gli adulti vengono messi in versi passando sotto la lente infantile.

Ciò che rende speciale le piccole quotidiane scenette che Rubino mette in poesia, è lo sguardo bambino che le illumina: la poesia si annida proprio in questa capacità di accendere la realtà, anche la più quotidiana e semplice.

#### LA POESIA DOMESTICA DI EMILIA VILLORESI

Mettere in luce la poesia domestica di Emilia Villoresi<sup>12</sup>, significa guardare alla raccolta *Picci, non far capricci* edito nel 1937<sup>13</sup>. Si tratta di una raccolta di liriche che la letterata milanese scrisse per la propria nipotina Maria Drusilla Malinverni, detta “Picci”. Emilia Villoresi, come Rubino, fu innanzitutto donna di lettere vocata alla poesia. Il poetare era a lei connaturale

<sup>12</sup> Emilia Villoresi (1892-1979) fu scrittrice e traduttrice per l’infanzia. Per un affondo sulla sua figura si rimanda a: *Emilia Villoresi scrittrice per ragazzi* (Surdi 2016).

<sup>13</sup> Cfr. *Ibidem* per approfondire la genesi di scrittura ed editoriale del volume.



e costituiva la modalità più congeniale di scrittura e di interpretazione della realtà. Non a caso la prima pubblicazione della giovane Emilia fu *Autunnale* (1923).

*Picci, non far capricci* è un'opera che di per sé rappresenta il paradigma di poesia domestica che qui si è voluto delineare. Le liriche che esso contiene, infatti, sono poesie di casa. Osservando di giorno in giorno i piccoli episodi della vita della nipotina, la Villoresi li aveva impressi in mente per poi riversarli sulla carta in veste poetica (Surdi 2016, 109). Ne era nato un libro, una raccolta di poesie che in versi poneva la quotidianità domestica di una bimba di tre anni affinché i piccoli lettori vi si potessero specchiare. Non solo: Emilia desiderava che il libro fosse un lascito per il futuro, affinché la nipotina (una volta cresciuta) potesse avere tra le mani un briciolo di infanzia cristallizzata nei versi della "Nene" (*ibidem*), com'era solita chiamarla affettuosamente.

La cifra domestica della raccolta dunque, non risiede solo nel contenuto delle liriche (le quali trattano di piccoli episodi estrapolati dalle giornate di una bimba piccola), domestico fu anche il concepimento dell'opera, che nacque proprio dalla condivisione del tempo tra la scrittrice e la sua piccola musa ispiratrice.

Ci troviamo ovviamente al cospetto di una famiglia alto borghese della Milano degli anni Trenta. Come molti appartenenti all'élite lombarda, anche Emilia Villoresi era solita trascorrere l'anno tra Milano (in particolare nella casa di fronte alla basilica di Santa Maria delle Grazie, dove abitò per diverso tempo) e le ville in campagna<sup>14</sup>. La domesticità che ne traspare è dunque quella di una bambina che vive in un contesto certamente privilegiato, ma al contempo autentico e genuino. Gli episodi messi in versi accomunano infatti molte piccole vite e testimoniano il potere della poesia di lasciar trasparire l'incanto anche dai più semplici episodi quotidiani.

Le liriche narrano il tempo trascorso con i balocchi, i giochi, le chiacchiere tra la piccolina e gli adulti, le curiosità, le monellerie, le piccole passeggiate, le preghiere e le festività<sup>15</sup>. Come in Rubino anche la Villoresi dedica alcune poesie al Natale:

<sup>14</sup> Per approfondire le diverse case nelle quali visse Emilia Villoresi si veda: Surdi 2016, 38. Un affresco che ben rende l'idea di quel mondo è presente nel romanzo di Beatrice Masini *Tentativi di botanica degli affetti* (2013). Sebbene il periodo storico in cui è ambientato il romanzo sia lievemente differente, ne traspare un clima simile a quello in cui probabilmente visse la Villoresi: una famiglia appartenente all'intelligenza milanese, che trascorreva l'anno in parte nel capoluogo lombardo, in parte nelle ville in campagna, in un microcosmo ove le donne erano padrone dello spazio domestico, mentre gli uomini di quello sociale. Il tempo in casa era così dedicato alle arti, alle lettere e agli studi. A queste erano avviate le signorine di buona famiglia affinché potessero poi ricoprire degnamente il loro futuro ruolo di mogli e di madri.

<sup>15</sup> È bene sapere che alcuni componimenti pagano un dazio all'ideologia fascista. Il rapporto tra Emilia Villoresi e il fascismo rimane a oggi

Buio ancora, buio pesto,  
ma la Picci, presto presto  
è scappata dal lettino  
piedi nudi e pigiamino.

Ora guarda, a bocca aperta  
(ogni occhiata è una scoperta)  
il tesoro che le sta innanzi:  
cucinette con bei pranzi

già serviti; un burattino;  
nel lor candido lettino  
due bambine addormentate.  
Una palla, sei posate,

il cestello da lavoro;  
un cagnaccio, l'orso, il moro  
e persino la carrozzella!  
«Guarda, mamma, c'è una stella

con la coda sopra il tetto  
del presepe! E Gesù a letto  
sulla paglia, Lui, Gesù,  
fra due bestie!» -Non sa più

la bambina tutta occhi  
quel che fa; tocca i balocchi  
uno ad uno. Per giocare  
da qual parte incominciare? (Villoresi 1937, 21-22, "Mattino di Natale")

Il significato del Natale rimane sotteso, la festa invece è colta a partire dai sentimenti che suscita nella piccola. L'elenco di giochi e di balocchi lascia ben intendere il tenore di vita della bimba, eppure spicca su tutto la sorpresa dipinta sul volto infantile. La poesia coglie lo stupore bambino di fronte a una delle più lievi finzioni che il mondo adulto regala all'infanzia.

La scelta di leggere il mondo a partire dallo sguardo bambino permane in molti altri episodi narrati in versi:

«Picci! L'hai fatta grossa! Alla tua età!  
Ancora... a nanna! Dì, non ti vergogni?  
Per certi grandi e piccoli bisogni  
devi saperlo, ormai come si fa!...»

«Non gridare, mamma, son bagnata  
Ma non per quello che puoi pensare...»  
«Signore Iddio non farmi spaventare!»  
«M'è successo...che son tutta sudata!» (Villoresi 1937, 41, "Sospetto ingiusto")

Le rime si accordano agli episodi più autentici della vita infantile. Il letto bagnato, fonte di disagio per l'adulto

abbastanza ambiguo e somnesso. Necessita sicuramente di ulteriori approfondimenti di indagine storica.

to che pretende l'infanzia già cresciuta, è per la piccola serio motivo di preoccupazione. Si legge la paura di essere sgridata, la volontà di affermare la propria bravura e il desiderio di non deludere la mamma. La poesia entra così nel vivo dei sentimenti della piccola protagonista. Un simile sguardo è capace di cogliere un'altra tipicità infantile: quella di combinare monellerie.

È di ieri l'orribile spavento;  
ed oggi siam daccapo.  
«Picci non hai altro divertimento?  
Quel telefono è proprio un grattacapo!»

Ma non si può  
dire di no  
alla bella rotella bianco-nera  
nei cui buchini, disposti a raggiera  
il dito birichino fa tric-trac  
fin che succede il grande patatrac.

Anche quest'oggi la Picci, pian piano  
s'arrampica sul povero divano;  
e lì, col batticuore  
perché nessun la colga, in fretta in fretta  
gira quella rotella benedetta.

Un numero, due numeri...tre numeri...  
a caso, (proprio un'improvvisazione!)  
mentre l'altra manina  
con grande computazione  
regge contro l'orecchio-stretto stretto  
quell'apparecchio-che chiaman cornetto  
e che fa sempre tanti brutti scherzi

Infatti, sul più bello,  
eccola ancora una brutta vociaccia  
che par che le si avventi sulla faccia.

«Pronti! Chi parla?»  
[...]  
«Aiuto!aiuto!» grida:  
fino a che, spaventata, accorre l'Ida  
«Aiuto!» e le si getta fra le braccia.  
«Quel brutto uomo (e piange!) di che taccia». (Villoresi 1937, 53, "Una telefonata intempestiva")

I versi villoresiani fotografano ancora una volta il punto di vista bambino: quella che per l'adulto è una birichinata, agli occhi della piccola altro non è che desiderio di scoperta e di conoscenza. Valicato il limite dei permessi imposti dall'adulto, però, si manifesta con grande candore il bisogno (connaturato ai tre anni della piccolina) di essere confortata e rassicurata per il timore che ancora suscita il mondo esterno. «l'Ida» (probabile figura di domestica) nella poesia assume a questo ruolo materno, di accudimento e di rifugio.

La casa, però, si tinge anche di tinte fosche in alcuni componimenti della raccolta. Il balcone diviene per Picci un punto di vista privilegiato per osservare gli avvenimenti storici del tempo, fidandosi e lasciandosi plasmare dalla visione dell'adulto:

La casa è tranquilla  
nel chiaro mattino.  
D'un tratto, una squilla  
risuona vicino.

Di mezzo ai balocchi  
– con grande emozione –  
la Picci, tutt'occhi  
accorre al balcone.

«O mamma, cos'è?  
O mamma chi sono?  
Sai dirmi perché  
han fatto quel suono?»

Frattanto la squilla  
si alza più chiara  
«Ma sono i Balilla!  
La loro fanfara!»

Al par di soldati  
con schioppo e bandiera  
van muti e ordinati  
in docile schiera.

La schiera si snoda.  
La folla li guarda.  
Dal capo alla coda  
non uno s'attarda.

Soldati piccini  
ma già preparati  
a tutti i destini.  
E sono i soldati

che il Duce più ama.  
Se viene la guerra  
la Patria li chiama.  
«O Picci, la terra  
ch'è nostra, la casa  
Italia, è affidata  
a loro, sai? Impara!»  
Non parla, non fiata

la Picci. Sta lì  
attenta e tranquilla.  
Di botto: «Anch'io, sì  
voglio esser Balilla!» (Villoresi 1937, 81-83, "Sfilano i Balilla")<sup>16</sup>

<sup>16</sup> Analoghe tematiche si evincono in altri componimenti della raccolta: *La radio non si tocca!* (Villoresi 1937, 43) e *Passa il Duce* (Villoresi 1937, 65-66). Per quanto riguarda invece le posizioni Rubiniane riguardo

La poesia, che meriterebbe di essere inserita in un'indagine specifica sulle posizioni politiche della Villoresi e sul suo rapporto con il fascismo, emerge nel nostro discorso rivelando quanto la casa possa divenire teatro anche di costruzioni ideologiche da parte dell'adulto, cucite addosso al bambino proprio con il metro della quotidianità e dei piccoli episodi giornalieri. Non bisogna dimenticare che vi è una responsabilità educativa che palpita anche e soprattutto nei piccoli discorsi di ogni giorno dei quali i bambini si nutrono.

In conclusione, Picci è una bimba alla scoperta del mondo, proprio a partire da quello che le si svela tra le mura domestiche, sotto lo sguardo degli adulti con cui vive. Se talvolta la poesia per la Villoresi si piega ad ambigue celebrazioni del regime, è pur vero che per l'artista milanese essa è in definitiva il miglior modo per narrare la quotidianità di una bimba, facendone cogliere la bellezza nelle pieghe più autentiche della sua piccola vita.

## CONCLUSIONI

Dall'indagine qui condotta sulla poesia domestica in Antonio Rubino ed Emilia Villoresi possiamo trarre alcune considerazioni.

È interessante innanzitutto cogliere l'idea di infanzia che ne emerge. In primo luogo la poesia di casa pone in luce il bambino alla conquista del linguaggio: appropriandosi della lingua parlata dagli adulti poco per volta, ogni parola scoperta, ogni nuova espressione, suona alle sue orecchie come una formula magica. Solo il bambino sa dunque avvicinarsi alle parole con lo stesso atteggiamento del poeta, riconoscendone la potenza comunicativa e la musicalità.

Secondariamente il bambino è assimilato al poeta: entrambi come raddomanti sanno scovare la bellezza dove altri la ignorano, a partire dalla vita di ogni giorno.

Infine in controluce leggiamo di un'infanzia lettrice che in modo autonomo sceglieva di dedicare il proprio tempo alla lettura di poesia. Ciò valeva nell'avvicinarsi a un periodico (il quale permetteva pratiche di lettura eterogenee, selezionando la tipologia testuale facilmente riconoscibile grazie all'impaginazione) (Fava 2017, 263), ma anche nella scelta di farsi acquistare e di leggere una raccolta di poesie. Ci troviamo di fronte ad una visione di infanzia protetta, legittimata ad essere pienamente se stessa, spensierata, gioiosa e giocosa. Siamo ben lontani da altri volti infantili del Novecento: infanzie precocemente lavoratrici, sfruttate, consumate dal dolore e dal-

la povertà. La poesia di questi autori dipinge l'infanzia come mondo felice e incorrotto dai problemi politici e sociali e quindi promuove una linea di attenzione verso il bambino che il linguaggio poetico sembra restituire come un nuovo modello auspicabile ma utopico di infanzia.

Dalle opere prese in esame emerge non solo una chiara idea di infanzia, ma anche un simile modo di intendere la poesia per bambini da parte dei due artisti. Per entrambi la poesia è il *modus scrivendi* più congeniale per narrare l'infanzia all'infanzia. I versi e le rime sanno descrivere in modo giocoso la realtà, restituendola ai piccoli lettori sotto una lente congeniale al loro modo di pensare. La musicalità dei versi, poi, si intona con la sensibilità sonora tipica dei bambini, i quali anche quando parlano cantilenano.

Questo comune sguardo sulla poesia è testimoniato da due testi nei quali si pone in versi la medesima abitudine tutta bambina di domandare continuamente il perché delle cose:

Il bambino intelligente

Sa colle sue domande

Mettere gentilmente in imbarazzo il grande.

[...]

Il piccolo burlone,

con un leggero far canzonatorio,

i grandi sottopone

ad una specie d'interrogatorio,

e colle sue domande a ritornello

insiste: «Perché questo?... Perché quello?»

[...]

Il grande, sotto il fuoco

delle domande fitte e ben dirette,

si stanca alfin del gioco,

si dà per vinto e di parlare smette

[...]

ed il bimbo terribile,

che stufo ancor non è,

ripete, inesauribile:

«Perché?...Perché?...Perché?» (Rubino 1933, "Il gioco dei perché")

«Fatti mettere, Picci, il paltoncino,

le ghette, i guanti». «Mamma, perché?»

«Si va a passeggio ed oggi è un po' freddino».

«È più freddo di ieri?» «Sì» «Perché?»

«Siamo a novembre, ormai. L'inverno viene

e presto avremo la neve...» «Perché?»

... «la bella neve soffice, che tiene

In sua custodia il grano...» «Di', perché?» (Villoresi 1937, 77-78, "Madamigella «Perché»")

Rubino e Villoresi dimostrano che la poesia dà luce alla bellezza della quale l'infanzia è intrisa. Scrivere in

all'ideologia fascista, non citate nel presente saggio, si rimanda a Surdi 2015, *Fantasia e buonsenso*.

versi è innanzitutto un modo per disvelare agli occhi dei piccoli la poesia celata nella quotidianità domestica.

La poesia domestica diviene una via preferenziale non solo per cogliere il poetico dell'infanzia ma anche per consegnare all'infanzia il poetico, educandola alla bellezza a partire dal piccolo grande mondo di casa, primo orizzonte delle infantili scoperte. Tale prospettiva è certamente storica ma ci consegna un lascito prezioso che ancora oggi ha molto da dire e che può contribuire a riscoprire il valore educativo della poesia, linguaggio capace di avvicinare anche i lettori più piccini.

#### BIBLIOGRAFIA CRITICA

- Ardissino Erminia, cur. 2008. *L'infanzia nella poesia del Novecento*. Genova: Edizioni San Marco dei Giustiniani.
- Bernardi Milena. 2017. "Poesie a memoria, poesie della memoria. Affrancare l'infanzia dall'orfanezza poetica: una sfida per l'educazione, per la letteratura per l'infanzia." *HECL. History of Education and Children's Literature* XII (1): 699-708.
- Bisutti Donatella. 1992. *La poesia salva la vita: capire noi stessi e il mondo attraverso le parole*. Milano: Mondadori.
- Bisutti Donatella, Agliardi Allegra. 2012. *La poesia è un orecchio: leggiamo i nostri grandi poeti da Leopardi ai contemporanei*. Milano: Feltrinelli kids.
- Boero Pino, De Luca Carmine. 2009. *La letteratura per l'infanzia*. Roma-Bari: Laterza.
- Cantatore Lorenzo, cur. 2013. *Ottocento fra casa e scuola. Luoghi, oggetti e scene della letteratura per l'infanzia*. Milano: Edizioni Unicopli.
- Fava Sabrina. 2016. *Piccoli lettori del Novecento. I bambini di Paola Carrara Lombroso sui giornali per ragazzi*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia Editore.
- Fava Sabrina. 2017. "I lettori bambini nelle riviste per l'infanzia italiane di primo Novecento". In *Il Novecento: il secolo del bambino?*, a cura di Mario Gecchele, Simonetta Polenghi, e Paola Dal Toso, 251-266. Parma: Junior.
- Lepri Chiara. 2019. "La parola poetica per l'infanzia tra gioco ed esperienza." In *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, a cura di Susanna Barsotti, e Lorenzo Cantatore, 71-103. Roma: Carocci Editore.
- Lollo Renata. 2006. "Poesia per l'infanzia nel secolo XIX." *HECL. History of Education and Children's Literature*, I (1): 231-266.
- Masini Beatrice. 2013. *Tentativi di botanica degli affetti*. Milano: Bompiani.
- Pascoli Giovanni. 2012. *Il Fanciullino*, con un saggio di G. Agamben. Roma: Nottetempo.
- Polvani Paolo. 2017, cur. "Intervista a Bruno Tognolini." *Fanzine mensile online di poesia*, 1 Maggio. <https://www.versanteripido.it/intervista-a-bruno-tognolini/>. Ultimo accesso: 20/11/2020.
- Rodari Gianni. 1973. *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*. Torino: Einaudi.
- Surdi Elena. 2014. "Sono anche poeta: le pubblicazioni in versi di Antonio Rubino in età giolittiana. Alle sorgenti di una vocazione artistica." In *...il resto vi sarà dato in aggiunta. Studi in onore di Renata Lollo*, a cura di Sabrina Fava, 111-123. Milano: Vita e Pensiero.
- Surdi Elena. 2015. *Fantasia e buonsenso. Antonio Rubino nei periodici per ragazzi (1907-1941)*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia Editore.
- Surdi Elena. 2016. *Emilia Villoresi scrittrice per ragazzi. Un viaggio tra poesia e traduzioni*. Milano: Vita e pensiero.
- Tognolini Bruno. 2015. "Creatività dei poeti e bambini." *Vita Scolastica*, 10 (Giugno), 14-15: <http://bruno-tognolini.com/doc/art-cred.pdf>. Ultimo accesso: 20/11/2020.
- Zago Giuseppe, Callegari Chiara, e Campagnaro Marnie, cur. 2019. *La casa. Figure, modelli e visioni nella Letteratura per l'infanzia dal Novecento ad oggi*. Lecce-Brescia: Pensa Multimedia Editore.

#### Opere poetiche in volume

- Carcano Giulio. 1861. *Poesie edite e inedite*. Firenze: Le Monnier
- Rubino Antonio. 1908. *Coretta e Core*. Milano: Bertieri e Vanzetti.
- Rubino Antonio. 1912. *I balocchi di Titina*. Ostiglia: La Scolastica.
- Villoresi Emilia. 1923. *Autunnale (1915-1920)*. Milano: Casa Editrice C. Aliprandi.
- Villoresi Emilia. 1937. *Picci non far capricci*. Milano: Corticelli.

#### Opere poetiche su rivista

- Rubino Antonio. 1909. "Così..." *Corriere dei Piccoli*, I, 16 (11 aprile): 7.
- Rubino Antonio. 1911. "I passatempi della spiaggia." *Corriere dei Piccoli*, III, 32 (6 agosto): 3.
- Rubino Antonio. 1911. "Alpinisti e cacciatori in erba." *Corriere dei Piccoli*, III, 36 (3 settembre): 3.
- Rubino Antonio. 1912. "Un complimento senza complimenti" *Corriere dei Piccoli*, IV, 16 (21 aprile): 7.

- Rubino Antonio. 1912. "Il coraggio di Mario." *Corriere dei Piccoli*, IV, 37 (15 settembre): 10.
- Rubino Antonio. 1912. "In attesa del Natale." *Corriere dei Piccoli*, IV, 49 (8 dicembre): 3.
- Rubino Antonio. 1913. "Gigetto in vacanza." *Corriere dei Piccoli*, V, 27 (6 luglio): 3.
- Rubino Antonio. 1919. "La mattinata di Titina." *Corriere dei Piccoli*, XI, 31 (3 agosto): 7.
- Rubino Antonio. 1932. "Cicci Cantarello." *Corriere dei Piccoli*, XXIV, 5 (31 gennaio): 4.
- Rubino Antonio. 1932. "Natale s'avvicina." *Corriere dei Piccoli*, XXIV, 51 (18 dicembre): 4.
- Rubino Antonio. 1933. "Il gioco dei perché." *Corriere dei Piccoli*, XXV, 12 (19 marzo): 4.
- Rubino Antonio. 1934. "La torta dei re." *Corriere dei Piccoli*, XXVI, 2 (14 gennaio): 11.
- Rubino Antonio. 1934. "I bimbi e il mare blu." *Corriere dei Piccoli*, XXVI, 30 (29 luglio): 4.





**Citation:** Lorenzo Cantatore (2020) Sergio Tofano fra tradizione e innovazione. *Rivista di Storia dell'Educazione* 7(2): 37-46. doi: 10.36253/rse-9656

**Received:** September 1, 2020

**Accepted:** October 19, 2020

**Published:** January 25, 2021

**Copyright:** © 2020 Lorenzo Cantatore. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/rse>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

**Editor:** Martino Negri, Università di Milano Bicocca.

## Sergio Tofano fra tradizione e innovazione

### Sergio Tofano between tradition and innovation

LORENZO CANTATORE

*Università degli Studi Roma Tre*

E-mail: [lorenzo.cantatore@uniroma3.it](mailto:lorenzo.cantatore@uniroma3.it)

**Abstract.** Sergio Tofano was one of the few Italian creatives who have oriented their work towards the concept of a total work of art. For Tofano it is always urgent to move from poetic writing to illustration, theatrical writing, stage sets and, therefore, body language. The multiple figures and techniques adopted by him (satire, irony, nonsense, grotesque, gags, parody etc.) have in the “stylization” one of the most recognizable figures. The poetic word, always at the center of stories and representations, absolute master of the unfolding of the plot, is the focus of a work on sound, rhythm, but also on graphic and plastic forms, color, body, gesture and tone of voice. This artistic orientation was typical of an era, the Ten-Twenties of the twentieth century, in which the theater was at the center of tensions between tradition and innovation, revealing the need to bring the word and gesture at the center of the relationship between art and the world. For the child reader/spectator, Tofano’s work, in particular the series of six theatrical fairy tales, is a magical multisensory box full of pedagogical experimentation.

**Keywords:** Sergio Tofano, children’s theater, Signor Bonaventura, avantgarde.

**Riassunto.** Sergio Tofano è stato uno dei pochi creativi italiani che hanno orientato il loro lavoro verso il concetto di opera d’arte totale. Per Tofano è sempre urgente il passaggio dalla scrittura poetica all’illustrazione, alla scrittura teatrale, agli allestimenti scenici e, dunque, al linguaggio del corpo. Le molteplici figure e tecniche da lui adottate (rima baciata, parolibberismo, satira, ironia, nonsense, grottesco, motto di spirito, gag, parodia ecc.) hanno nella “stilizzazione” una delle cifre più riconoscibili. La parola poetica, sempre al centro delle storie e delle rappresentazioni, padrona assoluta dello svolgersi della trama, è il fulcro di un lavoro sul suono, sul ritmo, sull’antagonismo fra senso e significato, ma anche sulle forme grafiche e plastiche, sul colore, sul corpo, sul gesto e sui toni della voce. Questo orientamento artistico fu tipico di un’epoca, gli anni Dieci-Venti del Novecento, in cui il teatro fu al centro delle tensioni fra tradizione e innovazione, svelando la necessità di riportare la parola e il gesto al centro del rapporto fra l’arte e il mondo. Per il bambino lettore/spettatore l’opera di Tofano, in particolare la serie delle sei favole teatrali, si rivela una scatola magica multisensoriale densa di sperimentazione pedagogica.

**Parole chiave:** Sergio Tofano, teatro ragazzi, Signor Bonaventura, avanguardia.

## TOFANO SPERIMENTATORE LINGUISTICO E VISIVO

Sappiamo che la figura e l'opera di Sergio Tofano (1886-1973), fra le più poliedriche e complesse del nostro Novecento, possono essere avvicinate criticamente da molti punti di vista. Tuttavia, al centro dell'universo creativo di questo fecondo contaminatore di tecniche e linguaggi, insistono due caratteristiche specifiche, che lo rendono eccezionalmente significativo per chi voglia tentare un approccio storico-pedagogico alla sua figura, indagandone i possibili segnali di un concetto innovativo ed efficace della relazione educativa con i più piccoli. Queste caratteristiche sono il gusto della sperimentazione e quello della semplificazione, nel senso della riduzione all'essenziale di forme e linguaggi. Due prospettive che nel lavoro per e con i bambini appaiono senz'altro fondamentali. È dunque in quest'ottica che andrà colto il ruolo speciale di Sergio Tofano anche nel campo della storia della letteratura per l'infanzia, indagando la sua esuberante capacità «di sconvolgere l'ordine di ogni vicenda, di ribaltare valori consolidati, di far esplodere le contraddizioni del linguaggio e con queste le contraddizioni delle idee» (Boero e De Luca 2009, 158) all'interno di un contesto sociale e culturale segnato dai valori dominanti della borghesia italiana attraverso periodi storici profondamente diversi, dall'Italia liberale a quella fascista e, infine, a quella repubblicana.

Ritengo, dunque, che un discorso critico di taglio storico-educativo basato su fonti provenienti da quella produzione artistica (immagini, parole, suoni, gesti: arti visive, letteratura, musica, azione scenica concepite sia nella loro indipendenza sia nella loro interdipendenza) rivolta all'infanzia e fondata principalmente sulla sperimentazione formale e linguistica non possa prescindere dalla figura di Sergio Tofano. Attore di teatro cinema e televisione, regista costumista scenografo, illustratore, drammaturgo narratore poeta saggista e memorialista, acuto ed elegante umorista, capocomico e insegnante, Sto (con questo pseudonimo, dal 1908, iniziò a firmare i suoi lavori, specie quelli dedicati ai più piccoli) ha costruito tutta la sua esistenza sul funambolico rapporto con la parola e sull'incontro fra parola, segno grafico e gesto fisico, dimostrando costantemente la «stretta concatenazione dei vari aspetti della sua personalità artistica» (Tinterri 1986, 481).

Fra Otto e Novecento, la letteratura per l'infanzia ha registrato casi assai emblematici di grandi sperimentatori linguistici nella prospettiva di una «decostruzione e ri-costruzione ludica del linguaggio» (Lepri 2013, 24 e sgg.). Per citare solo gli esempi più noti o più familiari al pubblico italiano, basti pensare alla tradizione inglese dei limerick di Edward Lear, agli enigmi poetici di Lewis

Carroll in *Alice nel paese delle meraviglie* e in *Attraverso lo specchio*, alla sovversiva produzione delle avanguardie storiche (Aldo Palazzeschi), oppure, in anni a noi più vicini, ai giochi fonici di Alfonso Gatto, alle filastrocche di Gianni Rodari, alle fânfole di Fosco Maraini e ai nonsense di Toti Scialoja fino alle più recenti esperienze di Roberto Piumini, Pietro Formentini, Bruno Tognolini, Guido Quarzo, Chiara Carminati.

Fu proprio partendo dal trinomio gioco-divertimento-linguaggio, che Sergio Tofano riuscì nel 1917 a dar vita al suo personaggio più noto, il signor Bonaventura, «una specie di complessiva dichiarazione di poetica nella quale aveva collocato tutte le vocazioni da cui era pervaso» (Faeti 2007, 16), un po' marionetta, un po' clown, un po' Pierrot, un po' Pulcinella, «ultima maschera della commedia dell'arte» (Alberto Cecchi in Tinterri 1986, 481)<sup>1</sup>, simile a sagoma duttile d'artista di strada, folle clown acrobata, tra il *flâneur* e il *dandy*, dall'aria di saltimbanco che si muove in «un pezzetto ancora intatto della terra d'infanzia, uno spazio entro il quale la spontaneità vitale, l'illusione, i prodigi semplici dell'abilità o della goffaggine fondono insieme tutte le loro seduzioni» (Starobinski 1984, 38). Ma con il signor Bonaventura nasce soprattutto quella vorticoso infilata di rime (prevalentemente in versi ottonari) che caratterizza sia le strisce per il «Corriere dei piccoli» (Lollo 2009) sia la scrittura teatrale (in particolare le fiabe teatrali composte a partire dal 1927, dove la popolarità del signor Bonaventura e dei personaggi che con lui condividono avventure e sventure viene definitivamente consacrata) in cui, assieme alle battute dei personaggi, hanno molta importanza le didascalie (spesso veri e propri racconti brevi) che descrivono i linguaggi non verbali dei personaggi stessi (sguardi, movimenti, posture) e degli ambienti in cui agiscono. La forza della parola e l'abilità combinatoriale esercitata sulla base delle suggestioni foniche offerte dai singoli lemmi sono in Tofano sempre all'origine di un inesauribile gioco di sensi e significati, di rapide convergenze e divergenze fra parole e azioni, dove la logica e gli automatismi del pensiero – un cortocircuito derivato certamente dalle tecniche delle avanguardie storiche (Michelis 2012, Menza 2015) – si avvicinano nella costruzione di trame solo «casualmente» e mai pregiudizialmente edificanti. Qui la parola si conferma, sempre, «giocattolo» efficace e insuperabile. È in questo ininter-

<sup>1</sup> Anche Faeti ha insistito sulle tangenze fra il personaggio del *Corriere dei piccoli* e la tradizione del teatro popolare: «Dalla commedia dell'arte Bonaventura trae, certamente, la stereotipica fissità delle maschere, nel cui territorio egli va collocato tranquillamente: Tofano infatti è, come lui stesso si definisce, un "comico errante", e ha trasfuso, nella più famosa delle sue creature "di carta", tanta parte di quella raffinata e dolce non partecipazione della quale è stato tante volte maestro in scena» (Faeti 2001, 306).



rotto allenamento cognitivo che possiamo rintracciare lo spirito di ricerca-gioco che chiama in causa contemporaneamente forma e contenuto: «una letteratura-gioco [...] del riso e del divertimento, del paradosso e del nonsenso» e della parodia (Boero e De Luca 2009, 162); è qui che può essere valutata a pieno la portata pedagogico-educativa del lavoro “tecnico” di Tofano. In questo senso, riprendendo le parole di Lucio Lombardo Radice, potremmo affermare che lo stile e i contenuti della scrittura di Sto dimostrano che «giocare bene significa avere gusto per la precisione, amore per la lingua, capacità di esprimersi con linguaggi non verbali; significa acquisire insieme intuizione e razionalità, abitudine alla lealtà e alla collaborazione» (Lombardo Radice 1979, 104).

In un breve intervento critico molto tardo (potrebbe trattarsi perfino dell'ultimo pezzo scritto prima di morire), Gianni Rodari faceva notare il valore che, nelle storie illustrate del signor Bonaventura, avevano «quei versetti accurati, limpidi, seminati con discrezione di qualche paroletta rara, di qualche rima acrobatica, insomma, di suoni inattesi: l'effetto della loro musica era quello di una infinita serie di variazioni sullo stesso tema. *Un effetto di magia*» che traduceva in forme ludicamente catturanti la garbata civiltà di quel personaggio «involontario salvatore di pericolanti, nemico numero uno dei nemici pubblici, agente universale del bene» (Rodari 1980, 7, corsivo mio): una lezione di «lealtà e collaborazione», per riprendere ancora la riflessione di Lombardo Radice, tutta scandita dal gioco di parole.

«*Un effetto di magia*»: lingua e magia o, meglio, linguaggio e magia con dirompenti effetti giocosi sulla fantasia del lettore e dello spettatore. E di magia, a proposito della folgorazione subita al primo contatto con l'arte di Tofano, parlò anche un altro straordinario protagonista della creatività novecentesca italiana rivolta all'infanzia, Emanuele Luzzati. Anch'egli da scenografo, costumista, illustratore, scrittore per bambini, testimonia il debito di riconoscenza verso la parola di Tofano e la sua forza sperimentale. Leggendo bene fra le righe del suo ricordo-giudizio, possiamo notare che Luzzati riflette anche sullo stimolo cognitivo che deriva dalla tecnica di Sto e, dunque, sulla sua portata intelligentemente pedagogica affidata al mistero del significato, in opposizione a strumenti letterari educativi più tradizionali, reazionari, banalmente e prevedibilmente educativi.

«Sire! – Cos'avete da dire? – Perdoni l'ardir, ma mi par di veder che oppresso è dal pondo di neri pensier!».

Questi sono gli unici versi che conosco a memoria. Li conosco da poco meno di cinquant'anni e potrei continuare perché tutto il 1° atto della *Regina in berlina* lo so ancora a memoria. Non ho mai ricordato una poesia (a scuola era un incubo!), né una preghiera. Non so neanche

ripetere le filastrocche che ora io stesso scrivo per i bambini: le scrivo, le illustro e poi me le dimentico.

Ma la *Regina in berlina* mi è entrata in testa non so se leggendo e rileggendo il libro delle commedie di Sto oppure durante le rappresentazioni dello spettacolo (l'ho vista tre volte).

Ancora oggi mi domando cosa sia scattato in me bambino ad una certa età per cui abbia adottato come “Credo” i versi di Sto e i suoi personaggi.

*La Regina in berlina* è stata la chiave per entrare in un mondo in cui mi sono riconosciuto e da cui poi non mi sarei più allontanato. Infatti quando mi chiedono da dove viene il mio modo di dipingere, di far teatro, di scrivere e illustrare libri, io rispondo sempre: “da *Bonaventura*”. [...] so di sicuro che senza Bonaventura non avrei fatto quello che faccio. [...] Nella *Regina in berlina* c'è tutto quello che cerco: teatralità e ironia; fiaba e dissacrazione, stilizzazione e colore e un certo mistero nelle parole magiche di quei versi che so così bene a memoria, ma non ho saputo mai esattamente cosa volessero dire.

Cos'è il «pondo di neri pensier?» Un mare, una profondità, un abisso? Certo qualcosa di misterioso come il mondo di Sergio Tofano (Luzzati 1980, 6-7).

Uomo fondamentalmente di teatro anche quando scrive storie illustrate per bambini (una natura che condivide senza dubbio con il suo dichiarato modello culturale), Luzzati attribuisce un potere magico alla composizione verbale di Tofano, ovvero alla sua capacità di guadagnare l'attenzione con i suoni delle parole conservando attorno al significato un alone di mistero giocoso. Luzzati parla di *teatralità* in particolare nell'uso delle parole, ma credo che su questa caratteristica della *teatralità* si impianti l'altra componente fondamentale della sperimentazione e della stilizzazione di Sto, ovvero la dimensione della visività: una scrittura concepita vedendo e col desiderio di far vedere. *Teatralità*, dunque, come incontro fra parola e rappresentazione (corpo, scena, movimento). È in questa passione per il visivo che risiede la *teatralità* di Sto, sia quando scrive racconti, strisce, poesie, commedie, sia quando disegna, sia soprattutto quando calca la scena. Le considerazioni di Luzzati richiamano dunque l'importanza del rapporto fra teatro e scrittura nella storia della letteratura per l'infanzia, un nesso che ha la sua origine (o, meglio, una delle sue origini storiche) nella scrittura di Collodi, anch'egli uomo di teatro ancor prima che padre di Pinocchio. Come Collodi, fra l'altro, Tofano è «imbattibile nei dialoghi» (Rodari 1997, 60), fondamentali nella drammaturgia per ragazzi.

Sulla componente visiva nella cultura e nell'arte di Tofano è egli stesso a offrirci qualche lume quando descrive le tappe del suo mestiere di attore: «La prima fase di contatto con un personaggio, per me, è di natura visiva. Man mano che leggo una commedia, il personaggio che mi interessa comincia a svelarmi dal di

fuori. Non è che mi imponga questo sistema per arrivare al nocciolo del suo intimo: ma spontaneamente, senza volerlo, mentre leggo, il personaggio comincia a presentarmi a poco a poco nei suoi vari aspetti esteriori: la figura, il viso, le particolarità del viso, il vestito, e poi gli atteggiamenti e il modo di camminare, di muoversi [...]. Forse per questo nel tradurre, poi, un personaggio sulla scena io ho sempre dato tanta importanza al trucco, al vestito, a certe caratteristiche esterne» (Tinterrì 1986, 484-485). Si tratta di considerazioni senz'altro riferibili anche alla scrittura di Tofano, e non solo a quella teatrale. Basti pensare al suo modo di presentarci i personaggi, insistendo prima di tutto sulle loro caratteristiche fisiche (visive, dunque) prima che psicologiche. Un esempio: «Si chiamava Palmiro Mezzanella: era un giovane alto, con una zazzera di capelli color paglia, magro di una magrezza che arrivava alla trasparenza; negli occhi celesti e profondi aveva il malinconico languore delle persone malate di stomaco. [...] Socchiudeva gli occhi, si scompigliava la chioma color paglia e mi raccontava la favola di Ali Babà e i quaranta ladroni» (Tofano 2018, 13-15).

La rapidità del segno, la pienezza dei colori, la sintesi estrema dei movimenti delle figure stilizzate e dinamiche (qualcuno ha suggestivamente parlato di «lindore giapponese» e di «speciale culto della leggerezza» Faeti 2007, 17), sono il risultato di questa urgenza del visivo in Tofano. I suoi disegni sembrano quasi appunti grafici vergati tenendo dietro alla rapidità della fantasia che inventa tipi umani e storie. Come nel linguaggio verbale la scelta di uno stile, anch'esso rapido e basato sulla sequenza inarrestabile di suoni, sollecita rapidamente idee e inediti connubi di idee, così nel lavoro grafico le linee inseguono e catturano i colori e i movimenti offrendosi al colpo d'occhio dell'osservatore e alla sua immediata impressionabilità. La *teatralità* di cui parla Luzzati aggiunge a tutto ciò la straordinaria energia del movimento, dell'azione scenica, del lavoro del regista e di quello dell'attore che pure non tradisce «quell'amore alla discrezione, alla semplificazione, alla rinuncia di ogni effetto nella recitazione» (Tofano 1985, 173). Sperimentazione e stilizzazione sono dunque due presupposti fondamentali anche per il lavoro che Tofano conduce sul corpo, sui gesti e sui movimenti, tanto da fargli affermare: «Sia nella recitazione che nel disegno io ho sempre lavorato più di gomma che di matita, ho avuto sempre la massima attenzione a togliere, a cavare» (Michelis 2012).

Tutto ciò per Tofano è possibile che si verifichi solo in quella che Roberto Piumini ha definito «casa dei linguaggi» (Gagliardi 2006), ossia nel teatro. Potrà dunque essere di un certo interesse concentrare l'analisi sulla scrittura di teatro per bambini, cioè su quelle favole teatrali dove Tofano sembra raggiungere una sintesi perfetta

fra le diverse aspirazioni del suo immaginario creativo e dove il linguaggio verbale e quello visivo si svolgono pienamente in un maturo sperimentalismo, fortemente animato dalla ricerca dell'essenziale.

#### IL SIGNOR BONAVENTURA SUL PALCOSCENICO

Quando arriva a scrivere teatro per bambini, ovvero negli anni Venti del Novecento, a parte i successi internazionali de *L'uccellino azzurro* di Maurice Maeterlinck a Mosca e dei lavori per bambini di Léon Chancerel a Parigi, in Italia i grandi innovatori del teatro per bambini sono pochi e si chiamano Vittorio Podrecca e Mario Pompei. Per il resto si sente ancora il peso della tradizione gesuitica del teatro educativo, del palcoscenico pedagogico usato per riprodurre *in nuce* i fatti esecrandi ed esemplari della vita quotidiana fra casa, famiglia, scuola e chiesa (Barsotti 2013). In totale sintonia con il coevo teatro d'avanguardia (fra l'altro, a Roma, il Teatro dei Piccoli di Podrecca è vicinissimo anche logisticamente al Teatro sperimentale degli Indipendenti di Anton Giulio Bragaglia), le marionette di Podrecca, le scene di Pompei e i loro testi teatrali rappresentano un capitolo fondamentale nella storia del teatro per bambini, basato su un radicale rinnovamento tecnico, stilistico e di contenuti, sul senso della risata e della divergenza dai codici della comunicazione borghese (Vergani e Signorelli 1979; Pallottino 1988; Pallottino 1993; Veroli e Volpicelli 2005). Con loro la «casa dei linguaggi» diventa un luogo di stupore e di novità che bandisce i conformismi moraleggianti e gli ipocriti pargoleggiamenti, e che, anche quando recupera figure e trame della tradizione popolare, lo fa in modo assolutamente anticonformista, se non trasgressivo. Il signor Bonaventura giunge sul palcoscenico all'insegna di questa ventata di novità. A lui è accaduto il contrario di quel che è accaduto a Peter Pan, che fu concepito come protagonista di una commedia prima che del romanzo-fiaba che tutti conosciamo. Bonaventura è nato nel 1917 sulle pagine di un giornale per bambini, il *Corriere dei piccoli*, in forma di vignette commentate da coppie di versi ottonari e solo un decennio più tardi è arrivato sul palcoscenico, per approdare poi al cinema e alla televisione.

Il *corpus* di testi teatrali che vedono protagonista il signor Bonaventura comprende in tutto sei commedie musicali o fiabe teatrali: *Qui comincia la sventura del signor Bonaventura* (1927), *La regina in berlina con Bonaventura staffetta dell'Ambasciatore* (1928), *Una losca congiura ovvero Barbariccia contro Bonaventura* (1929), *L'isola dei pappagalli con Bonaventura prigioniero degli Antropofagi* (1936), *Bonaventura veterinario per forza*

(1948), *Bonaventura precettore a corte* (1953). In questo repertorio Tofano si rivela l'«estremo erede di una tradizione teatrale: da Molière a Metastasio, a Labique, sino all'opera buffa e alle citazioni dal melodramma, di cui sono costellate le commedie musicali di Bonaventura e, in particolare, *L'isola dei pappagalli*, di tutte la più riuscita» (Tinterri 1986, 481).

La drammaturgia per bambini trova in Tofano una colta e acuta consapevolezza critica, tale da farlo arrivare a elaborare teoricamente l'abbandono dei moralismi bambineggianti del teatro educativo ottocentesco e a sostenere l'importanza di una solida preparazione professionale anche per questo comparto così particolare e importante del lavoro teatrale. «Teatro per bambini – scrive nel breve saggio *Recitare per i bambini*, del 1937 – deve intendersi quello creato per il divertimento e la felicità di una platea di piccoli spettatori: ma in palcoscenico chi recita possono essere burattini, possono essere marionette, possono essere, se volete, uomini, ma bambini, no» (Tofano 1986, 11). Ecco dunque che la storia di Tofano attore, scrittore, illustratore per l'infanzia ha, come base, questo presupposto teorico che lo porta a concepire il rapporto fra arte e bambini come qualcosa che esula dal protagonismo dei bambini stessi, se non in quanto fruitori, e che chiede agli adulti che vi si dedicano una preparazione specifica e di alto livello<sup>2</sup>. La riflessione di Tofano è mossa dal timore di soffocare la spontaneità, la sincerità, l'ilarità del bambino nel momento in cui questi viene chiamato a cimentarsi in un'attività che, di solito, vede svolgere dagli adulti. Si tratta di un ribaltamento radicale della prospettiva, e del passaggio dal «guarda come sono/è bravo a fare come i grandi» al «guarda che meraviglia hanno fatto i grandi per me». È un'affermazione importante, che se da una parte rischia di essere fin troppo severa con le tecniche didattiche basate sull'esperienza diretta del bambino, dall'altra richiama gli adulti alla responsabilità altissima di creare per i più piccoli qualcosa che li catturi, curando al massimo la loro educazione di fruitori-spettatori e il loro rapporto con l'adulterità e i suoi prodotti artistici. Da qui l'assoluta avversione di Tofano al fenomeno dei bambini prodigio. Al centro del suo interesse è il «divertimento» del pubblico dei bambini e, per riuscire in questo intento, indica come materia prediletta quella fiabesca, fantastica, avventurosa, e come genere quello comico, umoristico, caricaturale. Infine, in un passaggio di straordinaria lucidità critica, egli sottolinea «la voluta non apparte-

nenza a tutto quanto, nel nostro immaginario collettivo, può evocare volgarità, trasandatezza, improvvisazione» e delinea «il progetto a cui si è sempre attenuto di combattere gli artefici della povertà immaginativa, così spesso reperibili nella storia della letteratura per l'infanzia» (Faeti 2007, 16). In poche battute Tofano fa piazza pulita del pedagogismo che ha ammorbato la sia pur recente (ricordo che siamo nel 1937) tradizione letteraria e teatrale italiana destinata all'infanzia:

per carità, niente quadretto familiare, niente bozzetto patriottico, niente oleografie patetico-sentimentali; non storie lacrimevoli di piccoli saltimbanchi maltrattati o di spazzacamini affamati, né drammetti pietosi di orfanelli e trovatelli derelitti; non gesti edificanti di scolaretti probi né nobili azioni di balilla eroici. E soprattutto nessuna preoccupazione moraleggiante ed educativa. Capita così di rado che i bambini si possano portare a teatro: quelle poche volte che capita, facciamoli ridere, poveri piccoli: e non stiamo lì col fucile spianato della morale, della religione, dell'amor patrio, dell'educazione per conficcar loro in testa una volta di più quello che possono e devono imparare a casa dai genitori, a scuola dai maestri, al catechismo dal parroco. Facciamoli ridere, vivaddio, a teatro: ché ogni loro risata accenderà un raggio di più di felicità nella loro esistenza, predisponendoli così all'ottimismo e risvegliando in essi il senso della bontà: più benefica quindi dei prediccozzi, dei pistolotti e, soprattutto, della retorica (Tofano 1986, 12).

*Recitare per i bambini* è un piccolo trattato di educazione artistico-letteraria. Da una parte è la testimonianza-denuncia delle viete abitudini italiane nella comunicazione educativa, dall'altra fornisce indicazioni sul livello che occorre mantenere nel rapporto fra bambini e arte, e attribuisce autorevolezza estrema al bambino che guarda, che legge, che ascolta, ritenendolo perfettamente in grado di decodificare un'esperienza di arte totale, quale può essere un buon lavoro teatrale concepito da un artista adulto che si sia posto il problema di comunicare le proprie idee e emozioni attraverso linguaggi modulati appositamente per l'infanzia.

Antipedagogico, antiretorico, antieroico per eccellenza, Tofano è convinto che educino più cinquanta minuti di risate che cinque anni di scuola elementare condotta con metodi autoritari, nozionistici, seriosi e punitivi. Una prospettiva di grande attualità (allora come ora), dove l'obiettivo finale del lavoro educativo non sono la bontà d'animo, la buona educazione, il patriottismo, il timor di Dio, la coniugazione di un verbo o un'operazione matematica, ma qualcosa di più generale e originario, che precede tutto il resto, senza il quale non c'è apprendimento che tenga e che segna in profondità il grado di civiltà di un popolo, di una gene-

<sup>2</sup> Pertiene certamente alla sfera del visivo la «cura dei particolari minuti» (Tinterri 1986, 483) impiegata da Tofano, la sua meticolosa perizia nella messa in scena: le scenografie, i costumi e, soprattutto, il trucco. L'allestimento (e dunque la visibilità) dello spettacolo sono curati quanto lo sono la lingua del testo e il linguaggio dei personaggi-attori.

razione, di una persona, ovvero il «buon gusto [...] perché il cattivo gusto, negli impressionabili spiriti dei fanciulli, è più attaccaticcio della scarlattina» (Tofano 1986, 12-13).

Mi pare di poter individuare nelle parole di Tofano non solo una grande fiducia nella capacità di apprendimento dei bambini, anche a prescindere dal loro essere in grado di comprendere nell'immediato e nel dettaglio ciò che viene loro proposto (la «nota dominante del buon gusto [...] essi, d'accordo, non sapranno capirla né apprezzarla al punto giusto, ma inconsciamente la sentiranno e l'assorbiranno, e inconsciamente educeranno così il loro senso estetico al gusto del bello» Tofano 1986, 13), ma anche un possibile allineamento alle esperienze più alternative della pedagogia italiana di quegli anni, ispirate al verbo dell'attivismo. Alludo, fondamentalmente, alla «scuola serena» di Giuseppe Lombardo Radice, dove l'educazione grafico-visiva è al centro della cosiddetta «critica didattica» (Lombardo Radice 1925), così come alle esperienze di educazione estetica condotte da Alessandro Marcucci e da Duilio Cambellotti nell'ambito delle Scuole per i contadini dell'Agro Romano (Alatri 2006). C'è un diffuso desiderio di mettere il bambino nella condizione di ricevere segnali educativi profondi a cominciare dalla cura estetica dell'ambiente nel quel egli vive e dove si svolgono le sue infinite occasioni informali (ma non per questo più superficiali) di apprendimento. È evidente che l'attenzione di Tofano all'educazione del gusto attraverso la sperimentazione teatrale rivolta al bambino spettatore rientra pienamente in questa atmosfera di rinnovamento pedagogico. Tanto più colpiscono le sue affermazioni quanto più riflettiamo sull'autoritarismo educativo e scolastico negli anni del fascismo e sulla pedagogia della propaganda, densa di cattivo gusto, dilagante tanto nelle istituzioni educative quanto fra i media di comunicazione di massa.

Al contrario, già con il racconto lungo *Il romanzo delle mie delusioni*, uscito a patate nel 1917 sul *Corriere dei piccoli*, l'intento antipedagogico, favoloso e, in un certo qual modo, sovversivo, era palese. Il protagonista Benvenuto, bambino appartenente alla stessa genia di Pinocchio e di Giamburrasca, percorre la sua strada di formazione lontano dalla casa paterna e dalla sequela di precettori che hanno tentato invano di domarlo. Solo in un serrato «a tu per tu» con i personaggi delle fiabe che più ama, egli riesce a compiere i suoi riti di passaggio<sup>3</sup>. Lo scardinamento di ogni forma di autoritarismo gar-

<sup>3</sup> «Quante lezioni di vita, io, fuggito dal nido, uccellino ignaro e inco-sciente, quante lezioni avevo già avuto! In due giorni l'esperienza mi aveva maturato d'un tratto; non ero più un bimbo, adesso; anzi, mi sentivo già vecchio; e istintivamente mi portai la mano in capo per sentire se non fossi già calvo» (Tofano 2018, 70-71).

chico ha infine nel teatro di Bonaventura uno dei suoi tratti più caratterizzanti, ovvero la costante derisione, ai limiti del grottesco, delle autorità governative rappresentate da re, regine e principini. Questi parenti, lontani ma non lontanissimi, delle regine di Carroll e dell'Ubu di Jarry dimostrano come, «nel prendere le distanze sia dall'Italia fascista, sia da quella post-risorgimentale di De Amicis, Tofano rivendicava per sé e per il suo pubblico in erba il diritto a un territorio neutro, al di sopra della realtà, ribadiva l'aspirazione a una realtà gratuitamente fantastica, evasiva e divertente» (Tinterri 1986, 483)<sup>4</sup>. Qui, se di valori pedagogici bisogna parlare, allora l'unico valore che conta è quello «della leggerezza, un valore che appare come tale nelle storie rimate e poi nelle commedie di cui Bonaventura è protagonista» (Faeti 2007, 18) e dove il ruolo del «brillante», che Tofano ritagliò su di sé aggiornando questa figura tipica della farsa ottocentesca<sup>5</sup>, risultava assolutamente funzionale.

#### FIABA, LINGUA E LINGUAGGIO NEL TEATRO DI BONAVENTURA

Se portare il signor Bonaventura sul palcoscenico ha comportato per Tofano un'ulteriore riflessione intorno alle tecniche di recitazione proprie dell'attore brillante, d'altra parte, da un punto di vista più specificamente letterario e dei generi di riferimento, non si può fare a meno di registrare nella scrittura teatrale una nuova fase di sperimentazione (già ampiamente avviata nel *Romanzo delle mie delusioni*) sul materiale fiabesco della tradizione popolare.

Favole, sicuro. Ma le favole sono storia, storia reale, storia viva, storia vissuta. Nulla è più vero delle favole, credimi.

<sup>4</sup> Sulla presa di distanza di Tofano rispetto alla morale autoritaria del suo tempo è più prudente Goffredo Fofi (2007, 49): «Nato all'arte molto prima del fascismo, prima della grande guerra, Tofano era nemico di ogni retorica per carattere e per scelta, ma questo – che era il suo merito, che era la sua 'cifra' – è stato anche il suo limite. Egli andava bene dentro gli anni di guerra e di pace, di dittatura e di democrazia, di bigottismo e di sfrenatezza, ma andava bene per i 'bambini buoni' e per i 'benestanti'. Non sarà facile trovare in tutta la sua opera la pur blanda esaltazione di qualche 'potere' politico o religioso, ma non sarà facile neanche trovarvi qualche accenno di rivolta».

<sup>5</sup> Tofano dedicò la sua tesi di laurea in lettere alla ricostruzione storica del ruolo del «brillante» nel teatro italiano (Tinterri 1986, 481 e 484). Considerazioni fondamentali sul ruolo del «brillante» di trovano in Tofano 2017: «[...] da Arlecchino e Brighella nasce il brillante, o meglio, diremmo, il *secondo brillante* che è anche esso, di solito, un servitore tra astuto e poltrone. Il *brillante* è piuttosto una creazione della commedia dell'ottocento, e con la commedia del primo novecento andrà poi scomparendo o trasformandosi. È sempre un personaggio comico, ma la sua comicità, perdendo a poco a poco ogni scorza di buffoneria, si andrà sempre più raffinando attraverso un filtro di signorile eleganza» (23-24). Cfr. anche Maiello 2007.

Il mondo è ancora pieno di fate che abitano castelli lastricati di sogni e dormono su materassi imbottiti di nuvole. E tutte le notti escono dalle viscere della terra spiriti maligni che spremono i raggi dorati della luna per comporre filtri miracolosi. Favole, sì... Ma tutta la vita è una favola... e le favole sono tutta la vita... (Tofano 2018, 25-26)<sup>6</sup>

Sarebbe del tutto fuorviante misurare l'innovatività del lavoro di Tofano senza fare i conti con i suoi debiti nei confronti della tradizione. Si può anzi sostenere che la carica moderna e, a suo modo, rivoluzionaria del repertorio testuale che Tofano dedica all'infanzia trae forza proprio dalla sua profonda conoscenza della tradizione. Della tradizione teatrale, prima di tutto (Gozzi, Molière, Metastasio, la commedia dell'arte e le maschere popolari), e della tradizione fiabesca. Tofano inventa storie per bambini (in questo senso il precettore Palmiro Mezzanella ne *Il romanzo delle mie delusioni* è senz'altro un suo *alter ego*) dando luogo a una straordinaria combinazione di questi due elementi, nella prospettiva dell'attualizzazione di temi, motivi e personaggi. Molti anni dopo, Gianni Rodari definirà questo metodo «insalata di fiabe» stabilendone l'utilità pedagogica nell'invenzione di «giochi fantastici» (Rodari 1997, 61). Anche a Tofano si potrebbe adattare quanto Rodari afferma per Andersen: «La lezione delle fiabe popolari [...] gli era servita per giungere alla piena liberazione della sua fantasia e alla conquista del linguaggio adatto per parlare ai bambini senza bamboleggiare» (Rodari 1997, 59-60). L'esercizio della fantasia per attualizzare il patrimonio fiabesco e lo sforzo di ipotizzare continuazioni ed epiloghi, oppure evoluzioni delle caratteristiche dei personaggi, a integrazione delle storie tradizionali, finiscono comunque per assolvere a una funzione educativa, sono una sorta di palestra inventiva e cognitiva, proprio come accadrà al piccolo Benvenuto, protagonista del *Romanzo delle mie delusioni*. Valga l'esempio del recupero della figura dell'orco modificata in quella di «orco convertito» (Tofano 2018, 40)<sup>7</sup>, «orco novecento» (*Bonaventura precettore a corte*, Tofano 1986, 435) che, già presente nel *Romanzo delle mie delusioni*, torna nella commedia musicale *La regina in berlina*, ironica e smitizzante rivisitazione della fiaba di Cenerentola con l'aggiunta di due personaggi desunti da quella di Pollicino, l'orco e l'orchessa, appunto. Ma l'orco di Tofano, inaspettata maschera anti-

paurosa, è vegetariano: «Sono un orco giubilato / che non mangia più i bambini coi crostini. / Ho lo stomaco malato / e il dottore m'ha prescritto come vitto / un regime vegetale... / Sono un orco andato a male» (*La regina in berlina*, Tofano 1986, 125). Si legga come, anche nella commedia *Bonaventura precettore a corte*, l'autore presenta il personaggio-orco in didascalia, descrivendo accuratamente e iconicamente l'ambiente domestico in cui egli vive e dando fiato alla forza narrativa della rappresentazione teatrale in quanto allestimento della scena, già di per sé molto significativo e in relazione oppositiva con la memoria culturale dello spettatore e con l'immaginario accumulatosi intorno a una figura mitologica e fiabesca così nota come quella dell'orco. Ne scaturisce un forte senso di sorpresa, meraviglia dissacratoria e caricaturale, di curiosità esplorativa rispetto alla veste nuova in cui viene proposto un materiale narrativo antico:

Quando si farà luce, appare la casa dell'orco. Questa volta bisognerà proprio che ce lo scriviamo sopra, perché l'ambiente manca assolutamente di quel carattere cupo e terrificante col quale la nostra fantasia, sulle scorte dei tradizionali documenti favolistici, si compiace di concepire l'abitazione di un personaggio così poco rassicurante. E anche lui, l'orco, vedremo che è molto diverso da quello che ci potremmo aspettare, tenuto conto delle sue preferenze in fatto di gastronomia.

La sua casa, intanto, è uno stanzone chiaro che parrebbe piuttosto la camera di divertimento di un bambino perché è tutta ingombra di giochi e giocattoli: e sulle pareti sono dipinte file di pupazzetti e bambocci e animali buffi, in uno stile infantile. E sulla parete di fondo c'è un gran cartiglio con la massima evangelica "Lasciate che i bambini vengano a me"...

L'orco sta seduto sul tavolo con le gambe ciondoloni: nella sinistra ha una cannuccia con le bolle di sapone, nella destra un retino di farfalle col quale cerca di acchiappare le bolle che volano [...] (*Bonaventura precettore a corte*, Tofano 1986, 434).

Tofano accompagna questa sua specifica tecnica, che potremmo definire di prosecuzione e rinnovamento della tradizione fiabesca, con una sicura consapevolezza teorica della fortuna letteraria dei personaggi che sono stati oggetto, nel corso del tempo, di scrittura, riscrittura e adattamento da parte di molti autori. A proposito del lupo di Cappuccetto Rosso, egli scrive: «tanti scrittori di storie avevano messo in piazza le sue avventure, e tanti libri indiscreti raccontati ai bambini come, un giorno di molto appetito, egli si fosse pappato in due bocconi Cappuccetto Rosso e la nonna di Cappuccetto Rosso» (Tofano 2018, 99-100)<sup>8</sup>. Stessa cosa accade a Cenerento-

<sup>6</sup> Sono le parole di Palmiro Mezzanella, l'unico precettore che conquista l'attenzione del piccolo Benvenuto attraverso l'incantamento prodotto dalle narrazioni fiabesche. In questo racconto lungo Tofano riutilizza materiali narrativi provenienti da Pollicino, La bella addormentata, Babablu, La lampada di Aladino, Cenerentola, Guerin Meschino, Cappuccetto Rosso. Negli stessi anni di Tofano, anche Antonio Rubino inventava per il *Corriere dei piccoli* trame e conclusioni alternative per i più noti intrecci fiabeschi. Sul riuso delle storie e dei personaggi fiabeschi nella letteratura per l'infanzia contemporanea cfr. Barsotti 2006.

<sup>7</sup> Sulla figura dell'orco nella letteratura per l'infanzia si veda Varrà 2006 e, più in generale, Braccini 2013.

<sup>8</sup> Sulle riscritture della fiaba di *Cappuccetto rosso* cfr. Barsotti 2016.

la, protagonista di una sezione consistente del *Romanzo delle mie delusioni* e, un decennio più tardi, della commedia *La regina in berlina*, che in parte ne è la trasposizione teatrale. Anche in questo caso si tratta di un personaggio tipico nella educazione fantastica e letteraria d'età moderna e contemporanea e, di conseguenza, assai persistente nell'immaginario collettivo di tutti. Non fa eccezione Tofano che, per bocca di Palmiro Mezzanella, sottolinea come nel fascino di questa figura femminile, «sospiro di poeti, anima di sognatori» (Tofano 2018, 83), si siano imbattuti in molti:

Chi non ha mai tributato il suo omaggio a questa dolcissima fanciulla passata dallo squallore di una cucina allo splendore di una reggia per virtù della sua mansueta bellezza? Chi non ha mai sognato i suoi tenui piedini, così tenui, così lievi, che avrebbe potuto camminare su un pavimento di carta velina senza sfondarlo? (Tofano 2018, 77)<sup>9</sup>

Ora, ciò che Tofano mette in atto in termini di capovolgimento delle situazioni tradizionali (l'orco che non mangia più carne, Cenerentola che, pur divenuta regina, non vuole rinunciare alla sua vocazione di massai) è orientato alla produzione di un effetto di sorpresa, una sorta di "sentimento del contrario" pirandelliano (prodotto dalla distanza fra il "com'è" e il "come dovrebbe essere"), da cui nasce il comico, il riso, il divertimento. Questa prospettiva narrativa e drammaturgica ha nella ricerca linguistica il suo sbocco necessario e improrogabile. È nella forza musicale della rima, dell'assonanza e della loro irrefrenabile virtù generativa di linguaggio che le divergenti trame fiabesche di Tofano trovano la loro maggiore virtù affabulatoria e che, su un piano strettamente pedagogico, innescano processi cognitivi e creativi basati sul principio (e sulla pratica) della libertà d'invenzione. Goffredo Fofi ha ben sintetizzato la rilevanza culturale e letteraria di questa sperimentazione linguistica:

L'originalità maggiore e il dato più 'moderno' della creazione tofaniana sta nella assoluta coerenza tra la superficialità del segno e la libertà delle rime, una libertà anzi relativa perché è proprio la ricerca della rima –spesso di una rima qualsiasi, quella che viene in mente per libera associazione quasi surreale, e 'petroliniana'– a determinare, per esplicita e ribadita confessione dell'autore, la trama, la gag, il soggetto, la storia di ogni pagina delle avventure di Bonaventura sul "Corrierino", forzatamente concluse e 'riquadrate'. Molti hanno notato come que-

sta fusione, o incontro, o scambio, fosse un procedimento tipico in teatro della Commedia dell'arte e in poesia della tradizione burlesca, in cultura popolare delle gare di improvvisazione poetica un tempo assai diffuse.

Il linguaggio è dettato dalla rima, ma non basta, perché «finisce che l'azione scenica e il linguaggio sono la stessa cosa», come scrisse Silvio D'Amico pensando al teatro di Bonaventura, con una osservazione che andava ovviamente bene anche per il fumetto. La concatenazione logica (illogica!) detta legge e guida la vicenda, determina la sventura e la trasforma in avventura. (Fofi 2007, 50)

Lo schema-base utilizzato da Tofano nella scrittura teatrale è quello della filastrocca popolare e dell'intrattenimento linguistico-gestuale per bambini. La rima, fortemente connessa allo svolgersi della storia e all'azione del personaggio-attore (movimento, gesto, sguardo: «Tutte le parole vanno accompagnate da gesti corrispondenti, uguali e simultanei», raccomanda l'autore in una didascalia di *Una losca congiura*, Tofano 1986, 212), finisce per incarnarsi in chi la pronuncia. E così la lingua diventa linguaggio. Il nesso parola-movimento, già molto chiaro nelle vignette realizzate per il *Corriere dei piccoli*, a teatro è ancora più evidente. Il marionettismo, vena profonda di Bonaventura, è di natura grafica e morale nello stesso tempo, proprio come era stato per Pinocchio: specularmente al burattino-marionetta di Collodi, anche Bonaventura ci appare ora «come disarticolato» (*Una losca congiura*, Tofano 1986, 208) ora «come un fantoccio meccanico» (*La regina in berlina*, Tofano 1986, 138), si esplica nel tipico «dinamismo ricco di slanci acrobatici, sempre rattenuti al limite della sfida alle leggi di gravità» in un «difficile equilibrio di statica e dinamica» (Tinterri 1986, 483) il cui scarto è, quasi sempre, misurabile sulle percosse e cadute (ancora: fisiche e morali), spesso sintetizzate nel maccheronico "calcio nel di dietro" o nella bastonata-legnata di tradizione pulcinelliana, che Bonaventura subisce, casualmente o volutamente, da parte dei suoi antagonisti di turno. Ma, come accade a tutti gli eroi per caso, Bonaventura non viene mai alterato da questi attentati alla sua incolumità. Si è parlato opportunamente di «inalterabilità di Bonaventura» (Tinterri 1986, 483), ovvero di una sorta di candida impermeabilità ai mali della vita e alle disonestie angherie degli altri. Questo dinamismo del cadere e del rialzarsi non è altro che la concretizzazione fisica di quanto avviene alla lingua (alla pirotecnica varietà e ricchezza lessicale) e ai concetti che in essa si esprimono, che sono letteralmente in balia dell'accidentato terreno linguistico. È questo uno degli ingredienti fondamentali della comicità di Tofano e del suo linguaggio espressivo. Il rapporto con lo schema metrico diventa per lui un ineludibile processo del pensiero

<sup>9</sup> Sulla fortuna, anche sul piano internazionale e interculturale, della fiaba di Cenerentola cfr. Morel e Bizouerne 2009, Ongini e Carrer 2011. Considerato il debito espresso da Emanuele Luzzati nei confronti di Tofano e de *La regina in berlina* in particolare, non può non ammirarsi lo splendido albo illustrato di Cirio e Luzzati 1976.

e della creatività, da lui stesso descritto in un ricordo autobiografico che potremmo leggere anche come una sorta di suggerimento di lavoro da realizzarsi con i soli attrezzi della fantasia lessicale:

Avevo la testa piena di rime perché dappprincipio, quando mi ero messo a scrivere, non mi venivano sempre a portata, e avevo perciò dovuto pensare di farne una coltura intensiva. Ovunque, in casa o per la strada, leggendo un nome su di un'insegna o vedendo un oggetto, mi forzavo di cercare un numero infinito di parole che rimassero con quella, e ne facevo delle filastrocche. Era diventata la mia ossessione. In tal modo ho potuto immagazzinare un rimario in tutta regola. (Tinterri 1986, 482)

Nella commedia musicale la potenza della rima acquista vigore con la presenza costante e determinante non solo delle basi musicali (spesso le didascalie includono indicazioni per l'orchestra), ma anche degli inserti testuali cantati in forma di cori, romanze, canzoni, canti, ballate, ritornelli e ninne nanne. Il gioco linguistico («Sono fritto, ma in fretta ora sfratto / per non esser d'un tratto distrutto, / non combatto ma se non m'abbatto / me la batto e di botto mi butto», *Bonaventura veterinario per forza*, Tofano 1986, 357), che è casuale, sì, ma sorvegliato necessariamente dall'acutezza di chi possiede un ampio repertorio di lemmi (e qui non si può, ancora una volta, non pensare a come Gianni Rodari praticerà questa stessa pista di ricerca, sia nella scrittura delle filastrocche sia in ambito teorico), spesso genera gag, malintesi e fughe verso significati inaspettati. Talvolta si conclude in un puro *divertissement*, come nella scena dello scioglilingua nel *Bonaventura veterinario per forza*, dove l'acrobazia della parola si traduce letteralmente in una battaglia corpo a corpo. Posti di fronte alla sfida di pronunciare questo scioglilingua: «Tra stoppie tra sterpi e tra stecchi / tre storpi e tre storti stan stracchi», *Bonaventura* e il suo antagonista arrivano alle mani in una gag così descritta in didascalia: «fra i due si accende una gara a chi meglio e più in fretta riesca, e più sbagliano più si stizziscono l'un l'altro, fino a prendersi per il collo e a sbatracchiarsi fra di loro, continuando a gettarsi in faccia come insulti i più cacofonici impasti di assonanze e dissonanze» (Tofano 1986, 387-388). È questo il punto d'incontro fra lo scrittore, il drammaturgo, l'attore, il regista, l'illustratore, l'umorista: la parola che diventa corpo, rappresentazione e immagine per lo spettatore. Sul crinale di questa assurda leggerezza, che è *avantgarde* allo stato puro, si consuma per Sergio Tofano da una parte il rifiuto del pedagogismo, dall'altra il recupero della vocazione più alta di pedagogia ed educazione, cioè la ricerca della felicità: «Da questo istante, amici, / v'ordino d'esser felici!» (*La regina in berlina*, Tofano 1986, 165).

## BIBLIOGRAFIA

- Alatri, Giovanna. 2006. *Una vita per educare, tra arte e socialità: Alessandro Marcucci (1876-1968)*. Milano: Unicopli.
- Barsotti, Susanna. 2006. *Le storie usate*. Milano: Unicopli.
- Barsotti, Susanna. 2013. "Burattini, marionette e 'buoni fanciulli': il teatro per ragazzi di fine Ottocento." In *Ottocento fra casa e scuola: luoghi, oggetti, scene della letteratura per l'infanzia*, a cura di Lorenzo Cantatore, 233-248. Milano: Unicopli.
- Barsotti, Susanna. 2016. *Bambine nel bosco: Cappuccetto Rosso e il lupo fra passato e presente*. Pisa: ETS.
- Boero, Pino, e Carmine De Luca. 2009. *La letteratura per l'infanzia*. Roma-Bari: Laterza.
- Braccini, Tommaso. 2013. *Indagine sull'orco: miti e storie del divoratore di bambini*. Bologna: il Mulino.
- Cirio, Rita, e Emanuele Luzzati. 1976. *Dodici Cenerentole in cerca d'autore*. Conegliano: Quadrangolo libri.
- Faeti, Antonio. 2001. *Guardare le figure: gli illustratori italiani dei libri per l'infanzia*. Torino: Einaudi.
- Faeti, Antonio. 2007. "La mantellina e il blasone." In *Bonaventura: i casi e le fortune di un eroe gentile*, a cura di Hamelin, 16-19. Roma: Orecchio Acerbo.
- Fofi, Goffredo. 2007. "L'arte del buon gusto." In *Bonaventura: i casi e le fortune di un eroe gentile*, a cura di Hamelin, 48-50. Roma: Orecchio Acerbo.
- Gagliardi, Mafra. 2006. "Spettacoli per ragazzi: teatro". In *Enciclopedia dei ragazzi*. Roma: Istituto dell'Enciclopedia Italiana. Ultimo accesso 31 agosto 2020.
- [http://www.treccani.it/enciclopedia/spettacoli-per-ragazzi-teatro\\_%28Enciclopedia-dei-ragazzi%29/](http://www.treccani.it/enciclopedia/spettacoli-per-ragazzi-teatro_%28Enciclopedia-dei-ragazzi%29/).
- Lepri, Chiara. 2013. *Parole in libertà: infanzia, gioco e linguaggi poetico-narrativi*. Roma: Anicia.
- Lollo Renata, cur. 2009. *Il "Corriere dei piccoli" in un secolo di riviste per ragazzi*. Milano: Vita e Pensiero.
- Lombardo Radice, Giuseppe. 1925. *Athena fanciulla: scienza e poesia della scuola serena*. Firenze: Bemporad.
- Lombardo Radice, Lucio. 1979. "Elogio del gioco". In Lombardo Radice, Lucio, *Il giocattolo più grande: tante proposte aguzzaingegno*, 104. Firenze: Giunti Marzocco.
- Luzzati, Emanuele. 1980. In *Una storia lunga un milione: disegni, fotografie, spettacoli di Sergio Tofano*, 6-7. Roma: Bulzoni.
- Maiello, Andrea. 2007. "Il corpo leggero di un secolo: Bonaventura e il Novecento." In *Bonaventura: i casi e le fortune di un eroe gentile*, a cura di Hamelin, 42-45. Roma: Orecchio Acerbo.
- Menza, Maddalena. 2015. *Sergio Tofano e il signor Bonaventura*. Roma: Kappa.

- Morel, Fabien, e Gilles Bizouerne. 2009. *Cenerentola raccontata nel mondo*. Casale Monferrato: Sonda.
- Michelis, Paola. 2012. *Sergio Tofano e il surrealismo all'italiana*. Viterbo: Sette città, e-book.
- Ongini, Vinicio, e Chiara Carrer. 2011. *Le altre cenerentole: il giro del mondo in 80 scarpe*. Roma: Sinnos.
- Pallottino, Paola. 1978. *Una linea di sorriso: Sto (Sergio Tofano)*. Bologna: Cappelli.
- Pallottino, Paola. 1988. *Storia dell'illustrazione italiana*. Bologna: Zanichelli
- Pallottino Paola, cur. 1993. *Mario Pompei: Scenografo, Illustratore e Cartellonista (1903-1958)*. Milano: Electa.
- Pallottino, Paola. 2007. "Il signor Doppelgänger." In *Bonaventura: i casi e le fortune di un eroe gentile*, a cura di Hamelin, 28-31. Roma: Orecchio Acerbo.
- Rodari, Gianni. 1980. "La promessa di Bonaventura", in *Una storia lunga un milione: disegni, fotografie, spettacoli di Sergio Tofano*, 7. Roma: Bulzoni.
- Rodari, Gianni. 1997. *Grammatica della fantasia: introduzione all'arte di inventare storie*. Trieste: Einaudi ragazzi.
- Starobinski, Jean. 1984. *Ritratto dell'artista da saltimbanco*, a cura di Corrado Bologna. Torino: Bollati Boringhieri.
- Tinterri, Alessandro. 1986. "Sto ovvero il piacere di divertire." In Tofano, Sergio. *Il teatro di Bonaventura*, a cura di Alessandro Tinterri, 479-484. Milano: Adelphi.
- Tofano, Sergio. 1985. "Regia italiana di ieri". In Tofano, Sergio. *Il teatro all'antica italiana e altri scritti di teatro*, a cura di Alessandro Tinterri, 163-182. Roma: Bulzoni.
- Tofano, Sergio. 1986. *Il teatro di Bonaventura*, a cura di Alessandro Tinterri. Milano: Adelphi.
- Tofano, Sergio. 2017. *Il teatro all'antica italiana*. Con una nota di Alessandro Tinterri. Milano: Adelphi.
- Tofano, Sergio. 2018. *Il romanzo delle mie delusioni: racconto piuttosto lungo*. Roma: La nuova frontiera.
- Varrà, Emilio. 2006. "Orco" In *Enciclopedia dei ragazzi*. Roma: Istituto dell'Enciclopedia Italiana. Ultimo accesso 31 agosto 2020. [http://www.treccani.it/enciclopedia/orco\\_%28Enciclopedia-dei-ragazzi%29/](http://www.treccani.it/enciclopedia/orco_%28Enciclopedia-dei-ragazzi%29/).
- Vergani, Guido, Leonardo Vergani, e Maria Signorelli. 1979. *Podrecca e il Teatro dei Piccoli* Udine: Casa-massima Editore
- Veroli Patrizia, e Giuseppina Volpicelli, cur. 2005. *La fabbrica dei sogni*. Bologna: Edizioni Bora.





**Citation:** Alessandra Mazzini (2020) La poesia per bambini come progetto educativo di Alfonso Gatto. *Rivista di Storia dell'Educazione* 7(2): 47-59. doi: 10.36253/rse-9652

**Received:** August 31, 2020

**Accepted:** October 19, 2020

**Published:** January 25, 2021

**Copyright:** © 2020 Alessandra Mazzini. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/rse>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

**Editor:** Martino Negri, Università di Milano Bicocca.

## La poesia per bambini come progetto educativo di Alfonso Gatto

### Poetry for children as an educational project by Alfonso Gatto

ALESSANDRA MAZZINI

Università degli Studi di Bergamo  
E-mail: [alessandra.mazzini@unibg.it](mailto:alessandra.mazzini@unibg.it)

**Abstract.** In 1945 Alfonso Gatto published *Il sigaro di fuoco. Poesie per bambini*, a volume in which the author, who had already identified in art, urban planning and architecture the possible factors of a moral and civil progress of the nation, renews his ethical commitment. The collection becomes an opportunity to develop an idea and a practice of education, as well as a pedagogical model other than that proposed in the Fascist period. An unprecedented and courageous project that does not end with the end of the war. In the years of the economic boom, of the degeneration of consumption, the poet publishes for «children of all ages» *Il vaporetto*, feeling the urgency to make children's literature the ultimate tool for building a model of life and civilization.

**Keywords:** Alfonso Gatto; poetry for children; educational project; children's literature.

**Riassunto.** Nel 1945 Alfonso Gatto pubblica *Il sigaro di fuoco. Poesie per bambini*, un volume in cui l'autore, che già aveva identificato nell'arte, nell'urbanistica e nell'architettura i possibili fattori di un progresso morale e civile della nazione, rinnova il proprio impegno etico. La raccolta diviene l'occasione per sviluppare un'idea e una pratica di educazione, nonché un modello pedagogico altro rispetto a quello proposto nel periodo fascista. Un progetto inedito e coraggioso che non si esaurisce però con la fine della guerra. Negli anni del *boom* economico, della degenerazione della civiltà dei consumi, il poeta pubblica per i «bambini di ogni età» *Il vaporetto*, avvertendo l'urgenza di fare proprio della letteratura per l'infanzia l'ultimo strumento per costruire un modello di vita e di civiltà.

**Parole chiave:** Alfonso Gatto, poesia per bambini, progetto educativo, letteratura per l'infanzia.

GATTO, "ARCHITETTO" DEL «MONDO DI DOMANI»  
COME «PAESE D'INFANZIA»

Per noi bambini del Sud, Milano aveva il suo Duomo bianco sulle Alpi: ci avevano detto che era una città industriale, la più laboriosa d'Italia, la più dura: la immaginavamo illuminata nella sua nebbia, con un popolo di meccanici e di mastri viventi in grandi isolati, accanto alle officine. [...] Col tempo diventata memoria, Milano mi sarà paese d'infanzia: allora racconterò di me come di un bambino portato mano per mano dagli amici più grandi, per le strade della città (Gatto 1934, 3).

È il 1934 quando Alfonso Gatto giunge a Milano. Lì, in quella nuova città, egli si dichiara «morto ai paesi» (Gatto 1937), manifestando apertamente il distacco e insieme la nostalgia per la Salerno natia, ma anche rivelando allo stesso tempo di non conoscere altro spazio vitale, altra cittadinanza di quella del paese d'infanzia. E forse, proprio perché fin dalle prime ore milanesi egli avverte chiaramente che quel capoluogo è destinato a sostituire la città campana nella geografia dei suoi ricordi e dei suoi affetti fanciulli, il giovane poeta si impegna in quel sodalizio culturale, in quel progetto politecnico, avviato da Edoardo Persico, che fa sorgere in lui un interesse prorompente per l'architettura. Sulla scorta di Persico, del quale diventa amico e discepolo, Gatto, infatti, identifica nell'arte, nell'architettura e nell'urbanistica i fattori del progresso morale e civile della nazione e un'occasione per costruire una *civitas* in cui egli possa riconoscere quei tratti del «paese d'infanzia» che ora ha perduto per sempre.

D'altra parte, come ha sottolineato Andrea Zanzotto, tutto per Gatto «avrebbe dovuto imperniarsi sull'infanzia»:

Tutti i predetti elementi [che costituiscono la poesia di Alfonso Gatto], quasi di una mite matematica non euclidea, si dispongono inoltre (anzi, primariamente) su un «piano d'infanzia», su un presupposto in cui l'infanzia – reale, ed essenza di essa – intesse dal di sotto ogni discorso, se ne appropria, in candori, innocenze mirabili, stupori [...] Ma quanto da dire sull'infanzia! Forse tutto avrebbe dovuto imperniarsi su questo tema, parlando di Gatto, un tema fiorito anche in illustrazioni, in libri per bambini. (Zanzotto 1996, 149-151)

Per questa ragione Gatto si fa nella Milano degli anni Trenta il profeta di una modernità da realizzare attraverso il progetto di una *polis* costruita a misura d'uomo e animata, allo stesso tempo, da spinte escatologiche. Per il poeta, sulla scorta del magistero di Persico, e prima di lui, di Gobetti, ogni forma d'arte è chiamata a testimoniare un'idea etica del mondo e dell'uomo. Il

bisogno di edificazione materiale che Gatto avverte in questi anni, coincide con una tensione verso l'edificazione morale. Pensare e costruire una nuova arte, una nuova architettura, una nuova urbanistica significa, quindi, pensare e costruire un nuovo uomo, un uomo diverso anzitutto da quello che in quel ventennio fascista andava delineandosi.

Non è un caso che Gatto curi il volume *Architettura organica* di Frank Lloyd Wright (Wright 1945), in cui si fondono insieme libertà e modernità, poesia e utopia. Gli architetti, come i poeti, devono farsi testimoni di moralità, delineando, ciascuno con la propria arte, un mondo che conservi dentro di sé una forza incontaminata.

Ha scritto a tal proposito Filiberto Menna: «ma l'importante è la scoperta attraverso Persico di Wright. In Wright mi sembra che Gatto colga, per trasposta persona, quindi attraverso Wright, questo luogo intermedio in cui si colloca l'arte, si colloca la poesia» (Menna 1984, 940).

In un periodo storico in cui la libertà dell'uomo è messa a dura prova, Gatto dichiara il primato della persona sulle idee: «il nostro lavoro nasce come una cronaca viva di persone, prima che di idee» (Gatto 1937, 20) scrive, con l'idea che edificare una città organizzata in funzione dei bisogni di tutti i cittadini e non solo di quelli delle classi abbienti debba essere il caposaldo dell'architettura, che così si fa, in questa prima parte dell'itinerario dello scrittore, arte civile e sociale per eccellenza.

All'opposto del regime fascista, che guarda all'architettura essenzialmente come all'"arte di stato" con il compito di eternare nella pietra i successi e le aspirazioni della dittatura, ma anche di educare gli italiani alla concezione di vita e all'autoritarismo del regime, Gatto pensa all'architettura come alla prima arte per costruire «il mondo di domani» come un «paese innocente», un «paese elementare e nuovo nel quale incominciare a vivere clementi» (Gatto 1938, 147). In altre parole quello che Gatto va cercando e costruendo è un «paese d'infanzia», un luogo che si fa innocente solo quando diviene memoria, ricordo di un perduto eden infantile e che si carica dei caratteri di innocente semplicità della fanciullezza. Un'utopia che in quegli anni andrà a poco a poco sempre più al di là della problematica architettonica e abbraccerà l'intero percorso poetico del salernitano.

È questo un momento di grande tensione lirica e civile per Gatto, una «fase politica», come l'ha definita Gianfranco Contini (1968, 919), in cui il poeta si ritrova dapprima, nell'estate del 1936, imprigionato nel carcere di San Vittore con l'accusa di cospirazione comunista, per essere poi rilasciato alla vigilia del Natale di quell'anno, ma diffidato e sottoposto a sorveglianza speciale fino al 1943. Sono gli anni della guerra e dell'espe-

rienza resistenziale, a cui Gatto partecipa attivamente dopo essersi iscritto clandestinamente al PCI nel 1942 (Manacorda 1968, 335) anni nei quali il poeta estende il proprio impegno etico dall'architettura a tutta la sua produzione letteraria.

Proprio in questa stagione si collocano, infatti, non solo *Il capo sulla neve*, una raccolta di poesie partigiane con il sottotitolo *Liriche della Resistenza* che Alfonso Gatto pubblica sul n. 2 dei «Quaderni di Milano-sera» nel 1947, ma anche alcuni inaspettati scritti dedicati all'infanzia.

#### LA MISSIONE VIVIFICATRICE DELLA FANCIULLEZZA NE IL SIGARO DI FUOCO

È il 20 dicembre 1945 quando per Bompiani, nella collezione "Strenne per i giovani", esce *Il sigaro di fuoco*. Ventiquattro poesie, rivolte ai bambini, disposte in serie continua, senza alcuna divisione in sezioni o capitoli, che, a dispetto di ogni apparenza, nascondono tutta quella carica civile e di impegno per la ricostruzione morale e civile del paese, da sempre cara al letterato salernitano.

Per tale ragione nel 1972 già Luigi Baldacci nell'introduzione a *Poesie (1929-1968)* scrive che ciò che il lettore si trova davanti è «il libro della protostoria di Gatto: [...] il momento, la dimensione, in cui Gatto ritrova quella risorsa prima di fanciullezza che è intrinseca al suo stesso modo di essere poeta» (Baldacci 1972, 19).

Sono gli anni in cui la poesia di Gatto si viene «sempre più caratterizzando come una sorta di complemento (e completamento) della sua azione e del suo impegno politico» (Giordano 1980, 304), anni in cui gli scritti del poeta non possono non fare i conti con la guerra e con la Resistenza, con la lacerazione e la necessaria ricostruzione. Eppure, se de *Il capo sulla neve* Calvino scriverà che si tratta della «più grossa testimonianza poetica dell'uomo della Resistenza» (Calvino in Luti 1975, 57), occorre anche riconoscere che i versi che Gatto scrive in questo particolare periodo non sono solo figli di un episodio contingente, nati in un'epoca e che in quella si esauriscono. Al contrario, essi si caricano di una forza straordinaria che trascende il momento storico. Si tratta, infatti, anzitutto di una poesia concepita «in funzione degli altri» (Bontempelli 1947, 6). Sono le parole di Massimo Bontempelli nella prefazione a *Il capo sulla neve*, parole che tuttavia non fanno che riprendere, almeno nel significato di fondo, quelle dello stesso Gatto, per il quale la poesia, così come era stato per l'architettura e per l'arte in generale, diviene, prima di ogni altra cosa, partecipazione ai problemi del mondo. È l'esplicita adesione

all'impegno e alla responsabilità, che lo scrittore vuole vivere sia come poeta sia come uomo. Proprio negli altri, quelli che il dolore e il bisogno accomuna, Alfonso Gatto trova, dapprima durante il conflitto e poi lungo tutto l'arco della sua vita di scrittore, la propria dimensione, il senso più vero del suo essere. Ma per giungere agli altri, per coglierli e comprenderli, il poeta non può farcela da solo. Egli sceglie, dunque, di farsi accompagnare in questo viaggio dall'essere che cela dentro di sé e che costituisce il punto centrale della sua poetica: il fanciullo.

Per Alfonso Gatto l'infanzia non è quindi solo un'età della vita, ma il *trait d'union* che unisce il poeta a sé stesso, agli altri e al mondo intero. Come la piccola *madeleine* di Proust, il bambino diviene così per Gatto, che da sempre avverte il rapporto ancestrale con il piccolo che è in lui e in ogni adulto, il mezzo per la riconquista di sé, per ritrovarsi, per scoprire la propria reale dimensione e, così facendo, ritrovare il legame di sé con gli altri e con il mondo.

La fanciullezza si carica così di una missione indispensabile alla vita, un compito vivificatore ancor più urgente nel momento del conflitto, tanto che nel 1944, a chiusura de *La spiaggia dei poveri*, una raccolta mista di quarantatré prose e diciannove versi, il poeta scrive: «La morte è un vento, un mare? Terra non è, non è sepoltura. Il nostro silenzio avrà una voce, di là, di là e non son cupole, non son chiese. Ma bambini, bambini che gridano» (Gatto 1944, 123). Dinanzi alle brutture della guerra proprio il fanciullo-uomo è il momento d'amore e di vita che Gatto schiera contro la morte. Solo il bambino, infatti, che vive nel poeta e in ogni adulto fino a che sarà sostenuto dall'amore, è la forza che ha il potere di opporre la vita alla morte, è il momento di gioia che dà un senso alla fatica del vivere.

È proprio questo fanciullo che Gatto vuole rappresentare ne *Il sigaro di fuoco*, l'opera che più di ogni altra coglie l'infanzia come occasione per ritrovare le radici più profonde di sé, come una risorsa per decodificare la vita.

Ottantaquattro pagine con una copertina bianca, rossa e blu raffigurante in primo piano tre marinai in atteggiamento giocoso e sullo sfondo due navi stilizzate, un timone e altri oggetti dell'ambiente marittimo. Disegni che non casualmente sembrano usciti dalle mani di bambini, i quali, fin dalla copertina vengono esplicitamente indicati come i destinatari dell'opera. «Poesie per bambini» è, infatti, la scritta che campeggia al centro del disegno, come un sottotitolo, mentre nel risvolto interno di copertina si legge «Alfonso Gatto vuole bene ai bambini: ancor più, egli si ricorda di sé bambino e dell'avventura sognata, prima che nei fatti e nei grandi stupori quotidiani. Tutti i bambini sono, o sono stati, come lui». Una piccola presentazione anonima che sottolinea come

l'infanzia, età di straordinaria forza e intensità percettiva, età delicata eppure privilegiata, diviene, nel pensiero del poeta, tempo e matrice di ogni autenticità. Tanto che, per il salernitano, soltanto l'esplorazione di questa dimensione, non solo è condizione di ogni creazione artistica e, dunque, di ogni agire poetico, ma è anche occasione per sperimentare la forza vitale e schierarla contro gli orrori della guerra e della morte.

Una prospettiva che avvicina Gatto a Cesare Pavese, per il quale maturare significa raggiungere una consapevolezza che collega ognuno al proprio sé più vero, un sé la cui più alta manifestazione è avvenuta durante l'infanzia. «La nostra fanciullezza, la molla di ogni nostro stupore, non è ciò che fummo ma che siamo da sempre» (Pavese 1946, 164) scrive Pavese, così come Gatto, per il quale l'età bambina, da cui si muove tutto il suo viaggio che egli chiama «l'eterna distrazione in cui si è sempre sul punto di ricordare» (Gatto 1943, 51), si fa conquista delle radici di sé stessi.

Ma mentre Pavese non raggiungerà mai la maturità, perché non si rende conto che l'infanzia non è qualcosa che appartiene a un passato di cui sentire nostalgia, ma è piuttosto un segno che ogni persona ha in sé stessa, in ogni momento della vita, il poeta salernitano invece, proprio in questo suo ritorno alle origini ritrova il senso dell'essere che ogni adulto porta con sé, con la sua vitalità fanciulla, che diviene così, in questo tempo di guerra e di orrori, antidoto alla morte.

Per tale ragione Gatto sente l'urgenza di dedicare la sua piccola opera «a tutti i bambini poveri che imparano a vivere da soli e dormono a notte nel ventre d'un grande cavallo immaginario che un giorno volerà» (Gatto 1945, 8). Sono i bambini più fragili, quelli a cui la guerra ha tolto il diritto all'infanzia, costretti a fuggire dalle bombe e a cercare riparo nei rifugi. Sono questi i bambini a cui il poeta si rivolge in un ideale abbraccio di carta che è un atto d'amore.

Eppure non si tratta di una denuncia sociale, e nemmeno di un puro *divertissement*. I versi che Gatto raccoglie vogliono soprattutto offrire un'occasione di crescita e di presa di coscienza, sconfessando il modello educativo e pedagogico proposto in quel tempo dal regime fascista, «quel processo di fascistizzazione che attraverso tappe differenziate tenderà a occupare tutti gli spazi dell'infanzia e a costruire intorno all'esistenza di bambine e bambini, un rigido apparato di indottrinamento (con l'Opera Nazionale Balilla, con la Gioventù Italiana del Littorio, ecc.)» (Boero e De Luca 2016, 170).

Contro l'adeguamento dell'arte e della letteratura all'etica del regime, nella quale il bambino è fatto oggetto di un sistematico inquadramento atto a ricondurre ciascuno a un'indole «naturalmente fascista» (Boero e

De Luca 2016, 172), Gatto schiera l'immagine di un fanciullo non solo esaltato nei suoi caratteri di individualità, unicità e integralità, ma anche capace, con il suo sguardo puro e acuto, di sostituire i grandi alla guida del mondo.

Con la carica dissacrante di una lirica che assomiglia a una filastrocca, il poeta oppone all'adulto che «tutto dice e nulla sa» il bambino che «sa anche per poco» (*Il sigaro di fuoco*), ribaltando così quella insopprimibile asimmetria fra un *magis* e un *minus*, propria di ogni rapporto educativo (Bertagna 2017, 69). Una dinamica capovolta che assume una valenza unica e straordinaria. È il bambino l'*auctoritas*, da *augeo*, "far crescere", che lascia che siano gli altri, gli adulti apprendisti della vita, a scoprire e a scoprirsi, svestendo i panni dei soldati e degli uomini col «sigaro di fuoco». Nella giocosità musicale dei versi il piccolo *magister* gattiano li supporta, sostenendoli, indicando loro il cammino e «predispone i passaggi affinché la scoperta possa avvenire» (Casaschi 2018, 157).

I bambini, infatti,

non sanno perché  
l'uomo grida viva il re.  
I bambini non sanno perché  
L'uomo si lodi tutto da sé. (*Il gioco del perché*)

eppure si rendono conto di «com'è bella la terra / senza il ticchio della guerra!» (*Operetta buffa con ritornello finale*) e invitano anche il Maresciallo Tuttobaffi, protagonista della lirica e simbolo del soldato fascista, ma anche di ogni adulto, ad abbandonare divisa e decorazioni, orpelli di una vita prigioniera, che, una volta dimessi, lo lasciano nudo eppure finalmente libero:

Ora che sono in mutande  
non sarò, certo, un grande,  
ma un uomo almeno  
e me ne sto sereno. (*Operetta buffa con ritornello finale*)

Rivelando i segni della loro natura autentica di persone umane, i piccoli sono, dunque, portatori di una vena sapienziale disincantata, una saggezza che non ha bisogno di «berretti» o «medaglie sul petto» (*Un consiglio*), indossati da uomini da cui il poeta invita a guardarsi, per riflettere, invece, con il proprio pensiero e la propria capacità critica:

Non date retta al re,  
non date retta a me.  
Chi v'inganna  
si fa sempre più alto di una spanna,  
mette sempre un berretto,  
incede eretto

con tante medaglie sul petto. (*Un consiglio*)

I bambini sconfessano quindi la grandezza dell'adulto, il quale, pieno di sé,

sa tutto e si consola  
con una vecchia parola:  
«Io sono», (*Ogni uomo è stato un bambino*)

ma, in realtà è soltanto «un gallo chioccio che fa cocco-dé!» (*Ogni uomo è stato un bambino*).

Uno sberleffo attraverso cui l'autore non solo intende dichiarare la natura falsa di ogni adulto che abbia ceduto alle lusinghe e agli inganni del fascismo, ma vuole anche sollecitare i lettori «alla disubbidienza» (Pratolini 1984, 924), richiamando cioè ogni uomo a resistere a qualsiasi disposizione che intenda standardizzarlo, adattarlo a una totalità, in cui egli non è che un'unità frazionaria dipendente da un denominatore, senza rispettare i suoi caratteri precipui.

In alternativa, Gatto propone l'immagine di un bambino non piegato a una norma, ma considerato nella sua pienezza come un intero assoluto, irripetibile e complesso, un soggetto-persona che, in piena consonanza con l'antropologia di Rousseau, è l'unico protagonista possibile di una relazione che voglia essere davvero educativa (Rousseau 2016). Il poeta intende, infatti, fare i conti con la «sostanza» unica e irripetibile di ciascuno dei suoi lettori, senza uniformarla forzatamente a ciò che ne negherebbe le irriducibili peculiarità. Per questa ragione, al popolo fascista instradato e ammaestrato fin dalla fanciullezza a essere un popolo guerriero, Alfonso Gatto oppone in *Operetta buffa con ritornello finale*

un gran popolo bambino,  
senza fucili e senza cannoni  
senza fondelli nei pantaloni,  
a piedi nudi per terra  
come faremo la guerra?

Proprio per questo «gran popolo bambino» il poeta sviluppa invece un'idea e una pratica di educazione, nonché una progettualità pedagogica, altre rispetto a quelle proposte dal regime, in cui i piccoli non subiscano gli eventi, ma esercitino la propria capacità di scelta. Così facendo, Gatto propone ai bambini un fare libero e responsabile, in cui le decisioni diventano un'occasione formativa, innescando il meccanismo della coscienza e dunque della maturazione.

Non date retta al saggio  
al maestro del villaggio  
al maestro della città,  
a chi vi dice che sa.

Sbagliate soltanto da voi  
come i cavalli, come i buoi,  
come gli uccelli, i pesci, i serpenti  
che non hanno monumenti  
e non sanno mai la storia.

Chi vive è senza gloria. (*Un consiglio*)

È l'educazione al dubbio, a non lasciarsi incantare dalle sirene delle certezze, a un pensiero riflessivo che diviene strumento di crescita e di acquisizione di responsabilità sia verso sé stessi e sia verso la società in cui si vive. Proprio i bambini, con il loro eden idilliaco e fiabesco dai connotati tipici del gioco, della fantasia e della spensieratezza, sono capaci di andare oltre quell'assoggettamento privo di intelligenza, libertà e responsabilità di cui sono vittime gli adulti.

Per questa ragione la guerra, che toglie la vita e l'umanità, è sbeffeggiata e infine sconfitta dalla sfrenata capacità dei più piccoli di fantasticare e, insieme, di pensare liberamente, opponendo con ironia, l'immaginazione alla gloria delle armi, al punto che, nel fantastico mondo creato dai piccoli nemmeno la storia serve più:

Noi siamo senza gloria,  
abbasso anche la storia  
che non ci serve più. (*Operetta buffa con ritornello finale*)

Così recitano i versi conclusivi di *Operetta buffa con ritornello finale*, a dire che i bambini sfuggono agli ingranaggi mistificatori del mondo adulto, del mondo dei «monumenti» e dei vincitori. Nel loro mondo, quello dell'amore, quello lontano dalla sopraffazione, essi svelano una realtà altra rispetto a quella imposta dal regime e dalla contingenza, una realtà pura e innocente. È il mondo della semplicità fanciulla che si oppone a quello della «gloria», un mondo bambino che non è mai senza candida e disinteressata, ma è chiamato a fustigare la presunzione adulta. È il mondo della vita che si oppone a quello della «morte», proprio come recita il verso finale di *Un consiglio* e che ritorna identico nella lirica *Vivi*, nella raccolta *Amore della vita*, anch'essa del 1944:

Non venga la notte, non venga la morte  
degli oziosi re di pietra,  
non venga la legge delle paure.  
Chi vive è leggero,  
è stanco in tutto il mondo.

Chi vive è senza gloria. (Gatto 2005, 250)

*Il sigaro di fuoco* si fa così «un partire dalle origini e un ritorno alle origini, con tutta la forza vitale che in esse si trova» (Martino 1980, 273), perché, solo attra-

verso la realtà del bambino, il poeta ritrova la sua stessa dimensione di uomo, vivo proprio perché «senza gloria», vivo perché lontano dagli «oziosi re di pietra» e dai «monumenti», che sono il simbolo dei vincitori e dunque della guerra, della morte e della paura.

Gatto nasce così poeta per bambini sotto il segno della Resistenza, ma l'accezione storica di cui questa parola si carica non esaurisce il significato che ha per lo scrittore salernitano. Le liriche per bambini di Alfonso Gatto rientrano, infatti, in quella che è stata definita la «poesia della Resistenza» (Bontempelli 1947, 10-11; Giordano 1980, 299-313), perché esse sono «un'appassionata partecipazione al dramma storico di quegli anni e un'esplicita comunicazione agli uomini che lo avevano sofferto» (Manacorda 1968, 325), ma soprattutto perché sono un invito a un'azione libera, cosciente e responsabile, un'azione scelta, in cui «“resistere” significa contrastare una forza che agisce contro di noi, che minaccia di superarci e che ci invita a cedere [...] è una prova che scegliamo nell'atto di essere, un convincimento interiore per una ragione ultima» (Gatto 1966, 11-12; Gatto 2005, 235).

Un progetto inedito e coraggioso dunque, in cui il poeta non solo inserisce le questioni sociali più cogenti, ma avverte anche l'improcrastinabile urgenza di fare proprio della letteratura per l'infanzia l'ultimo strumento, come erano state l'arte e l'architettura, per costruire un modello di vita e di civiltà.

#### IL VAPORETTO, ESTREMO TENTATIVO DI UN'AZIONE EDUCATIVA

Con il 1945 il conflitto volge al termine, eppure Gatto riconosce che l'esperienza resistenziale non si può esaurire con il finire della guerra.

Una guerra è passata...  
Ora preghiamo che nulla sia dissolto,  
che la vita dei morti e nostra insieme  
più addentro si suggelli e come il mare  
dalle sue stesse braccia si ritrovi  
nella pace profonda e nella furia  
della tempesta che rinnova il mondo. (Gatto 1966, 101)

Così in una lirica che è una *Preghiera* del poeta, affinché quel «resistere», a cui aveva dato negli anni forma e significato, non rimanesse un fatto episodico ma acquisisse una natura sostanziale.

Per questo, all'indomani della guerra, Gatto avverte che quella svolta etica e civile che egli aveva incarnato nei suoi versi, e nei piccoli versi dedicati ai bambini in particolare, non poteva consumarsi ma doveva caricarsi di un rinnovato significato.

D'altra parte Gatto sa bene che «la Resistenza non è un momento eccezionale dell'essere: essa è all'opposto un tempo che dura, il farsi, nel tempo e nella storia, di una coscienza comune» (Gatto 1966, 11-12; Gatto 2005, 235). Il richiamo a «resistere» diviene dunque un «allarme perpetuo contro la menzogna», la «condizione dell'uomo per modificare il mondo» (Giordano 1980, 313).

Negli anni della ricostruzione e del *boom* economico, Alfonso Gatto – proprio come Elio Vittorini, Pier Paolo Pasolini e altri intellettuali del dopoguerra animati da visioni ideali da consegnare al futuro – è costretto a prendere atto dell'inevitabile: l'agognato «mondo di domani» di cui parlava già negli anni Trenta è ben lontano dal trovare realizzazione e solo nella dimensione del sogno e dell'utopia può esistere quel «paese elementare e nuovo nel quale cominciare a vivere clementi» (Gatto 1938, 147).

Ciò che per lungo tempo si è sperato e atteso è dunque ben lontano dal realizzarsi: dinanzi al poeta a poco a poco si staglia una società sempre più alienata dalla degenerazione della civiltà dei consumi, un nuovo fagocitante impedimento che spinge Gatto a dar ancora voce alla sua sferzante *vis* polemica.

In questo scenario lo scrittore sceglie dunque di riparare ancora le proprie speranze nella poesia dedicata all'infanzia, estremo tentativo di una letteratura civile e politica, che, proprio come era stato nel 1945, si faccia azione educativa.

Per questo nel 1963, per i tipi di Nuova Accademia, il poeta ripropone in un volume che prende il titolo de *Il vaporetto* tutti i componimenti che diciotto anni prima aveva dedicato all'infanzia. Tutti, tranne quello eponimo, *Il sigaro di fuoco*, considerato il più esplicitamente politico e che nel mutato clima storico il poeta sceglie di epurare, sostituendolo con tredici nuove liriche.

In questo attento recupero dei temi che aveva anticipato nella raccolta degli anni Quaranta, Gatto desidera infatti rimarcare da un lato che, sebbene l'esperienza del conflitto si sia conclusa, i lettori hanno ancora bisogno delle riflessioni pubblicate nel 1945; dall'altro, che per lui la poesia del «resistere» assume ora un significato più ampio e rinnovato.

L'agire educativo del poeta si dilata, dunque, nella società civile come una voce nuova che intende risvegliare le coscienze. A testimoniare vi sono le parole che Gatto scrive ne *La sposa bambina*, un volume uscito per Vallecchi nel 1943 e poi riedito nel 1963, lo stesso anno de *Il vaporetto*: «La mia memoria aveva già lasciato cadere [...] le parole di troppo, che da sé si staccavano» (Gatto 1963, 12). D'altra parte basti considerare che questi sono gli stessi anni che de *La storia delle vittime* del 1966, opera che raccoglie le liriche degli anni 1943-47

e 1963-65 e che più di ogni altra rende conto compiutamente della coscienza resistenziale post-bellica come impegno civile di Alfonso Gatto.

E forse, proprio per mitigare l'appartenenza delle sue liriche per bambini all'epoca del regime, facendo così comprendere al lettore che esse hanno ancora molto da dire anche dopo la guerra, Gatto sceglie per esse una «fisionomia decisamente più giocosa rispetto al parziale antigrafo» (Contu 2001, 56). Se, infatti, ne *Il sigaro di fuoco* nessun disegno corredeva i componimenti, ora acquerelli a colori di Graziana Pentich<sup>1</sup>, illustrano sedici liriche e un 45 giri accompagna il volume, un disco che, come afferma Gatto rivolgendosi ai suoi lettori nella prefazione: «confido voglia condurvi all'assalto della nostra intrepida felicità» (Gatto 1963b, 8). Un invito che il poeta rivolge non solo ai «bambini poveri» ma ai «bambini di ogni età», includendo, questa volta esplicitamente, anche tutti gli adulti che sono disposti a partecipare al patto educativo che si appresta a proporre. Egli spiega, infatti, «che il primo sapore della vita, la sorpresa di avere gli occhi e le mani, questo vedere pulito e luminoso il mondo delle nostre giornate, sono doni di verità che ogni uomo piccolo o grande, vecchio o bambino, porta con sé e nella sua anima, se egli è veramente libero nella libertà di tutti e con tutti rinnova l'amore e il desiderio della vita» (Gatto 1963b, 8).

E, seppure ne *Il vaporetto* la fanciullezza appaia contemplata in modo più pacato e sereno rispetto al 1945 e vi siano alcune liriche come *Scherzetto marino* che si basano essenzialmente su giochi fonici e acrobazie cromatiche:

Ogni pesce sta al suo taglio  
al tramaglio il suo travaglio  
e la rete passa al vaglio il capone e il capodoglio  
pesce grano e pesce loglio  
pesce fango e pesce scoglio  
[...]  
Meraviglia!  
Nel tramaglio  
c'è la triglia rosso abbaglio (*Scherzetto marino*)

fin da principio Gatto assegna all'età bambina un ruolo non secondario. Egli ribadisce che solo l'adulto che «anche se passa il tempo, ha addosso il demone della gioventù» (Gatto 1963b, 7), che ha conservato la capacità di stupirsi per ciò che la vita offre, potrà essere veramente libero. Per questo il poeta invita i suoi lettori a essere «inquieti, impertinenti, irriverenti persino, pur di non restare seduti e inquieti nel luogo comune» (Gat-

to 1963b, 8). Uno stimolo a non rinunciare all'impegno e alla «resistenza» anche dinanzi ai cambiamenti della società in cui vivono, che in quegli anni sta conoscendo il benessere dopo la miseria, con tutti i rischi che questo porta con sé.

Dinanzi a tali metamorfosi Gatto invita il lettore a non abbassare la guardia. Nella prospettiva che egli delinea, come ha sottolineato Luigi Baldacci, l'uomo è chiamato a essere «un fanciullino irriverente, iconoclasta, aggressivo, tendenzialmente anarcoide» (Baldacci 1972, 19). Proprio come accade nella lirica *Il silenzio non è d'oro*, una sfrenata rivolta contro l'ordine costituito, in cui il poeta incita i bambini a intonare

una piccola fanfara  
di piatti e di trombe, la furiosa  
ragazzata vi salva. (*Il silenzio non è d'oro*)

L'età bambina è dunque salvifica, al punto che Gatto invita gli stessi adulti a riconoscere la propria natura di fanciulli e i padri a riscoprirsì figli, proprio come accade in *All'assalto* in cui «il babbo», che gioca con i figli alla sera, «è figlio anche lui, / ragazzo glorioso», restituito all'età fanciulla dai suoi stessi bambini e che, ancora una volta, si fa sorprendentemente *minus* nella relazione educativa, così che «il tempo perduto è / è sempre incantato» e «dagli angoli bui / l'infanzia è risorta».

Ciò perché l'infanzia, «si ripropone come la stagione più vitale dell'esistere, la sola capace realmente di fronteggiare e di sconfiggere la morte che si annida nelle spire del quotidiano, in particolare nei difficili momenti in cui la vita rischia di divenire apparenza e sopravvivenza» (D'Episcopo 1994, 7).

La proprietà vivificatrice dell'infanzia è dunque ora sganciata dalla contingenza della morte causata dalla guerra. La morte a cui si riferisce Gatto è quella che negli anni del dopoguerra «si annida nelle spire del quotidiano», quella in cui la natura oppressiva e alienante dell'espansione capitalistica di una società subalterna al profitto fanno della vita semplice «apparenza».

Basti leggere a questo proposito ne *Il vaporetto* la lirica *Ballata per Charlot*, in cui il poeta, rappresentando la maschera Charlot alla catena di montaggio, mostra «come ai tempi moderni si riduce / l'uomo che aspetta al varco l'obbedienza / di giurare al fuehrer o al duce». Eppure poco dopo conferma che solo il poeta-bambino è capace di sciogliere le catene della sala macchine, metafora dell'industrializzazione feroce e del frenetico processo di modernizzazione massificante: «rompere la serie è la licenza / d'ogni poeta che nel dire no / ci conferma con gli occhi il suo destino».

Dinanzi all'alienazione e a un mondo sempre più imperniato su un macroscopico e acritico sviluppo del

<sup>1</sup> Graziana Pentich (1920-2013) è stata compagna di Alfonso Gatto dal 1946.

capitalismo, «si leva il grido di rivolta del poeta, che torna a farsi e ad essere bambino, nella speranza che il suo esempio possa contribuire a svecchiare il mondo dalle sue ataviche tare della finzione e dalla sopraffazione» (D'Episcopo 1994, 7).

Un grido di rivolta che trova conferma nei pensieri del diario di Gatto: «i bambini hanno la grazia della paura. Si trovano nella meraviglia del non sapere, scoprono le vie della libertà fuggendo il pericolo, appena un piccolo varco, vi passano, e s'appropriano di una così giudiziosa accortezza da girare e da prendersi in giro, nel riso nostro, e nel loro che li abbatte sfiniti» (Gatto 2010, 28).

Gatto si riappropria così di questa «esclusiva arte dei fanciulli» (Mugnaini 2007, 236) e ne fa il cardine di un rinnovato progetto educativo.

Così il poeta convoca tutti i suoi lettori perché salgano a bordo del *vaporetto* di cui egli è il capitano «imprudente e spericolato come tutti i marinai, persino gradasso e bighellone» (Gatto 1963b, 7), e li invita a non risparmiarsi mai in nulla, a dire «ci sono ancora, vedo, respiro, ascolto, e questa faccia è mia, miei gli occhi, e l'una mano e l'altra, mie» perché «così viviamo, così non passiamo invano, così partecipiamo col creato alla festa della vita che non è soltanto nostra, anche se è fatta di noi» (Gatto 1963b, 7). Un'esortazione a stupirsi dell'esistenza, che non è solo un messaggio di gioia di vivere ma è anche un testamento educativo. Dinanzi all'imperscrutabilità e all'imprevedibilità gnoseologica di ogni evento che arriva nell'esperienza, che non si conosce proprio perché ancora non accaduto e, che quindi, non può ancora essere stato oggetto di esperienza da mediare con il *lògos*, il poeta-capitano del *vaporetto* si attrezza invece pedagogicamente nell'accompagnare il lettore ad essere sempre più capace, nel presente e nel futuro di quell'intenzionalità, di quella libertà e di quella responsabilità che lo portino al riconoscimento del suo *kairos*, il tempo della compiutezza dove ciascuno sperimenta la pienezza di sé.

Un'azione educativa, dunque, quella della poesia, che accompagna il lettore in maniera agogica alla scoperta del proprio tempo *kairotico*, che Gatto aveva chiara fin dal 1947, come scrive in un articolo apparso dapprima in "Pesci rossi" e poi su "Il Politecnico":

La poesia è una realtà che accusa il lettore e lo pone di fronte alla sua distrazione. Egli forse vuol vivere comunque, ma davanti alla poesia si accorgerà che le parole, a una a una e nel loro periodo, a poco a poco lo prendono, gli rivelano un mondo che presentiva, in cui dovrà riconoscersi e non perdere nulla della sua grandezza e della sua miseria. S'accorgerà che perdendo la faccia si darà un volto, si identificherà e fermerà un momento, perché gli

parlano poi sempre più a lungo quegli stessi desideri che prima abbandonava e temeva. (Gatto 1947, 8; Gatto 2005, 705-706)

Un nobile compito che trova conferma anche in alcune frasi presenti nella prima stesura della prefazione a *Il vaporetto*, poi eliminate dal poeta, che Francesca Mugnaini ha riportato alla luce grazie a un documento dattiloscritto ritrovato presso il "Centro di ricerca sulla tradizione manoscritta di autori moderni e contemporanei" dell'Università di Pavia (Mugnaini 2007): «I bambini di ogni età vanno a scuola, alla scuola di questa esperienza sempre aperta che non lascia mai apprendere in una verità bella e fatta, in un proverbio o in un luogo comune, la verità che invece è tutta da fare e rifare ogni giorno» (Mugnaini 2007, 237).

Per essere capaci di cogliere questo tempo perfetto, un tempo che non è misurabile cronologicamente, ma rimanda a un filo unitario di senso il proprio vissuto nel rapporto tra sé, le cose, il mondo, gli altri e la storia, occorre fare come i fanciulli, che nello sguardo di Gatto sono i più capaci di agire nell'esperienza storica concreta al fine di compiersi pienamente attraverso atti educativi, cioè contraddistinti dall'intenzionalità, *lògos*, libertà e responsabilità. Essi si abbandonano fiduciosamente all'esperienza, che va costruita ogni giorno, cogliendone la preziosità. Lasciando le certezze precostituite proprio i piccoli si lanciano dunque in una esplorazione continua alla ricerca di sé, tracciando una strada che, secondo Gatto, anche gli adulti dovrebbero seguire.

Dinanzi al disinganno politico e partitocratico di un'Italia in corsa verso l'omologazione, la poesia sui e dei bambini diviene l'unico e l'ultimo punto di resistenza e d'integrità individuale.

D'altra parte, come ha scritto Antonella Anedda in conclusione alla riedizione del 2001 de *Il vaporetto*:

Questo libro di poesie è per bambini, cioè degno della loro intelligenza. Non è però un libro infantile: Gatto non fa finta di essere piccolo. Fa una cosa diversa che può essere paragonata ad un gesto: quello di parlare ad un bambino accovacciandosi sulle ginocchia. In questo modo non si diventa certo piccoli, ma si comunica a chi è più piccolo di noi che per lui, per essere alla sua altezza, il corpo di adulto si può trasformare. Quella posizione precaria, goffa e scomoda può, per usare le stesse parole di Gatto impedirci di «stare seduti comodi nel luogo comune». Le poesie di questo libro infatti sono scomode: non fingono, non consolano. Sono affettuose, coraggiose ma non sentimentali. (Anedda 2001, 85-86)

Ciò è possibile perché Gatto ha un'immagine emancipata dell'infanzia ed è in grado di pensare i bambini «attenti, capaci di sentire la libertà, ma anche il dubbio,



capaci di cogliere l'ironia e le contraddizioni. Indipendenti» (Anedda 2001, 86). Non dei piccoli adulti, ma delle persone descritte nei modi e nei caratteri tipici della loro età, che, proprio perché capaci di conservare uno sguardo puro sul mondo, hanno qualcosa da dire anche ai grandi. D'altra parte, è il cuore «innocente» del fanciullo «che sa» (Gatto 2005, 432), come scrive il poeta nella prima strofa de *Al mio bambino Leone*: solo il bambino, con la sua innocenza e insieme la sua saggezza, è in grado di conoscere e, nella precarietà del mondo, di orientarsi senza perdersi.

L'avventura di carta del *vaporetto* gattiano non è dunque che l'odissea terrena che ogni uomo, che intenda essere artefice delle proprie azioni e del proprio tempo e che non voglia prescindere dall'impegno sociale e dalla coscienza storica, è chiamato a intraprendere. Per questa ragione l'infanzia è la più autentica stagione della vita, quella in cui Alfonso Gatto ripone le sue ultime speranze, l'estrema destinataria di un progetto che era iniziato in una nebbiosa giornata milanese del 1934.

UNA POESIA BAMBINA NON «BAMBOLEGGIANTE».  
ALFONSO GATTO E GIANNI RODARI SCRITTORI PER  
PICCOLI, SCRITTORI PER TUTTI.

Proprio questo rinnovato sguardo sull'infanzia avvicina Alfonso Gatto a Gianni Rodari, che del poeta salernitano non fu solo collega giornalista, ma anche amico.

D'altra parte Rodari, come ricorda nella *Grammatica della fantasia*, ama e legge Gatto fin dall'adolescenza, fin da quando, a sedici anni, conduceva con l'amico Amedeo Marvelli lunghe camminate in campagna discorrendo degli scrittori del cuore: «spesso Amedeo ed io passavamo pomeriggi interi nei boschi a parlare: di Kant, di Dostoevskij, di Montale, di Alfonso Gatto» (Rodari 2013, 26).

I due si incontreranno nel 1947 a *L'Unità*, quotidiano comunista che segna comuni militanze politiche e impegni giornalistici, ma anche forti legami tematici, letterari, specialmente quelli dedicati ai più piccoli, nonché intrecci di vita e di pedagogia.

E non è un caso che Gatto identifichi anzitutto questo filo rosso che li unisce nella «milanesità» non di nascita ma acquisita, che tanta parte ha avuto nell'elaborazione del suo pensiero poetico, in particolare quello rivolto ai bambini:

Di Gianni Rodari sono amico da quasi vent'anni. Siamo tutti e due «milanesi», anche se, nel vederci insieme, scoprireste, per faccia, per voce, per gesti, in me l'oriundo e in lui uno dei più teneri e gentili e ragionevoli lombardi che io conosca.

Come giornalisti abbiamo per molti mesi abitato le stesse stanze, tutti e due buone penne o penne di fino per viaggi, elzevirini, note, corsivi, ecc., buoni noi stessi o «cattivi», come si scrive nei compiti, per quel graffio del dir di più e di non lasciar passar lisci i torti e gli errori ch'è di ogni scrittore a viso aperto.

Poi – strette già le nostre mani sulla più bella bandiera di società operaia: un giornale è sempre un'officina, ove non sia una bottega – è venuta la poesia, con il suo sangue, a farci tutti e due padri e nonni di molti bambini, tanti quanti sono o speriamo che siano per essere i nostri lettori e i nostri posteri in erba.

Qui nascono le differenze che servono a tenerci ancora più uniti: io col mio «sigaro di fuoco», vecchio capitano di un «vaporetto» che a sfavore di vento stenta a prendere il largo: lui, giovane e avventuroso favolista che viaggia il cielo, la terra, e il mare, parlando in tutte le lingue, persiano in usbeko, in baskiro e in armeno, con la fortuna lesta a contraccambiargli la fiducia che egli ha nella vita. (Gatto 1965, 1)

A legare i due non vi è semplicemente l'amore per la parola poetica rivolta ai fanciulli, in anni in cui ciò è cosa rara, ma soprattutto un'unica e originale comunione di «sentimenti» verso questa età della vita. È, infatti, sulla fiducia nell'infanzia contrapposta alla rassegnazione verso l'adulthood che entrambi esprimono il progetto squisitamente pedagogico del loro impegno. In un mondo dominato dal naufragio dei valori la poesia per bambini diviene la scialuppa salvifica, gettata nel mare della vita affinché tutti possano aggrapparvisi, adulti e piccini, a prescindere dall'età anagrafica.

Come Gatto non relega il messaggio vitalistico della sua poesia per l'infanzia al solo pubblico bambino, ma, con *Il vaporetto*, si rivolge ai «bambini di ogni età», avvertendo l'urgenza di includere anche tutti quegli adulti disposti a prendere parte attiva nel patto educativo che egli stabilisce con il lettore, così Rodari mette al centro della propria produzione una spinta educativa rivolta a «tutti», «che possa essere ugualmente utile a chi crede nella necessità che l'immaginazione abbia il suo posto nell'educazione; a chi ha fiducia nella creatività infantile; a chi sa quale valore di liberazione possa avere la parola» (Rodari 2013, 24).

Per questo il motto di Rodari, scelto per introdurre la *Grammatica della fantasia* nel 1973, diviene «Tutti gli usi della parola a tutti», in una prospettiva di inclusività verso piccoli e grandi. Un motto «dal bel suono democratico», scelto «perché nessuno sia schiavo» (Rodari 2013, 24), perché nessuno, adulto e bambino, si perda lungo la strada della vita o perisca in quel mare in tempesta che è la società del dopoguerra. E se Gatto aveva varato il suo vaporetto, di cui egli era capitano, consegnando al piccolo vascello l'intenzionalità pienamente

pedagogica del suo impegno poetico, Rodari carica la sua produzione di filastrocche, favole e storielle per mettersi al «servizio dell'infanzia» in un delicato quanto avventuroso viaggio educativo.

La parola letteraria, e in modo particolare la parola letteraria rivolta all'infanzia, diviene così occasione per guardare il mondo con occhi nuovi anche per chi bambino non è più, ma della «freschezza» infantile ha ancora bisogno. Solo l'infanzia, scrive Gatto, possiede infatti le ali per spiccare il volo della libertà, ali che ognuno ha in sé, ma che, crescendo, diventano atrofiche:

Ogni uomo è stato un bambino  
[...]  
Ogni uomo è stato un monello  
– pensate – un libero uccello  
tra alberi case colori.  
Ora è solo un signore  
fra tanti signori,  
e non vola,  
non bigia la scuola. (*Ogni uomo è stato un bambino*)

A quelle ali, necessarie per il volo auspicato da Gatto, fa eco il celebre «orecchio acerbo» rodariano, organo che, proprio in virtù del suo mancato sviluppo, attende alla parola viva, quella che custodisce il candore e la meraviglia, per ricordare, anche da adulti, ciò che è essenziale:

Un giorno sul diretto Capranica-Viterbo  
vidi salire un uomo con un orecchio acerbo.  
Non era tanto giovane, anzi era maturato  
tutto, tranne l'orecchio, che acerbo era restato.  
Cambiai subito posto per essergli vicino  
e potermi studiare il fenomeno per benino.  
«Signore - gli dissi dunque - lei ha una certa età  
di quell'orecchio verde che cosa se ne fa?»  
Rispose gentilmente: «Dica pure che sono vecchio  
di giovane mi è rimasto soltanto quest'orecchio.  
È un orecchio bambino, mi serve per capire  
le voci che i grandi non stanno mai a sentire.  
Ascolto quel che dicono gli alberi, gli uccelli,  
le nuvole che passano, i sassi, i ruscelli.  
Capisco anche i bambini quando dicono cose  
che a un orecchio maturo sembrano misteriose».  
Così disse il signore con un orecchio acerbo  
quel giorno, sul diretto Capranica-Viterbo. (Rodari 1979, 19)

L'invito è allora a rimettere in attività questi organi dismessi, o a conservarli «acerbi», perché l'immatùrità non è sinonimo di depotenziamento, perché queste unità fisiologiche e biologiche presiedono, nella fantasia dei poeti, alla capacità di stupirsi e cogliere la meraviglia del quotidiano.

A dirlo è lo stesso Rodari, che così nel 1964 presenta la raccolta di Gatto, da poco pubblicata:

In questo senso le poesie sono davvero fatte «per i bambini di ogni età» fatte per dire qualcosa a qualcuno, per comunicargli l'amore e il desiderio della vita. Ci si potrebbe quasi provare a desumere, non certo in senso professionale, una pedagogia, a fare il ritratto del bambino e dell'uomo dal quale il poeta vuole farsi ascoltare: gli occhi liberi di vedere spettacoli meravigliosi, la voce capace di cantare, il cuore di giocare. La «poetica del fanciullino» non c'entra. Non c'entrano altri schemi, ancor più banali: il rimpianto dell'infanzia, la nostalgia dell'età dell'oro. Anche per l'uomo, l'adulto, è possibile una «intrepida felicità»: ed è colpa sua se invece di possederla e difenderla, anche con la necessaria disperazione, è soltanto «un uomo chioccio che fa coccodè». (Rodari 1964)

Diventa allora necessaria anche per l'autore di Ome-gna un'educazione rinnovata, aperta a tutti, di cui la parola poetica si fa veicolo, una parola divertente ma allo stesso tempo agganciata con il reale. Tra un gioco linguistico, una rima, una filastrocca, una battuta, si snoda un dialogo educativo che chiama i lettori a un gioco tutt'altro che infantile.

Per questo motivo, a dispetto di una tradizionale poetica per l'infanzia, che si fondava sul pietismo e la consolazione, Gatto e Rodari inseriscono nella loro produzione anche i problemi della società che sta radicalmente mutando. Le liriche e le filastrocche si muovono su un terreno totalmente innovativo, non solo perché si appropriano di un linguaggio ironico e irriverente, che «impone l'abbandono dell'italiano sdolcinato, astratto, artificioso che la tradizione della letteratura infantile aveva imposto in quasi mezzo secolo di esercizio» e adotta «una lingua concreta e immediata, affrancata dalle astrattezze stucchevoli e languide, una lingua in presa diretta con la quotidianità» (Boero e De Luca 2016, 260), ma anche perché sono abitate da personaggi e temi della realtà di tutti i giorni, quella quotidiana, quella dello sfruttamento del lavoro, delle classi subalterne, delle ingiustizie.

Non scrivevo per bambini qualunque ma per bambini che avevano tra le mani un quotidiano politico [«l'Unità»]. Era quasi obbligatorio trattarli diversamente rispetto alla consueta letteratura per l'infanzia. Parlare con loro delle cose d'ogni giorno, del disoccupato, dei morti di Modena, del mondo vero, non di un mondo, anzi, di un mini-mondo di convenzione. (Rodari 1972b, p. VI)

La poesia si carica così di «una vigorosa ispirazione civile» (Rodari 1965, 4) e si avvia una dialettica su cui si giocano le sorti della trasformazione della società. In questa svolta educativa, che si basa sul principio di educare divertendo, la parola rappresenta un aggancio diretto con il reale perché, come scrive Rodari, è la parola che

«gettata nella mente a caso, produce onde di superficie e di profondità, provoca una serie di reazioni a catena, coinvolgendo nella sua caduta suoni e immagini, analogie e ricordi, significati e sogni, in un movimento che interessa l'esperienza e la memoria, la fantasia e l'inconscio» (Rodari 2013, 25).

Rodari come Gatto, guarda ai piccoli come esseri in grado di prendere parte attiva nel rapporto educativo e, assumendo il gioco come elemento naturale dell'infanzia e adottando un registro linguistico adeguato ai giovani interlocutori, i due scrittori riescono ad innescare un dialogo che rivendica il primato della creatività e dell'immaginazione come base per costruire un uomo nuovo e una nuova società.

È Rodari stesso a dichiararlo:

Non ho mai chiamato «poesie» le cose che ho fatto in versi, ma «filastrocche», o al più «poesie per ridere», «poesie per sbaglio». E infatti non credo che siano poesie: sono giocattoli, o comunicazioni in musica, o versi per prendere in giro le vecchie poesie che si fanno studiare a scuola. Hanno la rima perché ai bambini piace il gioco della ripetizione, della scoperta sonora. A qualcuno sembrano perfino «difficili» per i bambini. Questo succede perché non credo si debba ricorrere a una lingua bamboleggiante per parlare con loro: basta la lingua di tutti i giorni, quella che ascoltano dal televisore. (Rodari 1972b, p. XIII)

La stessa capacità di parlare ai bambini considerandoli non adulti in miniatura, ma neppure esseri da ammaestrare, disciplinare e condizionare, Rodari la riconosce anche nella produzione di Alfonso Gatto. Entrambi interpretano i piccoli come persone umane in crescita che essi, tramite la parola poetica, conducono *agogicamente*, coinvolgendoli in un movimento ascensionale, verso la maturità. È in questo percorso agogico tipico dell'educazione, che bandisce la lingua e l'atteggiamento «bamboleggiante», che Gatto e Rodari si ritrovano.

Il giocattolo verbale chiama i bambini a un gioco tutt'altro che infantile. Gatto non bamboleggia, rimane adulto in ogni parola. Fortuna sua, rimane anche in ogni parola poeta. Ma non disdegna di usare modi minori, di prosa appena corretta da accenni di musica, se gli preme più la cosa da dire che il modo di dirla [...]

Gatto stesso doveva sapere che il suo libro era fatto di materie diverse, se nel sottotitolo ha distinto le "poesie", dalle "rime", dalle "ballate". E mi sembra molto bello che un poeta come lui abbia accettato di firmare, per così dire, un ibrido, un libro che il critico letterario non basta a classificare, e si classifica benissimo, invece, dal punto di vista del bambino, del suo piacere, perfino del suo utile. Il libro rappresenta, più o meno, un caso di felice incontro tra un poeta e un padre affettuoso. (Rodari 1972; Rodari 1982, 165,166)

Così Rodari recensisce Gatto nel 1972, identificando nel suo «giocattolo verbale», nel «canto facile» ma mai "bambinizzato", la straordinarietà del lavoro del salernitano, che fa della lirica anzitutto un «dono» per i più piccoli, come ha evidenziato Chiara Lepri (2016): «L'esperienza poetica, che è prima di tutto partecipazione alla meraviglia della vita, accende i sensi tutti, attiva la percezione, coinvolge il corpo intero, che è testimonianza tangibile di un qui-ed-ora da assaporare intensamente e continuo stupore dell'esistere: anche i bambini sono finalmente chiamati a questa festa» (Lepri 2016, 358).

Non solo. Tramite questa originale capacità compositiva Gatto, come Rodari, riesce a comporre rime che «non cadono per tranquillizzare, per acquietare, ma per sorprendere e provocare, per negare la tradizione in nome di una moralità più alta ("sbagliate solo da voi")» (Rodari 1972; Rodari 1982, 165).

Facendo appello alla genuinità dell'infanzia i due scrittori caricano così anche la piccola poesia, la filastrocca, di contenuti etici e sociali, di valori morali e politici. L'esercizio lirico di Gatto e Rodari si fa dunque anche «dono» per quegli adulti che sono disposti pedagogicamente ad accoglierlo e che sono disponibili a vivere la vita senza compromessi.

Al percorso giocoso e articolato della lirica di Gatto e Rodari, in cui si mescolano sapientemente intento educativo e carica poetica, possono dunque prendere parte anche i grandi, per sperimentare un pensiero divergente, per imparare a "non dare retta al re", per non accettare passivamente, per divenire artefici del proprio destino e infine, come scrive Gatto, per riuscire a «spiegare la vela al mare, / mettervi in cammino» (*Filastrocca*), nella consapevolezza che l'educazione è un moto inesauribile.

## BIBLIOGRAFIA

- Anedda, Antonella. 2001. "Postfazione." In *Il vaporetto. Poesie, fiabe, rime, ballate per i bambini di ogni età*, Alfonso Gatto, 85-87. Milano: Mondadori.
- Baldacci, Luigi. 1972. "La poesia di Gatto." In *Poesie (1929-1968)*, Alfonso Gatto, 15-23. Milano: Mondadori.
- Bertagna, Giuseppe. 2017. "La pedagogia della scuola. Dimensioni storiche, epistemologiche ed ordinamentali." In *La ricerca pedagogica nell'Italia contemporanea. Problemi e prospettive*, a cura di Giuseppe Bertagna, e Simonetta Ulivieri, 34-111. Roma: Studium.
- Boero, Pino, e De Luca, Carmine. 1995. *La letteratura per l'infanzia*. Roma-Bari: Laterza.
- Bontempelli, Massimo. 1947. "Prefazione." *Quaderni di Milano-sera* 2,6: 10-11.

- Casaschi, Cristina. 2018. *La «maestria» didattica nella scuola primaria*. Roma: Studium.
- Contini, Gianfranco. 1968. *Letteratura dell'Italia unita (1861-1968)*. Firenze: Sansoni.
- Contu, Emanuele. 2001. "L'effettiva verginità delle parole. Innocenza e resistenza tra *Il sigaro di fuoco* e *Il vaporetto*." *Trasparenze* 11: 56.
- D'Episcopo, Francesco. 1994. "*La libera felicità dei bambini di ogni età*". *Prologo a Alfonso Gatto, Il vaporetto*. Salerno: Rispostes.
- Ercolanoni, Ivana. 2004. "L'arcobaleno delle libertà. Le poesie per l'infanzia di Alfonso Gatto." *Critica letteraria* 123, II: 351-362.
- Gatto, Alfonso. 1934. "Incontro con Milano." *L'Italia Letteraria* 20: 3.
- Gatto, Alfonso. 1937. *Morto ai paesi*. Parma: Guanda.
- Gatto, Alfonso. 1937. "Preambolo del cronista." *Casabella* 114, giugno: 20.
- Gatto, Alfonso. 1938. "Mondo di domani." *Casabella* 130, ottobre: 147.
- Gatto, Alfonso. 1943. *La sposa bambina*. Firenze: Vallecchi.
- Gatto, Alfonso. 1944. *La spiaggia dei poveri*. Milano: Rosa e Ballo Editore.
- Gatto, Alfonso. 1945. *Il sigaro di fuoco. Poesie per bambini*. Milano: Bompiani.
- Gatto, Alfonso. 1947. "Parole a un pubblico immaginario." *Pesci rossi* 1: 8.
- Gatto, Alfonso. 1963. *La sposa bambina*. Firenze: Vallecchi (I edizione 1943).
- Gatto, Alfonso. 1963b. *Il vaporetto. Poesie, fiabe, rime, ballate per i bambini di ogni età*. Milano: Nuova Accademia.
- Gatto, Alfonso. 1965. "Alfonso Gatto presenta Gianni Rodari." *La voce della libreria* 18, dicembre: 1.
- Gatto, Alfonso. 1966. *La storia delle vittime*. Milano: Mondadori.
- Gatto, Alfonso. 2005. *Tutte le poesie*. Milano: Mondadori.
- Gatto, Alfonso. 2010. *Diario di un poeta, introduzione a cura di Francesco D'Episcopo*. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Gatto, Alfonso. 2010b. *Scritti di architettura, a cura e con introduzione di Giuseppe Lupo*. Torino: Aragno Editore.
- Giordano, Emilio. 1980. "Poesia "resistenziale" di Alfonso Gatto. Un contributo." In *Stratigrafia di un poeta. Alfonso Gatto Atti del convegno nazionale di studi su Alfonso Gatto (Salerno-Maiori-Amalfi, 8-9-10 aprile 1978)*, a cura di Pietro Borraro, e Francesco D'Episcopo, 299-322. Congedo: Galatina.
- Lepri, Chiara. 2016. "Doni di verità". La poesia per bambini di Alfonso Gatto." *Sinestesie* 14: 357-360.
- Lupo, Giuseppe. 2001. "Alfonso Gatto. "Architetto" dell'utopia." *Trasparenze* 11: 47-54.
- Luti, Giorgio. 1975. *Sul filo della corrente. Fatti e figure della letteratura italiana del Novecento*. Milano: Longanesi.
- Manacorda, Giuliano. 1968. "Ritratti critici di contemporanei. Alfonso Gatto." *Belfagor* 3: 335; 325.
- Martino, Maria Monica. 1980. "Il fanciullo e la morte nell'opera di Alfonso Gatto." In *Stratigrafia di un poeta. Alfonso Gatto Atti del convegno nazionale di studi su Alfonso Gatto (Salerno-Maiori-Amalfi, 8-9-10 aprile 1978)*, a cura di Pietro Borraro, e Francesco D'Episcopo, 265-274. Galatina: Congedo.
- Menna, Filiberto. 1984. "Gatto nella cultura italiana degli anni 1930-1945." Tavola rotonda con interventi di Oreste Macri, Vasco Pratolini, Ruggero Jacobbi, Filiberto Menna. In *La cultura italiana negli anni '30-'45 (Omaggio ad Alfonso Gatto)*, Atti del Convegno-Salerno, 21-24 aprile 1980, Tomo II, 915-943. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Mugnaini, Francesca. 2007. "Un poeta 'per i bambini d'ogni età'. In *Alfonso Gatto. "Nel segno di ogni cosa"*, Atti del seminario di Firenze (Università degli Studi di Firenze, 18-19 dicembre 2006), a cura di Anna Dolfi, 221-251. Firenze: Bulzoni Editore.
- Pavese, Cesare. 1946. *Feria d'agosto*. Torino: Einaudi.
- Pento, Bortolo. 1972. *Alfonso Gatto*. Firenze: La Nuova Italia.
- Pratolini, Vasco. 1984. "Gatto nella cultura italiana degli anni 1930-1945." Tavola rotonda con interventi di Oreste Macri, Vasco Pratolini, Ruggero Jacobbi, Filiberto Menna. In *La cultura italiana negli anni '30-'45 (Omaggio ad Alfonso Gatto)*, Atti del Convegno-Salerno, 21-24 aprile 1980, Tomo II, 915-943. Napoli: Edizioni Scientifiche Italiane.
- Rodari, Gianni. 1964. "Il vaporetto del poeta alza il pavese della rivolta." *Paese sera-libri*, 15 maggio.
- Rodari, Gianni. 1965. "La letteratura per l'infanzia oggi." *La voce della libreria*, 18, dicembre: 4.
- Rodari, Gianni. 1972. "I bambini e la poesia." *Il giornale dei genitori*, 6-7, giugno-luglio: 49.
- Rodari, Gianni. 1972b. *Filastrocche in cielo e in terra*. Torino: Einaudi.
- Rodari, Gianni. 1979. *Parole per giocare*. Firenze: Manzoli.
- Rodari, Gianni. 1982. *Il cane di Magonza*, a cura di Carmine De Luca. Roma: Editori Riuniti.
- Rodari, Gianni. 2013. *Grammatica della fantasia*. San Dorligo della Valle (Trieste): EL Einaudi Ragazzi.
- Rousseau, Jean-Jacques. 2016. *Emilio, o dell'educazione*, a cura di Andrea Potestio. Roma: Studium.
- Spinetti, Mariarosaria, "Il sigaro di fuoco" e "Il vaporetto". In *Stratigrafia di un poeta. Alfonso Gatto Atti del con-*

*vegno nazionale di studi su Alfonso Gatto (Salerno-Maiori-Amalfi, 8-9-10 aprile 1978)*, a cura di Pietro Borraro, e Francesco D'Episcopo, 255-263. Galatina: Congedo.

Wright, Frank Lloyd. 1945. *Architettura organica*. Milano: Muggiani.

Zanzotto, Andrea. 1996. "Per Alfonso Gatto." In *La rosa dei granili: saggi e testimonianze su Alfonso Gatto*, a cura di Giuseppe Tortora, 149-151. Cava dei Tirreni: Avagliano.





**Citation:** Chiara Lepri (2020) Avanguardie e sperimentalismi nella poesia per l'infanzia da Rodari ai giorni nostri: un percorso tra autori e opere. *Rivista di Storia dell'Educazione* 7(2): 61-74. doi: 10.36253/rse-9654

**Received:** August 31, 2020

**Accepted:** October 16, 2020

**Published:** January 25, 2021

**Copyright:** © 2020 Chiara Lepri. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/rse>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

**Editor:** Martino Negri, Università di Milano Bicocca.

## Avanguardie e sperimentalismi nella poesia per l'infanzia da Rodari ai giorni nostri: un percorso tra autori e opere

### Avant-garde and Experimentalisms in Poetry for Children from Rodari to the Present Day: a Travel between Authors and Works

CHIARA LEPRI

*Università degli Studi Roma Tre*  
E-mail: chiara.lepri@uniroma3.it

**Abstract.** In 1985 Franco Fortini wrote provocatively that poetry for children does not exist, arguing that it is alien to their ability to fully grasp its expressive significance. However, there had already been the experience of Gianni Rodari, from whose contribution the critical and historiographic reflection on an authorial (and quality) poetic word addressed to childhood cannot be ignored: he had placed linguistic game at the center of poetry for children, combining the lesson of French surrealism with the Italian futurist experience of Palazzeschi and he consciously placed himself along that modern poetic line that sees a flowering of great importance especially in the post-war period. It is a type of poetry that is enriched by the contribution of a playful and divergent dimension and that knows how to speak the language of children: the rhythm, the assonance, the rhyme, but also the associative procedures grafted through the surrealist techniques naturally meet the child *animus* and at the same time open to an articulated, plural dimension, rich in ethical and political tension. Along this trajectory of linguistic experimentalism masterfully inaugurated by Rodari, the contribution intends to identify the paths of other authors in the proposal of a poetry aimed at children that is innovative and valid on a content and formal level: the reference is to Roberto Piumini and Pietro Formentini in particular, who have recognized, in poetry for children and young people, a vast and welcoming space for exploration and expressive freedom, but also, more recently, to the refined research of poetesses such as Chiara Carminati and Silvia Vecchini, whose poetic production is constantly embellished by a reflective work of undoubted charm and of notable interest for the investigation on a literary, aesthetic, educational level.

**Keywords:** poetry for children, surrealism, avant-gardes, linguistic experimentalism, Gianni Rodari.

---

**Riassunto.** Nel 1985 Franco Fortini scriveva provocatoriamente che la poesia per bambini non esiste sostenendo che è estranea alla loro capacità di coglierne appieno la pregnanza espressiva. Vi era già stata, tuttavia, l'esperienza di Gianni Rodari, dal cui contributo la riflessione critica e storiografica su una parola poetica autoriale (e di qualità) rivolta all'infanzia non può prescindere: egli aveva posto al centro della poesia infantile

il gioco linguistico coniugando la lezione del surrealismo francese con l'esperienza futurista italiana di Palazzeschi e si era collocato consapevolmente lungo quella moderna linea poetica che vede soprattutto nel secondo dopoguerra una fioritura di grande rilievo. Si tratta di una poesia che si arricchisce del contributo della dimensione ludica e divergente e che sa parlare il linguaggio dei bambini: il ritmo, l'assonanza, la rima, ma anche i procedimenti associativi innestati attraverso le tecniche surrealiste incontrano naturalmente l'*animus* infantile e al tempo stesso aprono a una dimensione articolata, plurale, ricca di tensionalità etiche e politiche. Lungo questa traiettoria dello sperimentalismo linguistico magistralmente inaugurata da Rodari, il contributo intende individuare i percorsi di altri autori nella proposta di una poesia rivolta all'infanzia innovativa e valida sul piano contenutistico e formale: il riferimento è a Roberto Piumini e a Pietro Formentini in particolare, che hanno riconosciuto, nella poesia per bambini e ragazzi, uno spazio vasto e accogliente di esplorazione e di libertà espressiva, ma anche, più recentemente, alle raffinate ricerche di poetesse come Chiara Carminati e Silvia Vecchini, la cui produzione poetica è costantemente impreziosita da un lavoro riflessivo di indubbio fascino e di notevole interesse per l'indagine sul piano letterario, estetico, formativo.

**Parole chiave:** poesia per l'infanzia, surrealismo, avanguardie, sperimentalismo linguistico, Gianni Rodari.

### CONSIDERAZIONI PRELIMINARI

Nel 1985 su *Riforma della scuola* Franco Fortini scriveva provocatoriamente che la poesia per bambini non esiste sostenendo, sull'onda della nota pregiudiziale crociana, che essa, se di poesia si tratta, è estranea alla loro capacità di coglierne appieno la pregnanza espressiva. Al tempo stesso il poeta e critico letterario condannava non meno del «pascalismo da strapazzo perdurato una quarantina d'anni» la riduzione della poesia a «meri fatti grafici», come pure la «melensaggine avanguardistica, immediatistica, liberatoria ed espressiva»; guardava inoltre con sospetto a quella «scuoletta» di cui già Zanzotto aveva scritto, basculante, nel tempo, tra un approccio culturalista e tecnicista ed uno post-sessantottesco oltremodo sedotto dai procedimenti libero-associativi e liberatori (Fortini 1985, 14; Zanzotto 1973, 52-77). Vi era già stata, tuttavia, l'esperienza di Gianni Rodari (e prima ancora quella di Sergio Tofano) dal cui contributo la riflessione critica e storiografica su una parola poetica autoriale (e di qualità) rivolta all'infanzia non può prescindere e da cui occorre ripensare il valore e la pregnanza che le avanguardie poetiche in questo ambito hanno rappresentato. Certo, in quegli anni (Rodari era scomparso di recente, nel 1980) ancora mancava una piena cognizione dello straordinario impatto che lo scrittore di Omegna avrebbe provocato nella letteratura destinata ai più piccoli; oggi è invece possibile individuarne la centralità ed il valore artistico, come pure tracciarne il raffinato percorso intellettuale entro un preciso contesto storico-culturale e letterario.

Gianni Rodari, infatti, aveva posto al centro della poesia infantile il gioco linguistico coniugando la lezione del surrealismo francese con l'esperienza italiana del futurismo alla Palazzeschi e si era collocato consapevolmente lungo quella moderna linea poetica che vede soprattutto nel secondo dopoguerra una fioritura di

grande rilievo. E proprio gli echi di un giocoso Palazzeschi «interprete [con Perelà] di un'altra idea-modalità d'infanzia», «candido e furbesco, fra trucioli di significanti e di significati, fra godute cantilene che pur sono parodie», sono evidenziati nello «stemma» rodariano dallo stesso Andrea Zanzotto (1973, III-IX) e poi da Franco Cambi:

leggendo le poesie di Rodari, specialmente quelle «per i bambini», tornano con precisione alla memoria le atmosfere stralunate e ironiche del poeta fiorentino, il suo appello ad una fantasia «anarchica» e piena di scatti, il gusto per la deformazione del quotidiano, e poi un «ritmo» e una costruzione del testo per «tocchi» addizionati secondo una logica «altra» (1985, 142).

La poesia di Rodari, segnando una svolta su più fronti (linguistico, stilistico, contenutistico, concettuale) nella letteratura per l'infanzia, si era connotata come poesia che si arricchisce del contributo della dimensione ludica e divergente e che sa parlare il linguaggio dei bambini: il ritmo, l'assonanza, la rima, ma anche i procedimenti associativi innestati attraverso le tecniche «promosse e insieme deprecate da Breton» (Rodari 1973, 4) si erano naturalmente accordate con l'*animus* infantile e al tempo stesso avevano aperto a una dimensione articolata, plurale, ricca di tensionalità etiche e politiche. Si era così avviato un complesso *iter* di rinnovamento del canone della poesia per l'infanzia stessa, divenuta finalmente poesia autoriale efficace a un tempo sul piano estetico, formativo ed etico-sociale e destinata a lasciare un'impronta di cui possiamo osservare gli effetti a lunga gittata.

### «QUELLA LINEA ECCENTRICA DELLA POESIA»

Nel tentativo di incrociare un tratto di storia della poesia per l'infanzia con le esperienze poetiche più



significative lungo la linea sperimentale attraversata da Rodari, occorre gettare uno sguardo alle mutazioni storico-letterarie e dei processi educativi che hanno interessato la letteratura rivolta ai più piccoli, per lungo tempo permeata di toni didascalici e moraleggianti. La stessa poesia per l'infanzia si manifestava come rassicurante, vincolata ai valori-chiave della classe borghese connessi a ideologie educative conservatrici e conformistiche: dal secondo Ottocento alla metà del Novecento prevalgono i temi naturali o legati alle feste e alle tradizioni; vi è inoltre una idealizzazione dell'infanzia, imitata nelle cadenze dai poeti crepuscolari:

ma è proprio a partire da questi versi seducenti ed aggraziati, dal continuo rifarsi a temi intimisti, pervasi di magico animismo, di attenzione esclusiva a ciò che è tenero e minuscolo, alle atmosfere sommesse ed incantate, che vanno prendendo forma alcuni degli stereotipi che per lungo tempo, in seno alla poesia per l'infanzia, hanno definito un *mondo piccolo* fatto a misura di bimbo, abitato da trepide creature della fantasia, in perpetuo colloquio con ciliegi fioriti [...], con boccioli di rosa e con rondinelle che hanno da un pezzo scordato l'ardito "videvitt" pascoliano (Lazzarato 1984, 14).

Si tratta, questo, di un *trend* che ottiene largo e durevole seguito, con l'eccezione dell'esperienza di Sergio Tofano che da attore, illustratore, scenografo e scrittore si misura con la filastrocca ed i motivi dell'assurdo inoltrandosi in un territorio dagli echi surrealisti (Michelis 2012) in grado di eludere gli ammonimenti del regime fascista (si veda il *Manifesto della letteratura giovanile* di Filippo Tommaso Marinetti, 1939) e di anticipare l'affermarsi di una nuova poesia per l'infanzia, ben inaugurata dall'"incursione" di Alfonso Gatto col suo *Sigaro di fuoco* (1945)<sup>1</sup>.

Si innesta qui il lavoro di Gianni Rodari, che inizia a pubblicare le sue prime filastrocche tra il 1947 e il 1949 su *l'Unità* non prima di avere incontrato le sperimentazioni e i proclami delle avanguardie storiche ed i primi studi critici su di esse. Ma procediamo con ordine, senz'altro contestando le tesi di Marcello Argilli che nella sua celebre biografia sull'autore più volte ha rimarcato

l'estraneità di Rodari al movimento francese<sup>2</sup>. In realtà è provato che un giovane Rodari si era posto l'obiettivo di studiare i *Manifesti del Surrealismo* (il primo era uscito in Francia nel 1924, il secondo nel 1930) e già ventenne aveva letto il n. 1/1940 di *Prospettive*: come nota Quiriconi, l'ormai mitico numero dedicato al surrealismo della rivista di cultura e arte fondata nel '37 da Curzio Malaparte è la consacrazione di un avvenuto riconoscimento da parte della cultura italiana di discutere e comprendere qualcosa che per molto tempo è rimasto in un limbo senza storia e senza contorni (1989, 137). Vi scrive, infatti, una nuova generazione di poeti come Bo, Bigongiari, Luzi, Macri, Vigorelli, Traverso, Anceschi, da cui si sviluppa un dibattito ricco che non si limita a una mera celebrazione dell'avanguardia francese: emergono dissensi ma anche una volontà di problematizzare un movimento che travalica il dato puramente stilistico-letterario per approdare a una cultura tesa verso una poesia che sia «impegno totale dell'io, e in ciò epifania di un'esistenza finalmente liberata» (Ivi, 138).

Trascorsi molti anni, tra il 9 e il 19 febbraio 1962, su *Paese Sera* Rodari pubblica due puntate di un *Manuale per inventare favole* fornendo una prima «esibizione pubblica di una già organica sistemazione tipologica del "ricettario" fantastico» (Rodari 1982, 83) più tardi ripreso nella *Grammatica della fantasia* (1973): qui troviamo *in nuce* le tecniche di fantastica a partire dal "duello di parole", utile per introdurre un'immagine iniziale, nucleo fondante di una favola, sino al prefisso fantastico e alla tecnica di "cosizzazione" del personaggio (Rodari 1982, 83-92), ma è nell'*Autointervista* (1966-1968<sup>3</sup>) che lo scrittore svela quanto l'immagine scaturita da un incontro incongruo tra parole evocative, visioni, idee, fantastiche, come recepito dalla lettura di Breton:

<sup>2</sup> Scrive Argilli che nel 1941, quando insegna come supplente in provincia di Saronno, Rodari «non conosceva né Breton né il surrealismo o, se li conosceva, non avevano alcuna influenza su di lui (e non l'avranno per molti anni ancora, neanche quando comincerà a scrivere per bambini)»; inoltre afferma che nelle poesie scritte negli anni '40 non si riscontrano echi surrealisti, sino addirittura a parlare di «civetteria di anteporre all'ispirazione che scaturiva da una convinta scelta culturale e ideale una precedente e fondamentale riflessione su assetti e tecniche inventive» (Argilli 1990, 12; 28-29; 107). L'influenza del surrealismo in Rodari è stata ampiamente approfondita da Pino Boero in *Una storia, tante storie* (1992), soprattutto nell'edizione aggiornata del 2020, da Francesca Califano (1998) e da Mariarosaria Rossitto (2011); quest'ultima ricostruisce i percorsi di ricerca della produzione rodariana dagli esordi indagando le diverse esperienze letterarie con cui l'autore si è confrontato.

<sup>3</sup> Carmine De Luca, che ha curato gli scritti rodariani raccolti ne *Il cane di Magonza* (1982), precisa che l'*Autointervista* è contenuta in appendice a due tesi di laurea discusse una nell'A.A. 1969/70, una nell'A.A. 1975/76 ed è databile tra il 1966, anno di pubblicazione de *La torta in cielo*, di cui lo scrittore svela la macchina narrativa, e il 1968, anno di redazione della prima tesi.

<sup>1</sup> Il *sigaro di fuoco* esce da Bompiani nel 1945. Nel 1963 la raccolta è ripubblicata con l'aggiunta di alcune poesie con il titolo *Il Vaporetto* da Nuova Accademia, Milano. Nella prefazione a quest'ultima edizione, Gatto scrive: «Ho dedicato queste mie poesie - fiabe - rime - ballate ai "bambini d'ogni età". Che voglio dire? Voglio dire che il primo sapore della vita, la sorpresa di avere gli occhi e le mani, questo vedere pulito e luminoso il mondo delle nostre giornate, sono doni di verità che ogni uomo, piccolo o grande, vecchio o bambino, porta con sé e nella sua anima, se egli è veramente libero nella libertà di tutti, e con tutti rinnova l'amore e il desiderio della vita» (Gatto 1963, 4).

[per un surrealista] è normale seguire i suggerimenti dati dall'incontro casuale "tra un tavolo anatomico e una macchina da cucire", per dirla con il loro santo patrono Lautréamont. Non cito i surrealisti a caso. Le loro tecniche di lavoro mi hanno sempre interessato e divertito da quando le ho scoperte: cioè da quando, ragazzo, ne trovavo le tracce nelle riviste e rivistine letterarie e d'avanguardia. Credo che proprio dopo un certo numero di *Prospettive* mi capitò di inventare un giochetto che chiamavo "duello di parole" e che mi serviva egregiamente a far ridere i ragazzi a scuola (Rodari 1982, 185).

Assai più noti sono i passi contenuti nell'*Antefatto* della *Grammatica*, in cui lo scrittore cita il frammento ispiratore di Novalis («Se avessimo anche una Fantastica, come una Logica, sarebbe scoperta l'arte di inventare») e narra di quando, nel 1938, raccontava ai propri alunni «storie senza il minimo riferimento alla realtà né al buonsenso» inventate seguendo le tecniche surrealiste, annotate, negli stessi anni, in un «modesto scartafaccio» intitolato *Quaderno di Fantastica* (Rodari 1973, 3-4), poi rinvenuto tra le carte di famiglia da Giorgio Diamanti, a cui si deve, insieme a Pina Diamanti, una prima puntuale analisi dell'influenza surrealista nell'opera rodariana (G. Diamanti 1995, 15-17 e P. Diamanti 2007, 16-20). È quest'ultima a svolgere una lettura comparata tra il primo e secondo *Manifesto*, il numero di *Prospettive* e gli scritti inediti di Rodari, da lui stesso intitolati *Preparazione al saggio sulla fantastica* e *Per il libro per ragazzi nel 1942/43*: in questi taccuini numerose sono le annotazioni che sottendono una profonda riflessione scaturita dalla lettura di Breton a partire dal cenno a Novalis, ineludibile riferimento per il surrealismo, sino al *diktat* "Studiare il Surrealismo"<sup>4</sup> e ad altre riflessioni chiaramente originate da precisi studi e ricerche.

E riteniamo che anche le parole di Malaparte nell'articolo di apertura di *Prospettive*, già ricordate da Boero (2020, 16), siano rivelatrici per il giovane scrittore interessato ai movimenti avanguardisti:

l'importanza del surrealismo consiste nell'aver ripreso, in senso inverso, il processo creativo della lingua, il processo formativo delle parole associate in sintassi, in grammatica. Cioè di aver intrapreso un processo di disgregazione del linguaggio. La scrittura automatica, l'analogia verbale, la scomposizione delle parole, la fortuita associazione di parole, l'indagine dei rapporti misteriosi fra il nome e la cosa, e la creazione di nuovi rapporti, son tutti elementi di una tecnica, di cui la giovane letteratura italiana mostra di tener conto; e di cui non potrebbe fare a meno di valersi. La lingua italiana, essendo lingua refoulée: che ha bisogno, se vuol tornare a esser viva di rivelare, di

esprimere, tutto ciò che essa stessa si inibisce di rivelare e di esprimere (Malaparte 1940, 3).

Notiamo come anche nell'elaborazione di Rodari la parola acquista centralità in quanto campo di creatività, nucleo minimo originario di costruzione fantastica e superficie fertile per ogni discorso d'invenzione attraverso associazioni, innesti, opposizioni, scontri, rovesciamenti. La celebre metafora del sasso nello stagno contenuta nella *Grammatica della fantasia*, che Rodari pubblica per Einaudi nel 1973 a seguito degli incontri con gli insegnanti tenuti l'anno precedente a Reggio Emilia, come anche la tecnica del "binomio fantastico", sono chiaramente ispirate alle riflessioni compiute da Breton sulla creazione dell'immagine, la quale non può nascere che dall'accostamento di due realtà distanti: «Più i rapporti delle due realtà accostate saranno lontani e giusti, più l'immagine sarà forte – e più grande sarà la sua potenza emotiva e la sua realtà poetica» scrive il poeta francese (Breton 2003, 26) per poi aggiungere, più avanti, che «è dall'accostamento in qualche modo fortuito dei due termini che è sprizzata una luce particolare, luce dell'immagine, cui ci mostriamo infinitamente sensibili. Il valore dell'immagine dipende dalla bellezza della scintilla ottenuta; è quindi funzione della differenza di potenziale tra i due conduttori» (Ivi, 40). Tale immagine bizzarra e rara, sopraggiunta improvvisamente nella mente, sarà così insistente da "bussare ai vetri" e produrrà, dopo che le si sarà dato credito, una successione intermittente di frasi sorprendenti e gratuite che potranno essere incorporate nel proprio materiale di costruzione poetica senza che lo spirito critico possa esercitare alcun giudizio, chiosa Breton. Si tratta dello stesso concetto che si ispira ai procedimenti associativi della psicanalisi e che Rodari formula in altri termini quando scrive che

una parola, gettata nella mente a caso, produce onde di superficie e di profondità, provoca una serie infinita di reazioni a catena, coinvolgendo nella sua caduta suoni e immagini, analogie e ricordi, significati e sogni, in un movimento che interessa l'esperienza e la memoria, la fantasia e l'inconscio e che è complicato dal fatto che la mente non assiste passiva alla rappresentazione, ma vi interviene continuamente, per accettare e respingere, collegare e censurare, ostruire e distruggere (1973, 7).

Per Asor Rosa *Grammatica della fantasia* «è un libro di teoria letteraria, degno di stare allo stesso livello di altri più celebrati e più noti testi del Novecento italiano» (1993, 10) e certo oltre a costituire il manifesto programmatico di Rodari e la sua più esauriente e completa dichiarazione d'intenti, per la quantità e profondità dei

<sup>4</sup> Nel quaderno è sottolineato.

riferimenti letterari e culturali (Montale e Gatto per la poesia sono due nomi tra tutti<sup>5</sup>) e la tensione progettuale rivolta alla formazione umana, l'opera si pone come "punto/evento nodale" per osservare non soltanto lo sviluppo e il consolidamento di una riflessione di lungo corso che matura e si sofisticava sempre più nell'intellettuale Rodari, ma anche l'evoluzione di un quadro culturale che va trasformando in via irreversibile il canone della poesia per l'infanzia.

Se ciò è vero, è altrettanto innegabile che il lavoro dirompente di Rodari segue una linea della poesia sperimentale oggi tutta da ripercorrere e rivalutare anche solo per la sua innata disposizione a stabilirsi sul terreno della comunicazione infantile. Storicamente il senso di profonda libertà e leggerezza che il gioco linguistico genera sembra stabilire con la mente infantile una relazione feconda ora per caduta, ora per "appropriazione indebita", ora all'interno di un importante progetto pedagogico (come nella *Grammatica*): la rottura dei procedimenti univoci, il gioco e l'esplorazione verbale, il gusto del ribaltamento, come è dimostrato da sempre anche dalla diffusione di certa poesia popolare, esercitano un fascino sui più piccoli contribuendo a rompere con «il mito del bambino languido, piagnucoloso, perduto in sogni che potevano essere tragicamente volti verso forme di angoscia» (Zanzotto 1983, 24), un mito che ha dominato la poesia per l'infanzia per tutto il primo Novecento, si è detto, e che ha corrisposto alla realtà di un'Italia agricola-artigianale. A questa felice impresa contribuì molto, osserva Zanzotto, «l'alta lezione culturale che collega Rodari a quella linea eccentrica della poesia che va da Palazzeschi al Surrealismo, a Gatto, a Delfini, Queneau, ecc. Rodari era pienamente inserito, con lucida consapevolezza, in questi scrittori della cultura, una cultura liberatrice e libera» (Ivi, 25).

Va detto che negli anni del dopoguerra e più ancora in quelli del *boom* economico si fa strada in Italia una poesia ironica che si inserisce in un processo generale e

<sup>5</sup> Si ricordano, inoltre, i riferimenti ad altri poeti contenuti nel saggio *I bambini e la poesia* pubblicato da Rodari sul *Giornale dei Genitori*, n. 6-7 del 1972, ora presente ne *Il cane di Magonza*: «Potrei citare a memoria anch'io molti versi di Montale, di Gatto, di Sereni, di Luzi, di Betocchi, di Hölderlin, di Apollinaire, di Eluard, dei poeti scoperti e frequentati nell'adolescenza, negli anni delle grandi e decisive passioni. E se ripenso al carattere di quelle mie scoperte, mi sembra, per limitarmi alla poesia italiana, che fosse quella di una lingua contemporanea salvata nella sua serietà, nella sua dignità, nella sua capacità di elevare, di accendere la mente, mentre intorno il regime fascista faceva di quella lingua l'uso che sappiamo. Credo che quei poeti abbiano molto aiutato, noi, allora giovani, a concepire un atteggiamento verso la vita diverso da quello che avrebbe voluto instillarci una propaganda tanto volgare quanto onnipotente, forse anche solo per riconoscere *quel che non eravamo, quel che non volevamo*» (Rodari 1982, 169). L'ultima affermazione è un evidente riferimento al *Non chiederci la parola* montaliano (1925).

irreversibile di svecchiamento. Il Palazzeschi giocoso, il futurista ludico, originale e ideologicamente distante da Marinetti, sta senz'altro alla base, sul piano stilistico, della trasgressione linguistica di Gianni Rodari. Un esempio? Si vedano le otto "poesie lepidarie"<sup>6</sup> (o "lapidarie", trattandosi di epigrammi) che lo scrittore piemontese pubblicò tra il 1961 e il 1962 ne *Il Caffè*, «autentico luogo di sperimentazione ironico, vivace, ricco di saperi diversi tenuti insieme dalla figura di Gianbattista Vicari» (Roghi 2020, 152). Si tratta di componimenti satirici (un «infinito ricalco caricaturale» [Sanguineti 1990, XVII]) che tre anni più tardi, nel 1962, Cesare Vivaldi inserisce a buon diritto nella sua antologia *Poesia satirica nell'Italia di oggi* assieme alle poesie di Govoni, Folgore, Pavolini, Balestra, Fratini, Raboni e di molti altri, in quella "linea palazzeschiana" della poesia novecentesca caratterizzata dalla trasgressione, dall'inventività linguistica, dall'umorismo verbale che diventano «condizione indispensabile per sfuggire a un gioco tutto preconstituito di forme e di motivi, legittima via di salvazione lirica» (Sanguineti in Vivaldi 1962, XIV).

All'influenza cruciale delle avanguardie dedicano stimolanti riflessioni Franco Cambi, Alberto Asor Rosa e Pino Boero: il primo, guardando all'immagine d'infanzia, evidenziava un mancato approfondimento di quei semi lasciati dal poeta futurista (Cambi 1985, 142), mentre Asor Rosa precisa come Rodari non possa inserirsi in un filone di ricerca strettamente surrealista «perché di surrealismo nel senso proprio del termine non si può parlare [...] per ciò che riguarda la letteratura italiana del Novecento»<sup>7</sup>, ma

<sup>6</sup> Le "poesie lepidarie" furono pubblicate nella rivista *Il Caffè* in due occasioni, nel n. 3/1961 e nel n. 2/1962. Di queste, due vennero annoverate nell'antologia di Cesare Vivaldi, *Poesia satirica nell'Italia di oggi*, Guanda, 1962. La *Lapide Seconda* è stata inserita nel 1979 nella raccolta *Parole per giocare* edita da Manzoli, Firenze, con presentazione di Tullio De Mauro e illustrazioni di Francesco Tonucci. La raccolta *Il cavallo saggio*, uscita da Editori Riuniti con prefazione di Edoardo Sanguineti nel 1990, comprende tutte le "poesie lepidarie" e *Materia prima*, una serie di componimenti usciti sul *Caffè* n. 1/1968 e 161/1980. Altre "poesie lepidarie" sono presenti nella raccolta di scritti *Il cane di Magonza*. Riguardo ai rapporti tra Rodari e *Il Caffè*, occorre ricordare che il numero di febbraio del 1961 saluta le *Filastrocche in cielo e in terra* (Einaudi, 1960) come la «più seria tra le imprese letterarie compiute a mezzo stampa nel decoro bimestre» e pubblica la poesia *Il dittatore* (Roghi 2020, 152).

<sup>7</sup> Scrive Silvana Cirillo che «negli anni immediatamente successivi alla guerra, prosperarono in Italia riviste letterarie e culturali [...], desiderose di collegarsi con i gruppi e movimenti sperimentali internazionali, in primis col giovane e promettente dadaismo. Dunque c'erano tutte le premesse a che il surrealismo esplodesse in Italia come era stato per il futurismo, senonché il corso della storia decise diversamente. Il sopraggiunto regime fascista, con la sua censura etica e culturale, i precisi modelli umani comportamentali e artistici da osservare, il nazionalismo esasperato da difendere in tutti i settori, i sacri miti della patria, della famiglia e dello Stato da far rispettare, una massa di non pensanti

para-surrealista o comunque influenzato dal surrealismo, oppure realistico-magico o umoristico-surreale, tendenza che invece è presente all'interno della letteratura italiana fra gli anni venti e quaranta e che arriva persino ad influenzare certi aspetti della nostra specifica esperienza realistica post-bellica, e cioè il neorealismo (cosa che, per molti motivi, potrebbe aver interessato lo stesso Rodari) (Asor Rosa 1993, 9).

Il pensiero del critico va al Palazzeschi delle filastrocche e di Perelà, ironico e sentimentale dei racconti e dei romanzi degli anni Venti e Trenta; al Bontempelli del realismo magico; a Zavattini e alla sua concezione ironica della realtà; finanche a Italo Calvino per la trasgressività di certe soluzioni stilistiche e linguistiche e ad Achille Campanile per i giochi di parole. È infine Boero a rimarcare le numerose reminiscenze letterarie presenti nei racconti che Rodari pubblica tra il 1936 e il 1947 nel *Corriere Prealpino*, i quali confermano la vicinanza al surrealismo francese ma anche a molti scrittori italiani del fantastico come Buzzati, Palazzeschi, Bontempelli, Zavattini (2020, 15)<sup>8</sup>.

Un'analisi assai dettagliata in questa direzione proviene da Beatrice Sica, per la quale il modello palazzeschiano in Rodari è fondante, sostanziale e fecondo, poiché precede altre influenze e suggestioni che su questo si innestano: tra esse, naturalmente anche il surrealismo: secondo la studiosa «non si tratta tanto, in Rodari, di recuperare Palazzeschi attraverso il surrealismo, quanto di ricollegarsi a quest'ultimo, a un certo punto della sua opera, attraverso una linea di ricerca su cui già lo indirizzava una determinata tendenza della letteratura italiana» (Sica 2003, 88-89). Non va dimenticato, del resto, che proprio ne *I bambini e la poesia*<sup>9</sup> Rodari dichiara di ispirarsi al poeta fiorentino per la grande immediatezza

---

da manovrare come pedine: un cosiffatto regime non poteva tollerare l'intrusione di un movimento letterario, artistico e filosofico quale quello surrealista che si fondava sulla rivoluzione e sull'internazionalismo comunista, che inseguiva libertà e eguaglianza attraverso la psicanalisi, che inneggiava al desiderio e irrideva il bisogno e il produttivismo, che difendeva i folli e i sognatori, che se la rideva delle istituzioni, dei "superomismi" da facciata, del bello stile, dei "primati" e sognava di cambiare l'uomo (con Freud) e il mondo (con Marx)? [...] Perciò da noi il surrealismo esplose tardi e solo a fuochi isolati. Senza scandali, provocazioni, spettacolarità: in sordina per questioni di sopravvivenza» (Cirillo 2006, 18-19).

<sup>8</sup> I racconti in questione, non rivolti ai bambini, sono stati raccolti nel volume *Gianni Rodari e La Signorina Bibiana* curato da Chiara Zangarini, Pietro Macchione e Ambrogio Vaghi per Macchione Editore nel 2010, che include non soltanto gli scritti provenienti dal *Corriere Prealpino*, ma anche le poesie in dialetto pubblicate su *L'Azione Giovanile* nel 1936 e su *L'Ordine Nuovo* nel 1946. All'interno di questi preziosi scritti è possibile rinvenire i semi del fantastico e di una poetica nuova che Rodari svilupperà in seguito nella scrittura rivolta all'infanzia.

<sup>9</sup> Il saggio, pubblicato sul *Giornale dei Genitori* n. 6-7, 1972, è oggi raccolto ne *Il Cane di Maganza*.

comunicativa dei suoi versi, vicini alle sonorità popolari della filastrocca:

[...] ho scritto molti versi per bambini. Non li ho mai chiamati poesie, ma *filastrocche*. Semmai "poesie per ride-re" o "poesie per isbaglio". Non mi ha mai interessato, in relazione al mio lavoro, sapere se fossero poesie o no: ho sempre preferito accantonare il problema, dichiarandomi un fabbricante di giocattoli, di giochi con le parole e con le immagini, di comunicazioni e provocazioni in versi. Ho utilizzato coscientemente anche certi poeti che amo, da Palazzeschi ai surrealisti, perché mi fornivano un linguaggio così vicino a quello della poesia popolare e, al tempo stesso – rispetto alle sue tradizioni – così rivoluzionario, che l'accostamento doveva per forza riuscire a qualche effetto sorprendente (Rodari 1982, 163).

Nel 1960 la pubblicazione delle *Filastrocche in cielo e in terra* inaugura la stagione della maturità rodariana: la raccolta, sistemata per Einaudi da Giovanni Arpino, consta di «testi culturalmente raffinati, in cui il circolo tra forma e messaggio è costantemente presente, ma in modo inquieto, problematico e strutturale» (Cambi 1990, 18): siamo dinnanzi a uno scrittore "sperimentale" in campo formale e in campo contenutistico, «che si fa carico delle attese e dei compiti di una nuova stagione storico-sociale, senza svendere il proprio passato, ma dialetticamente riattivandolo nell'opera del presente» (*Ibidem*). Qui «la lezione del surrealismo e del futurismo, di Palazzeschi e di Queneau, appare ora in primo piano, richiamandosi alle opere delle avanguardie e indicandole come le più adeguate per realizzare un'estetica della modernità» (Ivi, 19).

Quanto al valore estetico della poesia per l'infanzia di Gianni Rodari non importa in queste sede dilungarsi. Bastino, per adesso, le affermazioni del poeta Edoardo Sanguineti in cui leggiamo che

è un errore distinguere di netto, in Rodari, un poeta per i grandi e un poeta per i piccini. Formiamo tutti, alla lettera, un "insieme". E siamo altrettanto disponibili a uno scambio di ruoli, a giocare, come sottoinsiemi di precaria delimitazione, al gioco del "se", tra grandi capitati in mezzo ai piccini, tra piccini capitati in mezzo ai grandi. Certo è giusto riconoscere un degno luogo in quel filone, meno povero di quanto si dica per solito, che percorre, in modi ludici e grotteschi, allucinati e saltinbancheschi, ironici e beffardi, il nostro Novecento (Sanguineti 1990, XV-XVI).

#### SPERIMENTALISMI E IMPEGNO CIVILE

Studiare l'influenza delle avanguardie in Gianni Rodari significa non solo effettuare un'analisi stilistica della sua poetica, ma anche indagarne la dimensione

legata all'impegno etico e civile. L'interesse per i surrealisti senz'altro rappresenta per lo scrittore la sintesi di passioni ideologiche e politiche che egli comincia a sviluppare negli anni della Resistenza e che poi matura, più tardi, attraverso la militanza nel PCI: se il secondo *Manifesto* si situa al culmine di una lunga tensione del surrealismo con l'impegno politico rivoluzionario e il pensiero marxista, Rodari decanta il tema romantico della creatività oltre Gramsci, collegandosi a Breton sul piano artistico, ossia collocandosi in quella corrente del "marxismo occidentale" degli anni Cinquanta/Sessanta volta a sperimentare nuove istanze e nuove vie di liberazione (Cambi 1985, 122): l'impegno in direzione fantastica si fa centrale intrecciandosi costantemente con i motivi dell'emancipazione e della libertà dell'uomo ottenuti attraverso la via regia del gioco e della tensione utopica. Nella poesia di Rodari vi è sempre, infatti, una componente di «sfida all'esistente e speranza in un futuro migliore» di cui l'uomo è artefice con il suo impegno intellettuale, etico e politico (Bellatalla 2002, 57); per usare le parole di Cambi, è una poesia in cui la forma si fa contenuto e il contenuto si distilla in forma (1990, 18), carica di messaggio e di spirito ludico insieme: sotto le apparenze di tranquilla pedagogia creativa è in atto una sovversione profonda di ogni gerarchia strutturata poiché «attraverso uno scarto ridente, non soltanto il mondo è riportato alla freschezza prima di uno sguardo candidamente straniante, ma è reso problematico nei suoi ordini culturali, e finalmente politici» (Sanguineti 1990, XVII-XVIII).

In questa prospettiva, l'intenzione di rendere accessibile a tutti la poesia e la fruizione artistica in generale è un elemento cardine e di notevole significato. Se Breton si preoccupa di porre i principali procedimenti surrealisti "alla portata di tutti", Rodari non esita a definire il suo "scartafaccio" un "Manuale di fantastica ad uso degli scrittori e delle guardie campestri" (Zangarini et al. 2010, 138) e a declamare con forza, anni più tardi nella *Grammatica*, quel memorabile motto dal sapore democratico: «"Tutti gli usi della parola a tutti" [...] non perché tutti siano artisti, ma perché nessuno sia schiavo» (Rodari 1973, 6), dove "tutti" va a rimarcare gramscianamente la "destinazione" popolare del lavoro immaginativo. A cominciare dai bambini.

Come osserva Tullio De Mauro, la "fantastica" di Rodari è sempre una "realistica" (1990, XIX): non va dimenticato che egli è prioritariamente un giornalista anche se le matrici ideologiche e la tensione utopico-sociale sono le medesime dell'intellettuale/scrittore per l'infanzia (Bacchetti 2005, XIII). In entrambi i fronti, del resto, il suo operare è rivolto a un'idea emancipativa e laica di uomo, cultura e società orientati verso un modello di civiltà che si organizza intorno a precisi valo-

ri estetici e comunitari a partire da una pedagogia della divergenza e del dissenso che prende corpo dalla parola. Ne deriva un modello antropologico capace di vivere dialetticamente il tempo presente: un tempo carico di tensionalità utopiche che è possibile prefigurare anche attraverso la creatività, l'inventività narrativa, la fantasia. Sono queste prerogative che ciascun individuo, sin dall'infanzia, deve poter sviluppare, come ben argomentato nella *Grammatica*.

Ma proprio la *Grammatica della fantasia* segna, per certi versi, una fase in cui la dimensione più militante in Rodari si mitiga nell'impegno educativo e letterario verso l'infanzia vista con le sue potenzialità cognitive ed etiche: la scrittura ora sta al centro. Cosa accade nell'elaborazione dell'autore e nella cultura di quegli anni? C'era stato il Sessantotto. Da sempre interessato ai problemi educativi, nel marzo di quell'anno "caldo" Rodari aveva assunto la direzione del *Giornale dei Genitori* alla scomparsa di Ada Gobetti. Ormai da un decennio aveva lasciato l'*Unità* per approdare a *Paese Sera*, quotidiano democratico-progressista rivolto ai ceti medi, e da funzionario di partito era diventato giornalista di professione in un contesto sì politico ma non partitico. Intanto la sinistra italiana aveva attraversato la crisi del '56: da intellettuale critico, in costante movimento, egli aveva dato avvio a un proprio stile antiaristocratico eppure raffinato, riuscendo a coniugare felicemente attività giornalistica e produzione fantastica. Al tempo stesso andava sviluppando una riflessione pedagogica articolata e plurale, in cui la componente ideologica lasciava il posto alla creatività pur nella fedeltà ai principi di democrazia, uguaglianza, emancipazione.

Anche i movimenti d'avanguardia avevano subito importanti trasformazioni. Per Franco Fortini ogni considerazione su questi non può ignorare la mutazione avvenuta nel corso del ventennio 1956-1976: se le prime due decadi del Novecento sono quelle delle avanguardie cosiddette storiche, gli anni tra le due guerre vedono emergere il surrealismo, la cui diffusione in Italia era stata ostacolata dal fascismo in quanto "emanazione sovversiva". A seguito dei fatti d'Ungheria e del XX Congresso del PCUS il fenomeno letterario non poteva ancora considerarsi chiuso, ma andava diffondendosi un *corpus* di opere collocabili in un'area ideologico-culturale vastissima che dal surrealismo "Avanguardia-Di-Tutti" traeva elementi e modelli (Fortini 1977, 8-10).

#### PERCORSI DELLO SPERIMENTALISMO POETICO

Lungo questa tendenza negli anni Sessanta, con l'ingresso nella società dei consumi, si assiste nel nostro

Paese a un'intensa ripresa dei movimenti avanguardisti. Vediamo brevemente alcune tappe di nostro interesse: nel 1959 esce a Milano la rivista neoavanguardista *Il Verri* di Luciano Anceschi che riunisce giovani intellettuali interessati alla sperimentazione linguistica tra cui Nanni Balestrini, Giulia Niccolai, Giuseppe Pontiggia, Leo Paolazzi alias Antonio Porta. Nel 1961 si fonda un primo nucleo di autori con l'antologia *I novissimi. Poesie per gli anni '60*, nella quale sono compresi i poeti Nanni Balestrini, Alfredo Giuliani, Elio Pagliarani, Antonio Porta, Edoardo Sanguineti. Il numero 5/1962 del *Menabò* di Vittorini e Calvino si apre alla collaborazione degli autori sperimentali. Nel 1963 nasce a Firenze il Gruppo 70 con un convegno sul tema *Arte e comunicazione*; nello stesso anno, a Palermo, si celebra il primo convegno del Gruppo 63 e l'anno seguente ne viene pubblicata l'antologia fondativa: *Gruppo 63. La nuova letteratura*. Del movimento fanno parte Anceschi, Sanguineti, Renato Barilli, Eco ed altri, «un gruppo colto e sperimentale [che] vedeva il proprio dovere di contestazione come dovere culturale, da svolgersi nel laboratorio dei linguaggi» (Eco 1985: 95) all'interno della società neocapitalistica.

Intanto il periodo che va dal 1960 al 1964 è per Rodari la stagione creativa più alta: dopo le *Filastrocche*, escono in rapida successione da Einaudi le *Favole al telefono* (1962) ed il *Libro degli errori* (1964), tre opere percorse da un uso coerente di tecniche costruttive elaborate al crocevia di una varietà di esperienze letterarie e linguistiche, poetiche ed estetiche.

Nel 1967 esce il primo numero di *Quindici*, una rivista politico-letteraria che presto si apre ai contributi sulle lotte operaie e studentesche. Negli stessi anni emerge il lavoro critico e sperimentale di Giulia Niccolai, autrice nel 1969 del libricino in lingua inglese *Humpty Dumpty*, un omaggio al surrealista *ante litteram* Lewis Carroll nei modi della poesia concreta, e di Milli Graffi, poetessa recentemente scomparsa a cui si deve, tra l'altro, una magistrale traduzione di *Alice nel Paese delle Meraviglie* e di *Attraverso lo Specchio*.

Negli anni Settanta e Ottanta il clima cambia, ma nonostante il rifiuto da parte dell'*establishment* letterario i testi più innovativi degli autori sperimentali sembrano esercitare una fertile influenza<sup>10</sup>: si pensi, per esempio, all'incidenza che ebbe su un autore come Calvino l'Ouvroir de Littérature Potentielle (Oulipo)<sup>11</sup>, per

la quale si sottolinea la dimensione ludica, “ri-creativa”, appunto, del gioco linguistico come attività non gratuita né sterile, bensì tesa a un’“azione trasformatrice” e alla portata di tutti.

Ma qual è il legame tra i percorsi accennati e la poesia per l'infanzia? Oltre a Tofano, a Rodari e a Gatto, altri autori per bambini incrociano le poetiche sperimentali: si pensi all'*Alfabetiere* di Bruno Munari (1960), la cui adesione giovanile al futurismo va inquadrata all'interno di un ampio e durevole interesse per le avanguardie che investe l'intera produzione artistica del *designer*, o alle filastrocche di Nico Orengo (come *A uli-ulè*, 1972), ma anche, naturalmente, alle straordinarie composizioni in versi di Toti Scialoja, pittore, scenografo, regista, critico d'arte: riconosciuto da Calvino come il primo vero esempio italiano di *nonsense*, dal 1971 sino al 1985<sup>12</sup> pubblicò una serie di raccolte poetiche dense di giochi fonemici e allitterativi derivanti da una letteratura satirica e burlesca come pure dai procedimenti associativi e puramente meccanici tipici delle avanguardie storiche. Si tratta, con Rodari in testa, di autori tutti che contribuiscono a innovare la poesia per l'infanzia nel suo nucleo fondante, ma anche, naturalmente, nei contenuti, nella forma, nelle intenzioni. Dalle loro esperienze e riflessioni deriva una poesia alta, intensa e leggera insieme, che introduce il piacere dello sperimentalismo verbale non disgiunto da un impegno in direzione etico-sociale: nei percorsi sperimentali vi è insito, infatti, un presupposto contestatore nel rovesciamento degli stili e dei significati conformi che stimola il pensiero divergente e dà valore al sorriso e al gioco (Lepri 2019, 76-80); al contempo – e non è aspetto di poco conto – viene finalmente conferita piena dignità alla fruizione artistica dei più piccoli.

A questo proposito un'attenzione particolare va riservata al lavoro dei poeti Antonio Porta e Giovan-

sia proponendo nuovi modelli operativi. Nell'edizione italiana del suo “manifesto” (uscito da Gallimard nel 1973), curata da Ruggero Campagnoli e Yves Hersant nel 1986, si chiarisce che l'Oulipo intende scavalcare la dicotomia tra lavoro e gioco, conferendo al primo «una dimensione ludica, e subordinando il gioco alla condizione di produrre»; si vuole inoltre ottenere dal gioco che «non sia né gratuito né sterile e che eserciti, sotto una conveniente regolazione, un'azione trasformatrice». Altro aspetto distintivo riguarda la volontà di restituire «all'arte la sua componente artigianale» tanto che «su un punto gli oulipiani sono tutti d'accordo: la materialità del poetico e la sua facilità d'accesso»: essi «ripetono all'unisono (e dimostrano) che la poesia è letteralmente a portata di mano» (1986, 3-6). Sono, queste, affermazioni estremamente interessanti ai fini della nostra riflessione.

<sup>12</sup> Il riferimento è alle raccolte poetiche *Amato topino caro* (Bompiani, 1971), *La zanzara senza zeta* (Einaudi, 1974), *Una vespa! Che spavento* (Einaudi, 1975), *La stanza la stizza l'astuzia* (Cooperativa Scrittori, 1976), *Ghiro ghiro tondo* (Stampatori, 1979), *La mela di Amleto* (Garzanti, 1984), *Tre lievi levrieri* (L'attico, 1985). Le poesie sono accompagnate dagli acquerelli dell'autore.

<sup>10</sup> Per approfondimenti sulle neoavanguardie nel nostro Paese, cfr. Accame (1981), Barilli (1981 e 2007), Curi (2001 e 2019), Muzzuoli (2013), Eco (2013).

<sup>11</sup> Nata ufficialmente in Francia nel 1960 per opera di Raymond Queneau e di François Le Lionnais, l'Officina di Letteratura Potenziale aveva riunito un gruppo di scrittori e matematici con l'obiettivo di esplorare le potenzialità creative delle costrizioni formali e strutturali in letteratura (*contraintes*), sia attraverso la rielaborazione di testi già esistenti,

ni Raboni, i quali curano nel 1978 il volume *Pin Pidìn*, un'antologia di poesie scritte (per l'occasione, ma non solo) da autori come Balestrini, Niccolai, Orenco, Sanguineti, Scialoja, Spatola, Zanzotto, ossia, per la maggior parte (e non a caso), da "novissimi" assai ben disposti a sconfinare<sup>13</sup> nella letteratura per l'infanzia. Se le poesie proposte sono connotate da sonorità e aspetti ludico-linguistici e invitano a pensare oltre gli schemi, la stessa dichiarazione d'intenti pronunciata dai curatori apre esplicitamente a una rinnovata concezione del diritto alla poesia per l'infanzia, una poesia in cui siano presenti le caratteristiche di «libertà inventiva e di profondità formale» (Porta, Raboni 1978, 5) in radicale opposizione a una poesia per bambini «come genere a sé stante, coltivato in maniera esclusiva da "specialisti" che non siano anche, e prima di tutto, dei poeti» (*Ibidem*). Porta e Raboni prendono le distanze, quindi, da chi si rivolge all'infanzia ponendosi al suo livello, cioè bamboleggiando e trascurando «la straordinaria creatività e disponibilità fantastica (e linguistica) dei bambini» (Ivi, 6). Appare indubbio quanto un'operazione di questo tipo, di fatto unita a un impegno autentico e concreto di rivalutazione di una parola poetica destinata ai bambini<sup>14</sup>, possa avere contribuito a sradicare la poesia per l'infanzia dal pregiudizio elitario e da quella zona *outsider* della stessa letteratura per l'infanzia (Bernardi 2011) che a lungo l'ha tenuta ai margini dell'interesse autoriale e, conseguentemente, dell'indagine critico-letteraria.

#### AL CENTRO STA LA PAROLA

«Rodari è uno scrittore che ha collaborato all'elaborazione formale del Novecento italiano», osserva Asor Rosa (1993, 13), sebbene sia stato rimosso dalla storiografia letteraria anche di sinistra. Vi sono, per il critico, almeno due motivi: uno riconducibile al pregiudizio umanistico nei confronti della letteratura per l'infanzia, considerata un genere minore, occasionale e servile; l'altro di ordine politico-ideologico, dovuto essenzialmente al carattere progressista e di «coraggiosa innovazione e di battaglia aperta» che Rodari ha assunto nei suoi continui interventi sulle questioni educative; non manca un pregiudizio umanistico-retorico nella cultura di sinistra verso il carattere fantastico-provocatorio che distingue l'opera rodariana, come anche «quel suo stare costante-

mente fuori dagli schemi dal punto di vista della ricerca formale ed espressiva, anche quando esprimeva nella sostanza un'assoluta fedeltà alla 'linea' etico-politica» (Ivi, 6-7). D'altra parte, come osservava De Mauro su *l'Unità* il 16 aprile 1980 all'indomani della scomparsa dello scrittore, la nostra critica letteraria, con rare eccezioni, è "tetramente monolingue" mentre Rodari è stato uno scrittore profondamente plurilingue. Lo stesso destino di emarginazione, scrive Silvana Cirillo, è toccato ad altri scrittori "scomodi" che possiamo accostare a Rodari come Savinio, Zavattini, Delfini, Landolfi,

messi ai margini dalla critica più tradizionale e accademica, tacciati pregiudizialmente di leggerezza ed evasività (data la imprevedibilità dei temi e la raffinatezza impalpabile delle prese di posizione, ovvero delle ideologie), dove, invece, proprio i giochi linguistici e le strategie architettoniche così sorprendenti, la pregnanza di certe immagini e visioni nascondevano scelte e ottiche assai precise e rifiuti radicali camuffati sotto le vesti del comico, del gioco, del fiabesco i più innocenti (Cirillo 2006, 8)

Le esperienze richiamate in precedenza, tuttavia, benché guardate con sospetto, avviano un necessario percorso di ricerca e di conoscenza che per molte ragioni intreccia la letteratura per l'infanzia ed apre la strada ai poeti che in quest'ambito si affermano a partire dagli anni Ottanta. Ma se Rodari ha incanalato lo sperimentalismo poetico (e linguistico, più in generale) entro un progetto antropologico volto allo sviluppo in senso onnilaterale dell'uomo, questa esigenza tutta legata a un contesto storico-sociale, politico e culturale, negli autori del dopo-Rodari va sfumandosi. Pensiamo, per esempio, a Roberto Piumini, lettore di Landolfi, Bontempelli, Bacchelli (De Luca 1996, 169), le cui poesie giungono al grande pubblico grazie al coraggio e alla lungimiranza della *editor* Gabriella Armando: in esse il gioco linguistico non sembra ambire a un cambiamento strutturale dello *status quo*, quanto piuttosto inseguire l'"ingegnosità inventiva" (Boero 1997, 31) e la ricerca estetico-formale, come esplicitamente dichiara l'autore in un suo scritto (Piumini 2012, 34-35). Certo, in questa tendenza non vi è un abbandono di responsabilità, né il rifiuto di un ruolo che ha valenza pedagogica giacché il lavoro del poeta attiva inevitabilmente un processo riflessivo sul linguaggio e sul mondo, ma decade un impegno ideologico in favore di un'attenzione tutta rivolta al gioco creativo e all'immaginazione verbale.

Permane, in ogni caso, la vocazione a "dare la parola" attraverso il gioco linguistico, che sottende una pedagogia dell'emancipazione e un'apertura dialogica all'altro e ai significati plurimi. È sempre De Mauro a osservare che ben pochi autori hanno inciso così profondamente

<sup>13</sup> L'espressione è presa a prestito da Ugo Fracassa (2002).

<sup>14</sup> Basti sfogliare le pagine dell'apparato critico del catalogo della mostra *Il gioco della rima* svoltasi presso il Museo del Folklore a Roma nell'aprile/maggio 1984 per notare l'impegno profuso dai poeti sperimentali verso l'infanzia: tra questi, oltre ai già citati nel testo, Luciano Folgore, Antonino Russo, Pietro Formentini, Rossana Ombres (Fabri et al. 1984).

come Rodari nella formazione collettiva linguistica dei più giovani: egli è stato un cauterizzatore di tic linguistici, snobismi, espressioni stereotipe (1990, XVII) non soltanto attraverso la propria opera letteraria e giornalistica, ma anche da animatore culturale costantemente a stretto contatto con le giovani generazioni<sup>15</sup>. E questo è un tratto che riconosciamo anche in Piumini<sup>16</sup>, di cui ricordiamo, oltre alla vasta produzione poetica (da *Io mi ricordo*, 1980, a *Che poesia mi racconti?*, 2018), l'impegno profuso con Ersilia Zamponi nel portare poesie, letture, giochi tra senso e segno tra i ragazzi allo scopo di restituire loro il diritto alla poesia. Nascono, da queste esperienze, due libri "d'oro e d'argento" pubblicati da Einaudi, *I Draghi locopei* (1986) e *Calicanto* (1988), a tutt'oggi pietre miliari per giocare con le parole alla maniera di Apollinaire, Queneau, Palazzeschi:

Il gioco di parole è un'attività che distrae il linguaggio verbale dal suo ruolo utilitario e ne infrange gli automatismi; usa la lingua in modo inconsueto e la sottopone al vincolo d'una misura; sviluppa l'attenzione alla forma del linguaggio verbale e il gusto della parola. Valorizza insomma alcuni elementi propri della funzione estetica della lingua (Zamponi 1986, XII).

L'impegno fattivo in questo senso va riconosciuto anche a Pietro Formentini, funambolico poeta per l'infanzia recentemente scomparso e alla cui ricerca di sperimentazione e di libertà espressiva si deve moltissimo: a partire dall'opera d'esordio *Poesiafumetto* pubblicata nel 1982 dalla Nuove Edizioni Romane di Gabriella Armano, si dà avvio a una poesia visiva e provocatoria capace di sollecitare più sensi per mezzo delle strategie fonosimboliche e di iconismo linguistico. I piccoli lettori sono così coinvolti nel godimento degli effetti pirotecnici della parola e delle sensazioni percettivo-sensoriali che questa evoca, ma anche chiamati a considerare la matericità della parola, che si fa plastica, malleabile, strumento pri-

mario dell'espressione per esercitare il proprio pensiero e la ragione secondo un approccio surrealista, come testimonia l'autore:

Provavo l'emozione di una poesia non necessariamente sublime, tuttavia capace di empatia e di comunicazione in un'alta e selezionata qualità della scrittura. Facevo anche riferimento al 'genere fumetto', a una ricerca di modi diversi d'immaginare la parola, di svilupparne le potenzialità esplorative, verso ipotesi più visionarie e sconosciute. Un modo di *farepoesia* – dico e scrivo volutamente due parole in una, per segnalare un procedimento poetico che nasca concreto da un fare vocabolario, costruendo proposte linguistiche, relazionando e contaminando tra loro cose e idee, pensiero e realtà – non derivato da un'illuminata, liricheggiante e solitaria ispirazione (Formentini 2007, 47).

Vi è, in Pietro Formentini, che in una poesia dichiara in ordine sparso i propri "debiti" culturali a Campana, Majakovskij, Rodari, Pascoli, Rimbaud, Brecht, Gatto, etc. (Ivi, 49), una radicale rottura con la classicità e una volontà di rinnovare il linguaggio attingendo «non solo al patrimonio semantico, ma a quello della sensibilità estetica ed emozionale, creando continue combinazioni metaforiche, sinestetiche, proponendo figurazioni iperrealiste e surrealiste, ritmi inusuali e inattesi, messaggi di un attivo pensiero trasversale» (Ivi, 48). I giovani lettori sono così incoraggiati a sostare nella ricerca di una nuova espressività che lasci emergere la complessità della lingua, le sue sfumature, le sue potenzialità: nei numerosi laboratori proposti dall'artista emiliano non si richiede di diventare poeti, bensì di lavorare consapevolmente sulle parole, scegliendo quelle essenziali e opportune, le più forti ed evocative, come pure di riflettere sulle strutture e i meccanismi della lingua nel tempo della sovrabbondanza dei linguaggi e della loro povertà affinché le parole non siano subite ma riconosciute, scelte, interpretate e reinterprete (Lepri 2015, 61-65).

#### COMMISTIONI, INTERFERENZE, DIVAGAZIONI: ECHI DEL SURREALISMO OGGI

Come si valuta oggi l'influenza delle avanguardie nella poesia per i più piccoli? Cosa rimane del fermento letterario e culturale nato intorno ai movimenti d'avanguardia e promosso con originalità e raffinatezza da Rodari e da altri poeti a lui coevi? Dobbiamo ancora riprendere un'affermazione di Andrea Zanzotto, poeta sperimentale tra i più significativi della seconda metà del Novecento, sempre attento ai rapporti accidentati, inquieti (forse addirittura troppo scontati?) e tanto pros-

<sup>15</sup> Si vedano, a questo proposito, gli *Esercizi di fantasia* (Rodari 1981), un ideale complemento della *Grammatica della fantasia*, nel quale troviamo una fedele trascrizione di un incontro laboratoriale tra lo scrittore e i ragazzi di una scuola aretina avvenuto nel 1979.

<sup>16</sup> Rispetto alle diverse finalità del "dare la parola", è forse utile riportare le osservazioni di Piumini, che ci consentono di coglierne le specificità in relazione a Rodari: «Credo si possa usare, per Rodari e per me, una frase identica, che ha però, per l'uno e per l'altro, diverso significato: tutti e due abbiamo cercato di "dare la parola" ai bambini o ai ragazzi. Ma mentre per Rodari il senso della frase era di "permettere di esprimersi", "dare voce", come in un'assemblea "si dà la parola" a qualcuno perché dica la sua opinione, perché si esprima, per me è un senso più radicale e basilare: si tratta di "dare la parola" come "dare il pane", come nutrimento espressivo fondamentale» (Piumini 2012, 77-78). Per un approfondimento sul tema dell'emancipazione attraverso la parola, così centrale e sfaccettato nella storia dell'educazione, cfr. anche Roghi 2017, in cui Rodari è accostato a Lorenzo Milani e a Tullio De Mauro.



simi tra poesia e infanzia<sup>17</sup>, per introdurre una riflessione sull'oggi:

[...] quel momento di ottimismo, ancora connesso ai valori della Resistenza ed alle sue speranze, è stato frantumato dalla totale mancanza di programmazione a ogni livello, di idee nuove e umanamente armonizzate. [...] mentre resta indiscutibile la validità della frattura culturale operata da Rodari nella letteratura per l'infanzia e soprattutto nella poesia, occorre tener conto oggi, nel rivolgersi all'infanzia, anche di questa incertezza che incombe sempre di più, di questo senso di magmaticità, di oscurità, di minore ottimismo (1983: 25).

Eppure, per quanto il linguaggio poetico per l'infanzia sia storicamente ai margini e a tutt'oggi ancora poco praticato e studiato, si può dire che esso si è efficacemente sviluppato lungo quella linea ludica che non sottende un disimpegno, ma anzi coltiva, insieme al gusto per il dinamismo verbale, una superficie di libertà entro cui si agitano necessariamente impulsi trasformativi.

Attualmente gli autori che si situano lungo il percorso che stiamo tracciando mostrano un atteggiamento teso a liberare l'infanzia di tensioni e intenzioni, nella volontà di consegnare una poesia che sia prima di tutto godimento della parola e dei suoi riverberi: in ciò emergono i poeti e le poesie più delle poetiche<sup>18</sup>, ossia spiccano l'impegno e le esplorazioni di poeti per l'infanzia che da *poeti* sperimentano tecniche compositive di tipo analogico, procedimenti meccanici e associativi, trovate ironiche e paradossi, effetti di straniamento (*Verfremdung*), scomposizioni e giochi verbali, effetti visivi e sonori, ciascuno seguendo percorsi originali. E il pensiero va alle interessanti ricerche di poetesse come Chiara Carminati e Silvia Vecchini, la cui attività poetica è costantemente impreziosita da un lavoro sperimentale e riflessivo di indubbio fascino e di notevole rilievo per l'indagine sul piano letterario, estetico, formativo. Alla prima si deve non soltanto una produzione poetica per l'infanzia di sicuro valore (*Il mare in una rima*, 2000; *Poesie per aria*, 2008, tra le numerose raccolte più volte ristampate), ma anche un impegno nella proposta metodologica di un *fare-poesia* come esperienza che coinvolge tutti i sensi e incrocia i diversi linguaggi artistici (si vedano *Fare poe-*

*sia con voce, corpo, mente e sguardo* del 2002 e *Perlapprola* del 2011). Della seconda, seducono i procedimenti compositivi derivati dalle tecniche dadaiste e oulipiane poi riproposte con successo nei laboratori con i ragazzi. Le stesse dichiarazioni di Silvia Vecchini lasciano emergere una ricerca degli effetti sorprendenti (e rivelatori) scaturiti da accostamenti casuali di parole, ma più ancora si rende evidente un'attenzione alla corporeità e tangibilità della parola che acquista colore, forma, materia nell'intenzione di stimolare personali percorsi emotivi e conoscitivi:

Per quanto mi riguarda il desiderio di scrivere insieme a bambini e ragazzi viene da un interesse più ampio e profondo dell'utilizzo di tecniche, della produzione o prestazione. Cerco di favorire il più possibile un ambiente di ascolto e di fiducia incoraggiando la sperimentazione. Quello che di volta in volta propongo nei laboratori sono stimoli alla scrittura accompagnati a volte da piccole esperienze che invitano a esplorare la scrittura attraverso la combinazione e l'incontro casuale di parole, espedienti che potrebbero ricordare la scintilla che si crea nel binomio fantastico. Tuttavia [...] alcune pratiche che propongo non si limitano a coppie di parole ma a invitano all'esplorazione di un territorio di parole circoscritto: la pagina di una rivista o la pagina di un libro destinato al macero o una fotocopia da usare per il *collage* o la *caviardage* [...], un tavolo dove sono raccolti dei sassolini con su scritte delle parole, il testo della poesia di un poeta sulla quale intervenire liberamente. Questo consente a chi scrive di concentrarsi su parole scelte da altri, un vocabolario ristretto, già dato. L'operazione è quella di considerare, selezionare, scartare provando accostamenti a partire dal senso o dal suono, da una parola o una stringa di parole che misteriosamente ci attrae, ci interessa in attesa che uno di questi tentativi faccia nascere un "discorso interiore", catturi un movimento interiore che le parole mettono a fuoco, in risalto. È trovare la propria voce, a volte anche "forzare" con una consegna apparentemente rigida o con un tempo di scrittura molto limitato affinché la propria voce venga allo scoperto, provi a dire, esprimersi. Paradossalmente, anche costretti dentro un tempo e un numero di parole date, si sperimenta la libertà della scrittura perché liberati dalle parole "consumate" del proprio vocabolario, dalle parole ricorrenti e dai campi semantici fin troppo frequentati. Spesso questi espedienti suscitano sorpresa e meraviglia in chi si mette in gioco per la possibilità di scendere a un livello più profondo ed entrare in contatto con i propri pensieri, comprese alcune bizzarrie, sogni, ricordi che riemergono, desideri inespresi. [...] Una parola in più per quanto riguarda la composizione di versi con sassi scritti o foglie. L'espediente del gioco è molto più evidente. Il contatto con elementi naturali cerca di invitare a un'essenzialità nel dire e le parole scelte come "innesco" o partenza sono molto semplici. Chi scrive può esplorare un tavolo apparecchiato con sassi scritti (nero su sassi bianchi e raramente bianco su nero) o foglie

<sup>17</sup> Il tema è stato approfondito da chi scrive in Lepri 2013.

<sup>18</sup> Si parla, a questo proposito, più correttamente di sperimentalismi che di avanguardie. Per sperimentalismi s'intende un lavoro di ricerca talvolta isolato e l'apertura a una molteplicità di soluzioni non garantite. Umberto Eco chiarisce che si può definire sperimentale un autore in base alle sue opere e non alla sua poetica, mentre l'avanguardia incarna un movimento solitamente di rottura, organizzato in gruppi e intenzionato a scardinare le istituzioni culturali ufficiali (letterarie o artistiche) attraverso prodotti che provochino un *choc* rispetto ai modelli attesi (Eco 1985, 96-104).

scritte (queste scritte di nero e di diverse forme e tonalità di colore). L'operazione è sempre quella di selezione e abbinamento passando attraverso tentativi liberi ma con un tempo assegnato.

Il poter spostare fisicamente le parole-sasso o le parole-foglia è un piccolo gioco che riguarda la composizione del verso, la decisione sul numero di sillabe, sull'andare a capo, la spezzatura, sullo spazio vuoto, sull'importanza che diamo alle parole isolandole, staccandole dalle altre. Si lavora anche sulla composizione, su come disporre, sulla forma che vogliamo dare, sulle dimensioni, sui colori, l'alternanza. Sono piccoli esperimenti di poesia visiva (Vecchini in Lepri 2020, s.p.)<sup>19</sup>.

L'autrice sviluppa le attività sopra illustrate dalla passione per i poeti surrealisti e dal loro interesse per l'inconscio. Si tratta di procedimenti non lontani, tra l'altro, dalle sperimentazioni compiute nell'arte figurativa: oltre alla tecnica dei ritagli dai titoli di giornale di cui parla anche Breton (e prima ancora Tristan Tzara<sup>20</sup>), affiorano alla mente il *frottage* di Max Ernst ed i *livre d'artiste* dei primi del Novecento, come pure le ricerche di Bruno Munari sulla grafica e sui materiali compositivi<sup>21</sup>. Gli esiti (*Poesie della notte, del giorno, di ogni cosa intorno*, 2014; *Acerbo sarai tu*, 2019) sono notevoli e consentono di riconoscere una cifra di elevata qualità estetica nella proposta di una poesia non minore e capace d'incontrare piccoli e giovani sul terreno di una modalità espressiva sperimentale e condivisa.

#### RIFLESSIONI CONCLUSIVE

La ricognizione storiografica compiuta, sebbene non esaustiva, consente di tracciare un'indagine pre-

liminare dell'evoluzione della poesia per i più piccoli osservata sul duplice piano della sua intenzionalità/funzione e dei suoi motivi e stilemi con particolare riferimento ai percorsi sperimentali. In quest'ottica, da una disamina della produzione letteraria e guardando alle stesse riflessioni di autori e autrici di oggi, è possibile riconoscere 1. nella connotazione ludica e sperimentale delle tecniche compositive, 2. nella tensionalità inventiva e 3. nel carattere di accessibilità per tutti (per una poesia veramente «comunicabile e fruibile», come scrive Formentini, 2007, 49) tracce di quella «linea eccentrica della poesia» che ha percorso l'intero Novecento e che è ancora in grado di sollecitare efficacemente la sensibilità infantile. È, questo dell'infanzia connesso alla poesia, un grande tema surrealista: nel primo *Manifesto*, Breton scrive che l'infanzia è ciò che più «si avvicina alla «vera vita»» (2003, 43) e su un doppio binario: uno riconducibile alla ricerca, nel poeta e nell'artista, di un'«infanzia del linguaggio» che è la più feconda (come in Scialoja e in Zanzotto, per esempio); uno riferibile a una condizione di libertà e di limpidezza che il bambino incarna. Del resto, come acutamente nota Califano, «ciò che accomuna gli scrittori in qualche modo legati al surrealismo nostrano, è [...] l'attenzione all'infanzia, il riconoscimento della sua specificità e il desiderio di una libera affermazione delle prerogative del mondo infantile» (Califano 1998, 20).

Sperimentare, dal latino *experior*, provare, tentare, ricercare, è ciò che fa il bambino nel suo percorso di crescita: non stupisce, allora, che vi sia da sempre una stretta relazione tra sperimentalismo poetico e infanzia, nonché un'attenzione tra i poeti, oggi come ieri, ai processi di pensiero e di espressione che riconducono a una dimensione umana di particolare nitore, primigenia, autentica, originaria, processi attualmente recuperati e rivitalizzati nella diversità e nella ricchezza di approcci, contesti, forme e intenzionalità.

#### BIBLIOGRAFIA

- Accame, Vincenzo. 1981. *Il segno poetico. Materiali e riferimenti per una storia della ricerca poetico-visuale e interdisciplinare*. Milano: Edizioni d'Arte Zarathustra - Spirali Edizioni.
- Asor Rosa, Alberto. 1993. «Gianni Rodari e le provocazioni della fantasia.» In *Le provocazioni della fantasia. Gianni Rodari scrittore e educatore*, a cura di Marcello Argilli, Lucio Del Cornò, Carmine De Luca, 5-21. Roma: Editori Riuniti.
- Barilli, Renato. 1981. *Viaggio al termine della parola. La ricerca intraverbale*. Milano: Feltrinelli.

<sup>19</sup> Le parole di Silvia Vecchini provengono da un'intervista attualmente inedita rivolta alla poetessa da chi scrive il 13 agosto 2020.

<sup>20</sup> Scrive Breton nel primo *Manifesto* che «Tutto è buono per ottenere da certe associazioni l'immediatezza desiderabile. [...] È persino lecito intitolare POESIA ciò che si ottiene dall'accozzaglia più gratuita (osserviamo, se volete, la sintassi) di titoli e di frammenti di titoli ritagliati dai giornali» (Breton 2003, 44). Nel *Manifesto sull'amore debole e l'amore amaro* letto a Parigi nel 1920 e pubblicato nel 1921, Tristan Tzara scrive *Per fare una poesia dadaista*: «Prendete un giornale./ Prendete un paio di forbici./ Scegliete nel giornale un articolo che abbia lunghezza/ che voi desiderate dare alla vostra poesia./ Ritagliate l'articolo./ Tagliate ancora con cura ogni parola che forma tale articolo./ E mettete tutte le parole in un sacchetto./ Agitate dolcemente./ Tirate fuori le parole una dopo l'altra, disponendole nell'ordine con cui le estrarrete./ Copiatele coscienziosamente./ La poesia vi rassomiglierà./ Ed eccovi diventato uno scrittore infinitamente originale e fornito di una sensibilità incantevole, benché, s'intende, incompresa dalla gente volgare».

<sup>21</sup> Per un approfondimento sul tema, si vedano le riflessioni di Cantatore sul libro per bambini come opera d'arte totale (2019) e quelle di chi scrive sul *poetry picturebook* (2020).

- Barilli, Renato. 2007. *La neoavanguardia italiana. Dalla nascita del «Verri» alla fine di «Quindici»*. San Cesario di Lecce (LE): Manni.
- Bellatalla, Luciana. 2002. "La poetica di Rodari: nonsenso o senso dell'esistenza?" In *Gianni Rodari e la letteratura per l'infanzia*, a cura di Enzo Catarsi, 55-71. Tirrenia (PI): Edizioni Del Cerro.
- Bernardi, Milena. 2011. "Zone outsider nella marginalità della grande esclusa. Poesia, inaspettatamente fiaba, romanzo di formazione." In *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*, a cura di Emy Beseghi e Giorgia Grilli, 87-115. Roma: Carocci.
- Boero, Pino. 1992. *Una storia, tante storie. Guida all'opera di Gianni Rodari*. Torino: Einaudi.
- Boero, Pino. 1997. *Alla frontiera. Momenti, generi e temi della letteratura per l'infanzia*. San Dorligo della Valle (TS): Einaudi Ragazzi.
- Boero, Pino. 2020. *Una storia, tante storie. Guida all'opera di Gianni Rodari*. San Dorligo della Valle (TS): Einaudi Ragazzi.
- Breton, André. 2003. *Manifesti del Surrealismo*. Torino: Einaudi.
- Califano, Francesca. 1998. *Lo specchio fantastico. Realismo e surrealismo nell'opera di Gianni Rodari*. San Dorligo della Valle (TS): Einaudi Ragazzi.
- Cambi, Franco. 1985. *Collodi, De Amicis, Rodari. Tre immagini d'infanzia*. Bari: Dedalo.
- Cambi, Franco. 1990. *Rodari pedagogista*. Roma: Editori Riuniti.
- Cambi, Franco. 2011. "La poesia per bambini: modelli, evoluzione, riflessioni nel secondo Novecento italiano." *Transalpina* 14: 85-97.
- Cantatore, Lorenzo. 2017. "Il libro per bambini come opera d'arte totale: Bruno Munari, Lele Luzzati, Maria Lai." In *Scrivere, leggere, raccontare... La letteratura per l'infanzia tra passato e futuro*, a cura di Anna Antoniazzi, 159-170. Milano: FrancoAngeli.
- Carminati, Chiara. 2000. *Il mare in una rima*, ill. di N. Ceccoli. Milano: Mondadori.
- Carminati, Chiara. 2002. *Fare poesia con voce, corpo, mente e sguardo*. Milano: Mondadori.
- Carminati, Chiara. 2008. *Poesie per aria*, ill. di C. Mingozzi. Milano: Topipittori.
- Carminati, Chiara. 2011. *Perlaparola. Bambini e ragazzi nelle stanze della poesia*. Modena: Equilibri.
- Cirillo, Silvana. 2006. *Nei dintorni del surrealismo*. Roma: Editori Riuniti.
- Curi, Fausto. 2001. *La poesia italiana d'avanguardia*. Napoli: Liguori.
- Curi, Fausto. 2019. *La modernità letteraria e la poesia italiana d'avanguardia. Cultura, poetiche e tecniche*. Milano: Mimesis.
- De Luca, Carmine. 1996. "I Suoni e le capriole." *Italiano e oltre* 3, 168-169.
- De Mauro, Tullio. 1980. "Perché è stato tanto ignorato." *l'Unità* 16 aprile 1980, 3.
- De Mauro, Tullio. 1990. Prefazione a *Il gatto viaggiatore e altre storie*, di Gianni Rodari, XI-XIX. Roma: Editori Riuniti.
- Diamanti, Giorgio. 1995. "Il quaderno di Fantastica." *C'era due volte... 2*: 15-17.
- Diamanti, Pina. 2007. "Da Breton a Rodari passando per Marx." *Il Calendario del Popolo* 720: 16-20.
- Eco, Umberto. 1985. "Il Gruppo 63, lo sperimentalismo e l'avanguardia." In *Sugli specchi e altri saggi* di Umberto Eco, 93-104. Milano: Bompiani.
- Fabri Stefania, Lazzarato Francesca, Vassalli Paola. 1984. *Il gioco della rima. Poesia e porti per l'infanzia dal 1700 ad oggi*. Milano: Emme Edizioni.
- Formentini, Pietro. 1982. *Poesiafumetto*. Roma: Nuove Edizioni Romane.
- Formentini, Pietro. 2007. "Immaginare poesia: alla ricerca di nuova scrittura, dentro e fuori le pagine, per e con i bambini e i ragazzi." In *Raccontare ancora. La scrittura e l'editoria per ragazzi*, a cura di Silvia Blezza Picherle, 47-65. Milano: Vita & Pensiero.
- Fortini Franco, Binni Lanfranco. 1977. *Il movimento surrealista*. Milano: Garzanti.
- Fortini, Franco. 1985. "La poesia dei ragazzi non esiste." *Riforma della scuola* 3, 13-15.
- Fracassa, Ugo. 2002. *Sconfinamenti d'autore: episodi di letteratura giovanile tra gli scrittori italiani contemporanei*. Pisa: Giardini.
- Gatto, Alfonso. 1963. *Il vaporetto*. Milano: Nuova Accademia.
- Giuliani Alfredo, cur. 1961. *I novissimi. Poesie per gli anni '60*. Milano: Rusconi e Paolazzi.
- Gruppo 63. 1964. *Gruppo '63: la nuova letteratura*. Milano: Feltrinelli.
- Lazzarato, Francesca. 1984. "Storia brevissima della letteratura per l'infanzia." In *Il gioco della rima. Poesia e poeti per l'infanzia dal 1700 ad oggi*, a cura di Stefania Fabri, Francesca Lazzarato e Paola Vassalli, 11-19. Milano: Emme.
- Lepri, Chiara. 2013. "Abitare la lingua dell'infanzia. Cenni sul rapporto tra poesia e infanzia." In *Percorsi della letteratura per l'infanzia. Tra leggere e interpretare*, a cura di Flavia Bacchetti, 207-216. Bologna: Clueb.
- Lepri, Chiara. 2015. *Aedi per l'infanzia. Poeti e illustratori di oggi*. Pisa: Pacini.
- Lepri, Chiara. 2019. "La parola poetica per l'infanzia tra gioco ed esperienza artistica." In *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*,

- a cura di Susanna Barsotti e Lorenzo Cantatore, 71-103. Roma: Carocci.
- Lepri, Chiara. 2020. "Ibridi d'arte. Il caso del *poetry picturebook*." In *Nuovi orizzonti della Letteratura per l'infanzia*, a cura di Maria Teresa Trisciuzzi, 29-55. Pisa: ETS.
- Malaparte, Curzio. 1940. "Il surrealismo e l'Italia." *Prosopette* 1: 3-6.
- Michelis, Pamela. 2012. *Sergio Tofano e il surrealismo all'italiana*. Viterbo: Sette Città.
- Munari, Bruno. 1960. *Alfabetiere secondo il metodo attivo*. Torino: Einaudi.
- Muzzuoli, Francesco. 2013. *Il Gruppo '63. Istruzioni per la lettura*. Roma: Odradek.
- Niccolai, Giulia. 1969. *Humpty Dumpty*. Torino: Geiger.
- Orengo, Nico. 1972. *A uli-ulè. Filastrocche, conte, ninne-nanne*, ill. di B. Munari. Torino: Einaudi.
- Oulipo. 1986. *La letteratura potenziale: creazioni, ricreazioni, rievocazioni*, pref. di R. Campagnoli e Y. Hersant. Bologna: Clueb.
- Piumini, Roberto. 1980. *Io mi ricordo: poesie ai bambini*, ill. di C. Mariniello. Roma: Nuove Edizioni Romane.
- Piumini, Roberto. 2012. *L'Autore si racconta*. Milano: Franco Angeli.
- Piumini, Roberto. 2018. *Che poesia mi racconti?* San Dorligo della Valle (TS): Einaudi Ragazzi.
- Porta Antonio, Raboni Giovanni, cur. 1978. *Pin Pidìn. Poeti d'oggi per bambini*. Milano: Feltrinelli.
- Quiriconi, Giancarlo. 1989. *I miraggi, le tracce. Per una storia della poesia italiana contemporanea*. Milano: Jaca Book.
- Rodari, Gianni. 1960. *Filastrocche in cielo e in terra*, ill. di B. Munari. Torino: Einaudi.
- Rodari, Gianni. 1962. *Favole al telefono*, ill. di B. Munari. Torino: Einaudi.
- Rodari, Gianni. 1964. *Il libro degli errori*, ill. di B. Munari. Torino: Einaudi.
- Rodari, Gianni. 1973. *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*. Torino: Einaudi.
- Rodari, Gianni. 1979. *Parole per giocare*, pref. di T. De Mauro, ill. di F. Tonucci. Firenze: Manzuoli.
- Rodari, Gianni. 1981. *Esercizi di fantasia*, a cura di F. Nibbi, pref. di T. De Mauro. Roma: Editori Riuniti.
- Rodari, Gianni. 1982. "Autointervista." In *Il cane di Magonza*, di Gianni Rodari, pref. di Tullio De Mauro, intr. di Carmine De Luca, 184-193. Roma: Editori Riuniti.
- Rodari, Gianni. 1982. "Fondamenti di una fantastica." In *Il cane di Magonza*, di Gianni Rodari, pref. di Tullio De Mauro, intr. di Carmine De Luca, 83-92. Roma: Editori Riuniti.
- Rodari, Gianni. 1982. "I bambini e la poesia." In *Il cane di Magonza*, di Gianni Rodari, pref. di Tullio De Mauro, intr. di Carmine De Luca, 156-176. Roma: Editori Riuniti.
- Rodari, Gianni. 1982. "Poesia lepidaria." In *Il cane di Magonza*, di Gianni Rodari, pref. di Tullio De Mauro, intr. di Carmine De Luca, 71-74. Roma: Editori Riuniti.
- Rodari, Gianni. 1990. *Il cavallo saggio. Poesie Epigrafi Esercizi*, pref. di E. Sanguineti. Roma: Editori Riuniti.
- Roghi, Vanessa. 2017. *La lettera sovversiva. Da don Milani a De Mauro, il potere delle parole*. Roma-Bari: Laterza.
- Roghi, Vanessa. 2020. *Lezioni di Fantastica. Storia di Gianni Rodari*. Roma-Bari: Laterza.
- Rossitto, Mariarosa. 2011. *Non solo filastrocche. Rodari e la letteratura del Novecento*. Roma: Bulzoni.
- Sanguineti, Edoardo. 1990. "Dialettica della fantasia." Prefazione a *Il cavallo saggio*, di Gianni Rodari, XI-XIX. Roma: Editori Riuniti.
- Scialoja, Toti. 1971. *Amato topino caro*. Milano: Bompiani.
- Scialoja, Toti. 1974. *La zanzara senza zeta*. Torino: Einaudi.
- Scialoja, Toti. 1975. *Una vespa! Che spavento*. Torino: Einaudi.
- Scialoja, Toti. 1976. *La stanza la stizza l'astuzia*. Roma: Cooperativa Scrittori.
- Scialoja, Toti. 1979. *Ghiro ghiro tondo*. Torino: Stampatori.
- Scialoja, Toti, 1984. *La mela di Amleto*. Milano: Garzanti.
- Scialoja, Toti. 1985. *Tre lievi levrieri*. Roma: L'attico.
- Sica, Beatrice. 2003. "Presenze palazzeschiere nell'opera di Gianni Rodari per l'infanzia." *Studi italiani* 1: 73-90.
- Vecchini, Silvia. 2014. *Poesie della notte, del giorno, di ogni cosa intorno*, ill. di M. Marcolin. Milano: Topipittori.
- Vecchini, Silvia. 2019. *Acerbo sarai tu*, ill. di F. Chiacchio. Milano: Topipittori.
- Vivaldi, Cesare. 1964. *Poesia satirica nell'Italia di oggi*. Parma: Guanda.
- Zamponi, Ersilia. 1986. *I Draghi locopei*. Torino: Einaudi.
- Zamponi Ersilia, Piumini Roberto. 1988. *Calicanto. La poesia in gioco*. Torino: Einaudi.
- Zangarini Chiara, Macchione Pietro, Vaghi Ambrogio. 2010. *Gianni Rodari e la Signorina Bibiana. I racconti e gli scritti giovanili. 1936-1947*. Varese: Macchione Editore.
- Zanzotto, Andrea. 1973. "Infanzie, poesie, scuoletta (appunti)." *Strumenti critici* 20: 52-77.
- Zanzotto, Andrea. 1983. "Il sorriso pedagogico di Rodari." In *Se la fantasia cavalca con la ragione*, a cura di Carmine De Luca, 24-37. Bergamo: Juvenilia.



**Citation:** Claudia Alborghetti (2020) Un nonsense tutto italiano: riscrivere la poesia nel classico *Alice nel paese delle meraviglie* di Lewis Carroll. *Rivista di Storia dell'Educazione* 7(2): 75-86. doi: 10.36253/rse-9634

**Received:** August 31, 2020

**Accepted:** October 16, 2020

**Published:** January 25, 2021

**Copyright:** © 2020 Claudia Alborghetti. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/rse>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

**Editor:** Martino Negri, Università di Milano Bicocca.

## Un nonsense tutto italiano: riscrivere la poesia nel classico *Alice nel paese delle meraviglie* di Lewis Carroll

### Italian nonsense verse: rewriting poetry in *Alice's Adventures in Wonderland* by Lewis Carroll translated into Italian

CLAUDIA ALBORGHETTI

Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

E-mail: [claudia.alborghetti@unicatt.it](mailto:claudia.alborghetti@unicatt.it)

**Abstract.** *Alice's Adventures in Wonderland* (1865) was translated in Italy for the first time in 1872 by Teodorico Pietrocòla Rossetti. Since then, it has found fruitful ground in the so-called "creative transposition" (Jakobson, 2002), which makes use of the creative channel to communicate with a lay public that relies on rewritings to approach classic texts (Lefevere, 1992). Rewriters include translators and people who manipulate source texts for economic, political or social reasons. Their work is evidence of the evolution of literature as it brings classic texts down to the level of the common reader, ensuring their survival through time. Alice, a mixture of narrative voice and nonsense poetry, survives through the rewritings aimed at a young public. This paper explores poetry in selected translations of *Alice's Adventures in Wonderland*, including Donatella Ziliotto's translation published by Salani in 2010, Masolino D'Amico's translation in the children's literature series of classics published by BUR Ragazzi in 2016, and the modernized re-edition of Silvio Spaventa Filippi's translation first published in 1913, distributed in a new book series in 2013. The translations analysed have all been published between 1991 and 2016 by different translators and publishing houses. This selection allowed for a mixed methodology of analysis delving into the paratext and poetic language, in order to compare rhythm, structure and rhyme, looking for common aspects but especially divergent approaches as a mark of creativity wishing to release the potential of the poetic verse and mediate it for young readers.

**Keywords:** Alice, Wonderland, poetry, translation, nonsense, rewriting.

**Riassunto.** *Alice nel paese delle meraviglie* (1865) fu pubblicato in Italia per la prima volta nel 1872 da Teodorico Pietrocòla Rossetti. Da allora, le avventure di Alice hanno trovato terreno fertile nella «trasposizione creatrice» (Jakobson, 2002), che sfrutta il canale creativo per rivolgersi al pubblico non specializzato che fa affidamento in misura crescente alle riscritture per accostarsi ai classici della letteratura (Lefevere, 1992). L'operato dei riscrittori (traduttori ma anche chi opera una manipolazione dei testi originali per ragioni economiche, politiche o sociali) porta con sé la marca dell'evoluzione letteraria, poiché riconducendo i classici al livello del lettore comune ne permette la sopravvivenza esplorando le caratteristiche più profonde del testo. Alice, tra espressio-

ne letteraria e *nonsense* poetico, ritrova nuova linfa vitale nelle riscritture per un pubblico giovane. Il presente contributo esplora le incursioni poetiche in alcune traduzioni per l'infanzia di *Alice nel paese delle meraviglie*: per esempio il lavoro di Ziliotto per Salani che traduce l'opera nel 2010, la traduzione di Masolino D'Amico riproposta per BUR Ragazzi nel 2016, oppure la riedizione modernizzata e integrata del 2013 della traduzione italiana di Silvio Spaventa Filippi (1913). Il criterio di selezione interessa diversi traduttori e traduttrici prevalentemente contemporanei, mentre la metodologia spazia dall'analisi linguistica a quella intertestuale delle traduzioni prese in esame, confrontandone le caratteristiche orali del ritmo interno alla parola e tra i versi, cercando potenziali elementi comuni come anche elementi di originalità creativa dettati dalla volontà di rendere la "parola poetica" aperta e interpretabile da un pubblico di giovani lettori.

**Parole chiave:** Alice, Paese delle Meraviglie, poesia, traduzione, nonsense, riscrittura.

## ALICE COME CLASSICO

I cosiddetti "libri di Alice" (*Alice nel Paese delle Meraviglie* e *Attraverso lo specchio*) scritti da Lewis Carroll rappresentano un campo di indagine estremamente prolifico. Le avventure di Alice sono state affrontate sotto diversi aspetti, dalla traduttologia alla psicologia, dalla pedagogia all'analisi diacronica linguistica e figurativa nella commistione tra testo e immagine, dalla letteratura comparata all'editoria<sup>1</sup>. Una rapida ricerca nel database del sistema bibliotecario nazionale italiano<sup>2</sup> rivela che i testi a stampa del primo libro di Alice supera i 400 esemplari, includendo riscritture, adattamenti e versioni modernizzate di traduzioni datate a testimonianza del grande successo raggiunto nel panorama letterario italiano.

I libri di Alice, nel loro ambiente letterario originario, sono considerati testi classici della letteratura per l'infanzia, nonostante agli albori della loro pubblicazione non siano stati riconosciuti immediatamente come tali<sup>3</sup>. Nel ruolo di classici indiscussi, il loro aspetto distintivo è legato allo sguardo del narratore, che secondo Wall (1991) per la prima volta nella storia della letteratura per l'infanzia non mostra altro che la protagonista bambina senza giudizi o preconcetti. Uno sguardo acritico, affezionato e coinvolto che accompagna Alice nel suo processo di liberazione dalle imposizioni del mondo adulto per immergersi completamente nel *nonsense* del Paese delle Meraviglie.

Alice sotto la lente del "classico" richiama alla mente la definizione secondo la quale «I classici sono quei libri

che ci arrivano portando su di sé la traccia delle letture che hanno preceduto la nostra e dietro di sé la traccia che hanno lasciato nella cultura o nelle culture che hanno attraversato (o più semplicemente nel linguaggio o nel costume)» (Calvino 1995, 6). Senza dubbio *Alice* rappresenta, insieme a *Pinocchio*, un esempio di classico che ha incontrato un successo crescente attraverso epoche, luoghi e generazioni, confrontandosi con edizioni e pubblicazioni in vesti molto diverse tra loro (O'Sullivan 2006, 147). Tale successo rispecchia quella fonte inesauribile di richiami intertestuali insiti nel romanzo, che rappresentano per il riscrittore (o traduttore) uno stimolo ad aprire le porte della creatività ad un pubblico giovane che sta formando il proprio repertorio di conoscenze letterarie e linguistiche nel processo di crescita. Il ruolo del riscrittore permette l'accostamento del lettore comune a testi classici delle letterature mondiali, in un costante equilibrio tra accessibilità e fedeltà alla forma del testo originale che talvolta si traduce in alterazioni del testo giustificabili proprio nell'ottica dell'«adattabilità» ad un pubblico dalle conoscenze limitate, come può essere quello giovane (O'Sullivan 2005, 145-146). All'interno del discorso di traduzione, di adattamento e di riscrittura non possiamo dimenticare sia il ruolo ispiratore che *Alice nel Paese delle Meraviglie* ha avuto su altri autori nella seconda metà del XIX secolo, sia l'impulso che la negoziazione dei diritti di traduzione ebbe su Carroll stesso<sup>4</sup>. Carroll poté selezionare personalmente alcuni traduttori (tra cui Teodorico Pietrocola Rossetti), si occupò del processo di distribuzione sul mercato dei suoi lavori (aspetto che lo colloca tra i pionieri del marketing del prodotto editoriale come ideatore

<sup>1</sup> Interessante il contributo di Nat Hurley nel testo edito da Benjamin Lefebvre (2013), dove Alice è rivisitata dal punto di vista *queer* nel lavoro di Alan Moore e Melinda Gebbie *Lost Girls* (1991).

<sup>2</sup> <https://opac.sbn.it/opacsbm/opac/icc/free.jsp>. Ultimo accesso: 05 agosto 2020.

<sup>3</sup> Come riportato da Susina (2010), i critici del periodo non riconobbero la peculiare originalità degli scritti di Carroll, collocandoli tra i numerosi altri libri pubblicati per bambini durante il periodo natalizio. L'aspetto che differenziò i testi agli occhi dei critici fu l'apparato figurativo offerto da Tenniel, già affermato illustratore per la rivista *Punch* (cfr. Susina, 2010, cap. 2, "Lewis Carroll and the Literary Fairy Tale").

<sup>4</sup> In particolare, Carroll scriveva nel suo diario già nel 1891 come dei testi basati sull'impianto di Alice stessero popolando il panorama letterario del periodo. Il momento di maggior successo in questo processo di imitazione si colloca tra gli anni '80 e '90 del XIX secolo. Vista la fama raggiunta, Carroll fu ispirato a iniziare la stesura di un seguito alle avventure di Alice con quello che poi sarebbe diventato *Alice attraverso lo specchio* (J. Susina, 2010, cap. 4, "Multiple Wonderlands: Lewis Carroll and the Creation of the Alice Industry").

della *dust jacket*), e realizzò quello che ancora oggi rappresenta un classico che si adatta a riscritture per diversi media<sup>5</sup>.

Il presente contributo intende inserirsi nel contesto di “classico” come riscrittura per un pubblico giovane, concentrandosi sulle incursioni poetiche all’interno di Alice nel Paese delle Meraviglie in alcune traduzioni contemporanee italiane. Infatti, la poesia possiede il potenziale di attingere alla tradizione orale e scritta, depositando «tracce di memorie, di ricordi, di saperi» (Bernardi 2011, 92) che fanno parte del substrato culturale di una nazione e che talvolta riescono a trascenderne i confini geografici e culturali. La selezione si basa sulle caratteristiche paratestuali e linguistiche che permettono una comparazione del prodotto (le traduzioni) poetico, dove il riferimento al testo originale diventa secondario e funzionale ad una migliore comprensione delle scelte effettuate dai riscrittori. Dopo un inquadramento metodologico utile a comprendere la scelta di non considerare l’approccio comparativo classico tra testo di partenza e testi di arrivo, si procederà con una presentazione critica delle caratteristiche del *nonsense* come evento poetico, per addentrarsi nello studio dell’apparato paratestuale delle edizioni prese in esame al fine di osservare poi le principali caratteristiche delle traduzioni. L’intento critico è quello di osservare le strategie traduttive messe in atto dai riscrittori al fine di rendere accessibile *Alice nel Paese delle Meraviglie* a un pubblico in evoluzione che sta costruendo il proprio patrimonio letterario nell’incontro tra culture diverse. Non solo un repertorio di conoscenze letterarie, ma anche linguistiche e immaginative, in un mondo dominato dalla creatività e dall’assurdo come il Paese delle Meraviglie.

## METODO

Nell’ambito degli studi sulla traduzione, o *Translation Studies*, il punto di svolta che ha determinato il passaggio dallo studio della relazione unidirezionale testo fonte-testo di arrivo allo studio esclusivo dei testi di arrivo si è verificato con il lavoro di Gideon Toury (1995) sugli studi cosiddetti descrittivi. L’intento è di riconoscere lo status dei testi di arrivo in quanto traduzioni, ma con una propria identità che permette ad essi di funzio-

nare nel contesto di ricezione<sup>6</sup>. A supporto dell’approccio metodologico suggerito da Toury, giunge l’introduzione della variabile culturale in traduzione, che consente di «individuare strategie per mezzo delle quali una cultura riesce a penetrare le griglie testuali e concettuali di un’altra cultura, per funzionare in quella cultura altra» (Bassnett e Lefevere 1998, 7)<sup>7</sup>. Questa variabile può rivelarsi utile a comprendere meglio i limiti economici, sociali e politici che hanno delimitato – o talvolta stimolato – il potenziale traduttivo dei riscrittori<sup>8</sup>, fattore che può determinare la permanenza di una traduzione rispetto ad altre nel tessuto letterario della cultura di arrivo.

Nel caso della poesia in *Alice*, la traduzione diventa complessa, tanto che per le caratteristiche insite nel linguaggio poetico diverso da cultura a cultura, si può parlare di «trasposizione creatrice» (Jakobson 2002, 63). L’aspetto creativo infatti diventa cruciale nel lavoro poetico in generale e soprattutto in traduzione quando chi riscrive deve necessariamente operare delle scelte linguistiche che toccano gli aspetti orali e sonori della lingua di arrivo, in particolare quando si tratta di raggiungere un pubblico specifico.

“Riscrittura” è un termine che comprende diverse forme, «adattamento, riduzione, parodia, trasposizione in un altro genere letterario o in un altro linguaggio artistico» (Cantatore 2019, 252). In questo contributo si presterà particolare attenzione all’adattamento, che implica un lavoro interpretativo sul linguaggio e/o sul contenuto, nell’accezione offerta da Hutcheon (2011). Tale forma di riscrittura può innescare un genuino interesse da parte del lettore verso il presunto testo fonte, che può «essere visto o letto solo *dopo* aver avuto esperienza dell’adattamento, mettendo alla prova in questo modo l’autorevolezza di qualunque nozione di priorità. Versioni diverse esistono lateralmente, non verticalmente» (Hutcheon 2011, 10). Questa precisazione permette di porre la traduzione alla pari del testo fonte e giustificarne l’analisi esclusiva. Inoltre, come accennato precedentemente, la riscrittura porta con sé l’eco tanto del testo fonte quanto dei testi che fanno parte del patrimonio culturale ricevente nell’ottica dell’accettabilità. La conoscenza del testo fonte però non è obbligatoria per fruire dell’adattamento, soprattutto quando si parla di riscritture per un pubblico giovane, poiché spesso tali adattamenti sono pensati per «educare i bambini contemporaneamente al senso e

<sup>5</sup> Sempre Susina (2010) dedica ampio spazio sia al lavoro di adattamento e riscrittura dei libri di Alice per diversi media (cfr. cap. 2, “Adapting *Wonderland* to Other Media”) sia alla critica di una riscrittura di *Alice nel Paese delle Meraviglie* a opera di Jon Scieszka del 2008 (cap. 12, “Show Me, Don’t (Re)Tell Me: Jon Scieszka Revises *Wonderland*”) come esempio delle difficoltà insite nel desiderio di avvicinare un classico al pubblico contemporaneo, ma con risultati deludenti.

<sup>6</sup> Tale identità si basa sul concetto di «accettabilità» nel sistema di arrivo, che nel caso del presente contributo si rispecchia nel processo di riscrittura per avvicinarsi al pubblico di giovani lettori.

<sup>7</sup> Nota traduttiva: dove non diversamente specificato, le traduzioni dall’inglese sono di chi scrive.

<sup>8</sup> Per un approfondimento su *Alice nel Paese delle Meraviglie* e le sue edizioni italiane si rimanda a: Vagliani, Pompeo, ed. 1998. *Quando Alice incontrò Pinocchio*. Torino: Trauben edizioni per Libreria Stampatori.

al sentimento del passato, all'emozione dell'eternità delle storie, al gioco combinatorio infinito fra storie, parole e immagini» (Cantatore 2019, 251).

Ecco come, in un'ottica pedagogica, l'adattamento diventa un passaggio per costruire quel palinsesto necessario al lettore per scoprire il testo fonte con i propri tempi, una volta create le connessioni letterarie e culturali all'interno del proprio contesto ricevente.

La poesia rappresenta un campo di indagine speciale dove il patrimonio linguistico si esplica attraverso i giochi di parole costruiti tramite modifiche degli elementi fonologici, morfologici e ortografici della lingua, stimolando al divertimento e alla creatività. Inoltre la presenza di ritornelli o frasi ripetute nella stessa posizione (iniziale, centrale o finale) della strofa aiutano a creare coesione testuale, all'interno di una struttura di partenza che include «tecniche ludiche del gioco linguistico, consentendo di familiarizzare e trasgredire insieme le regole fonologiche, sintattiche o semantiche del discorso, attraverso processi creativi di ripetizione, inversione, sostituzione, incastro, accumulo verbale» (Filograsso 2019, 32)

L'analisi descrittiva delle incursioni poetiche in *Alice nel Paese delle Meraviglie* rappresenta uno dei tanti approcci possibili alle potenzialità linguistiche del testo di Carroll, ma per evidenti motivi di spazio non è possibile riportare in questa sede la totalità delle poesie. Questo contributo intende avviare un processo critico di comparazione tra traduzioni creative, dove un testo ormai diventato classico anche in Italia mette insieme tutte le caratteristiche di adattamento precedentemente presentate per un pubblico in via di evoluzione sia linguistica sia di lettura, in un percorso di scoperta e avvicinamento alla letteratura per l'infanzia internazionale.

#### ALICE, IL NONSENSE, LA TRADUZIONE POETICA

La prima traduzione avviene per mano di Teodorico Pietrocòla Rossetti nel 1872, supervisionata da Carroll stesso e corredata dalle illustrazioni originali di Sir John Tenniel. Bisognerà aspettare il 1900 per incontrare nuove traduzioni (tra cui quella del 1908 di Emma C. Cagli), e quella di Silvio Spaventa Filippi. Ma il vero successo del testo di Carroll si colloca tra gli anni Cinquanta e Sessanta del Novecento. In questo periodo si verifica una serie di rivoluzioni sociali e culturali<sup>9</sup> che permetto-

<sup>9</sup> L'avvento della cultura del consumismo, la televisione che inizia a diffondersi nelle case, il flusso migratorio dal sud al nord Italia, l'evoluzione dell'industria culturale che investe anche il campo editoriale con Marzocco Bemporad, Vallecchi e Einaudi. Cfr. Boero, P., e De Luca, Carmine. 2012. "Gli anni Cinquanta e Sessanta." In *La letteratura per l'infanzia*, a cura di Pino Boero e Carmine De Luca, 240-277. Bari: Laterza.

no una gran quantità di traduzioni volte sia a riproporre classici quali Alice, ma anche ad introdurre nomi nuovi nel tessuto letterario per l'infanzia. È anche un momento prolifico per uno degli autori più conosciuti nel panorama letterario per l'infanzia italiano, Gianni Rodari, «l'unico ad aver accumulato una tradizione tutta italiana di *nursery rhymes*. Perché è al nonsense, al potenziale di allegria creativa e sovvertimento comico che esso possiede, che dobbiamo la riuscita rivoluzionaria della letteratura rodariana» (Massini 2011, 79). Vediamo quindi il fiorire di un percorso letterario che arriva da lontano e può finalmente mettere radici in un contesto politico, sociale e culturale ormai pronto ad essere innovato.

Il *nonsense* è parte integrante del percorso di *Alice nel Paese delle Meraviglie*, con gli stretti rapporti che intercorrono tra «*nursery rhymes*, conte e filastrocche, cantilene e ninnananne» (Massini 2011, 81) che nel romanzo vengono riscritte spesso in forma di parodia. Tra le domande più frequenti che Alice si pone troviamo quel «Chi sono io?» per indagare un concetto di identità che passa attraverso l'istruzione formale. È come se la protagonista provasse a definirsi attraverso quello che impara a scuola: quasi ogni volta che si accinge a recitare una poesia incrocia le braccia sul petto, un rituale che dovrebbe riportarla temporaneamente nel mondo reale grazie al recupero di ciò che è stato a suo tempo mandato a memoria. Proprio qui si esplica il *nonsense* di Carroll: la poesia "originale" si trasforma, esplora spazi inconsueti del linguaggio, mantenendo salvo il metro poetico che fa da termine di paragone (e di riconoscibilità, per chi ne ha esperienza) con la poesia fonte. Lo scopo di Carroll resta sempre quello di osservare da vicino Alice, divertirsi con lei nella manipolazione del linguaggio che diventa momento ludico e satirico. Caratteristiche distintive di questo romanzo infatti sono:

il costante processo di erosione dei punti di riferimento di Alice che includono la natura comunicativa del linguaggio stesso, l'arbitrarietà del comportamento irrazionale delle creature nel Paese delle Meraviglie, i giochi e trabocchetti spingono incessantemente la comprensione del linguaggio e della logica al di là dei propri limiti convenzionali, gli elementi di satira e parodia nel testo, la distinzione non più netta tra fantasia e realtà [...] (O'Sullivan 2006, 158)

che coinvolgono il lettore nella sperimentazione del *nonsense* e delle sue sfumature insieme ad Alice.

Le incursioni poetiche nel romanzo rappresentano un'opportunità di ricreazione linguistica da parte dei traduttori, che possono seguire strategie diverse. Se consideriamo che gran parte della letteratura per l'infanzia è pensata per essere letta ad alta voce (Lathey 2006),



cimentarsi nella traduzione della poesia non può dunque prescindere da una pratica orale necessaria a rendere il testo di arrivo efficace per il pubblico ricevente. La composizione del testo diventa fondamentale per l'apprendimento fonetico, morfologico e pragmatico della lingua per il giovane lettore, che si misura con l'ascolto della voce del mediatore adulto per poter poi sperimentare autonomamente suoni e forme del parlato. Nel caso del *nonsense*, non si può parlare di "mancanza di significato", quanto di alta carica creativa basata su un lessico alternato tra forme standard e invenzione, sempre imperniato su una struttura sintattica e grammaticale riconoscibile dal lettore<sup>10</sup> nel suo percorso di formazione letteraria (Lathey 2015, 107).

#### CONSIDERAZIONI PARATESTUALI

Le edizioni interessate da questo contributo sono riscritture per un pubblico giovane, selezionate in base a caratteristiche peculiari che permettono di distinguere in termini di formato, intento editoriale, commistione tra testo poetico e illustrazione, modernizzazione traduttiva. La selezione si è concentrata su edizioni integrali o adattate (vale a dire con minimi tagli testuali) per poter avere un metro di paragone equilibrato tra i testi. La presentazione del paratesto permette di identificare gli elementi ritenuti necessari da chi ha lavorato al progetto editoriale per presentare Alice ad un pubblico giovane, che spesso trovano un riscontro nella traduzione testuale e poetica. Questo aspetto mostra l'elemento che accomuna le edizioni presentate, vale a dire uno sforzo concertato per offrire al pubblico un prodotto di qualità utile a spronare la curiosità dei lettori.

In ordine cronologico, la prima edizione è quella del 1991 pubblicata da Alauda Editoriale, con illustrazioni di Eric Kincaid, la traduzione del testo di Luisa Finotto e gli interventi poetici di Alessandra Schiaffon. Non deve sorprendere la presenza di due traduttrici: è prassi riconosciuta quella di combinare le competenze traduttive con quelle poetiche nei casi in cui il testo lo richieda (Lathey 2015, 104). Non è presente la poesia introduttiva iniziale che fornisce al lettore il contesto nel quale la storia di Alice ha avuto origine, ma un accenno viene fatto in quarta di copertina: «*Alice nel paese delle meraviglie* nacque durante una gita in barca, venne scritta in bella calligrafia e regalata a una bambina che portava quel

nome». Inoltre, la storia si conclude con Alice che, una volta raccontato il suo fantastico sogno alla sorella, si volta per andare via<sup>11</sup>. Sempre nella stessa presentazione in copertina leggiamo: «È il dono che tutti noi dovremmo fare ai nostri figli: una storia pazza e fuori dal mondo. Perché è fuori dal "nostro" mondo che i più piccini sanno viaggiare con la fantasia. [...] *Alice* è scritta per un bambino e solo un bambino riesce a capirla», dove si notano altri due elementi chiave per interpretare meglio il testo: l'adulto come mediatore e il bambino come unico vero destinatario delle storie di Alice.

L'edizione pubblicata da E. Elle nel 1992, con versione a cura di Lucio Angelini e illustrazioni di Sir John Tenniel, ha la caratteristica di essere pensata per l'approfondimento del testo e del contesto di produzione di Alice, così descritto nel paratesto: «E in fondo al libro un'appendice di test, giochi, curiosità: 32 pagine in più per leggere meglio le altre». Anche le traduzioni, o i testi originali, per questa collana sono definiti «agili e moderni», a riprova della necessità dell'adattamento di incontrare i gusti del pubblico ricevente. Nel testo sono inoltre presenti note chiarificatrici su alcune difficoltà traduttive da inglese a italiano. Comprendono i giochi di parole, ovvero una strategia che rivela la presenza del traduttore e mostra al lettore che il testo che ha tra le mani è un testo mediato linguisticamente. Altra caratteristica di questa edizione è la Prefazione di Roberto Denti, che scrive: «Il romanzo di Lewis Carroll – famosissimo in tutto il mondo, soprattutto in quello che risente in modo particolare dell'influenza e della cultura inglese – non è molto conosciuto in Italia» (1992, 8). Si tratta tuttavia di un'affermazione meramente introduttiva utile per sottolineare che Alice è un capolavoro della letteratura per ragazzi, in un processo nel quale sembra che «l'autore, nello scrivere questo romanzo, sia entrato, con un'operazione magica, nella testa di un ragazzo nel momento in cui lascia che la sua fantasia diventi libera di creare le situazioni più incredibili [...]» (1992, 8). Anche i lettori vengono trascinati dal vortice delle avventure di Alice e Denti ricorda come l'abilità di Carroll nel creare giochi di parole sia in realtà un mezzo per mettere «in rilievo come sia facile essere oggetti di un'aggressione verbale, facendosi invischiare da una finta logica» (Denti 1992, 9). Attenzione dunque, il testo è un'entità che può trasformare il nostro punto di vista sulle cose, rendendo la fantasia una chiave per meglio interpretare la realtà che ci circonda.

<sup>10</sup> Questo aspetto è generalmente riconosciuto da diverse fonti critiche, tra cui anche Massini (2011) e Styles. Quest'ultima sottolinea come «imbrigliare il *nonsense* nelle strette maglie della struttura poetica [...] riequilibra il disordine linguistico con l'ordine rigido della forma» (Styles 2009, 211).

<sup>11</sup> Questo finale suggerisce l'orientamento concentrato sulla protagonista bambina nel testo. Se il testo originale si conclude con il sogno della sorella di Alice che la vede ormai donna e circondata da bambini ai quali racconta il suo sogno fantastico, nelle edizioni che tralasciano questa parte il focus rimane su Alice che in questo modo apre e chiude il romanzo.

Nel 2010 in un volume edito da Salani con le illustrazioni di Sir John Tenniel e descritto come «un classico intramontabile» viene riproposta la traduzione di Donatella Ziliotto nella quale manca la poesia iniziale. La Ziliotto, in qualità di critico letterario, compare con un saggio in coda al testo, pubblicato originariamente nel 1999 e che esordisce con toni simili a quelli di Denti: «Un capolavoro indiscusso in tutto il mondo come Alice non ha avuto in Italia un'accoglienza straordinaria: i bambini l'hanno spesso trovato disorientante, niente quadrava per loro, abituati a morali, a lieti fini, a morbidi coniglietti senza orologi» (2010, 253). Il quadro letterario però è cambiato nel frattempo e l'«irrompere in Italia della letteratura nordica» ha preparato i giovani lettori ad affrontare le situazioni surreali e irrazionali del romanzo di Alice. Un inquadramento critico che fa leva sulla capacità della protagonista di «non lasciarsi coinvolgere da quel grande *nonsense* che è la vita» (Ziliotto 2010, 253) e imporsi come personaggio ancora attuale nel panorama letterario mondiale.

Nel 2013 viene riproposta da Fanucci Editore, senza illustrazioni, la versione modernizzata della traduzione di Silvio Spaventa Filippi originariamente pubblicata nel 1913. Il processo di riscrittura come modernizzazione di un testo antico è una prassi comune nella letteratura per l'infanzia per vari motivi:

Può accadere che i testi originali possano essere modificati nelle edizioni seguenti per conformarsi agli standard sociali che prevalgono in un determinato periodo e per soddisfare le specifiche domande del mercato. A volte, la ragione di queste modifiche è da attribuire a motivi di ordine commerciale volti all'incremento delle vendite; in altri casi, le modifiche vengono apportate per rendere il testo più fruibile ai lettori in base al variare degli stili di vita e dei costumi sociali, in modo particolare per quanto riguarda cibo, moda, mezzi di trasporto e sistema monetario. (Ciancetto 2018, «La modernizzazione nei testi originali»)

Nel nostro caso, la modernizzazione della traduzione di Spaventa Filippi sembra allinearsi con la necessità di rivedere arcaismi nel linguaggio e di rendere i nomi dei personaggi secondo lo standard ormai sedimentato nell'immaginario comune. Un esempio su tutti è il Ghignagatto (così chiamato nella traduzione originale di Spaventa Filippi) che nella versione modernizzata ritorna ad essere il Gatto del Cheshire coerentemente con il testo originale di Carroll. In questa edizione troviamo una breve introduzione a cura di Beatrice Masini, nota scrittrice e traduttrice, che parla direttamente ai lettori con tono scherzoso:

Alice è un libro strano, molto strano. Non c'è niente di peggio che essere bambini e perdersi in un posto che non

si conosce. È già abbastanza brutto se succede al supermercato o al parco giochi, figurarsi se a ogni angolo sbucca una creatura inimmaginabile. [...] Non ci sono regole. E quando ci sono, sono il rovescio di quello che ti aspetti. (Masini 2013, 8)

I suggerimenti impliciti qui sono l'attualità di Alice che, da bambina contemporanea, potrebbe perdersi in luoghi più familiari ai lettori odierni (supermercato o parco giochi), mentre il mondo sottosopra nel quale si ritrova vuole sorprendere ad ogni frase il lettore pronto a tuffarsi nel fantastico.

La traduzione di Masolino D'Amico invece, conosciuta soprattutto per le edizioni rivolte al pubblico adulto<sup>12</sup>, è stata ripubblicata nel 2016 per BUR Ragazzi. Si tratta dell'edizione integrale, tuttavia manca la poesia introduttiva con la gita in barca. Il testo non presenta illustrazioni né note chiarificatrici, ma si ritrova una Postfazione di Antonio Faeti che è un testo edito per la prima volta nel 1999. Si accenna in apertura alla gita, riassumendo lo spirito che anima quel momento: «Un severo professore di Oxford, un matematico, è in barca con tre bambine in un lucente pomeriggio estivo. Sono tre piccole tiranne, amano quella gita sul fiume, ma desiderano soprattutto che il professore racconti [...]» (2016, 123). Faeti inquadra il contesto storico-sociale nel quale si inserisce il romanzo: «Nel secolo in cui è nata Alice, c'era il razzismo, c'era la schiavitù, c'era il colonialismo» (2016, 124), ed infine riportare l'avventura alla contemporaneità: «Diciamocelo: chi non si sente Alice, oggi? Chi di noi non è Alice, oggi?» (2016, 124).

Dalla descrizione paratestuale delle edizioni si possono osservare alcuni elementi chiave per inquadrare le traduzioni. Il primo è la presenza dell'adulto, richiamata esplicitamente nella presentazione dell'edizione Alauda come mediatore che regala il testo (e possibilmente legge) al bambino; il secondo è l'orientamento verso il lettore indipendente, in grado di svolgere esercizi di approfondimento sul testo per comprendere meglio le caratteristiche testuali (edizione E. Elle), oppure di districarsi autonomamente nella miriade di richiami letterari, giochi di parole e situazioni assurde (edizione BUR). Il terzo è la necessità di riportare in qualche modo Alice nel contemporaneo, per suggerire ai giovani lettori un percorso che guidi il Paese delle Meraviglie nel loro quotidiano (edizioni Salani, Fanucci, BUR).

Nel paragrafo che segue, per motivi di spazio, non si analizzeranno tutte le poesie presenti in Alice. La selezione

<sup>12</sup> L'edizione meglio conosciuta è di Longanesi, edita nel 1971, con introduzione e note di Martin Gardner. Tra le più recenti è bene ricordare la versione illustrata da Emanuele Luzzati per Mondadori Oscar Baobab Classici, del 2018, con copertina rigida.

ha privilegiato quelle che permettono una comparazione dell'intera traduzione, oppure che offrono un punto privilegiato di osservazione nella formazione del lettore, aspetto che verrà combinato nelle conclusioni insieme al paratesto per identificare l'intento editoriale alla base di ogni edizione scelta. Dove il testo poetico risulta particolarmente lungo viene fornita una contestualizzazione, per poi porre in rilievo le variazioni in sede traduttiva che possono illuminare le facce del *nonsense* attraverso le parole dei traduttori e traduttrici nelle edizioni sopra descritte.

#### ALICE IN POESIA

Nel corso delle sue prime trasformazioni, ancor prima di entrare nella porta che le farà esplorare il Paese delle Meraviglie, Alice cerca di trovare punti di riferimento reali che la aiutino a capire se Alice è ancora Alice<sup>13</sup>. Uno di questi è la recita della poesia del coccodrillo<sup>14</sup>, che però le esce del tutto diversa da come l'aveva imparata. Non si prende qui in considerazione la traduzione di Spaventa Filippi perché si ritrova una sostituzione della poesia originale con La Vispa Teresa in versione *nonsense*<sup>15</sup> e non è possibile quindi effettuare una comparazione efficace:

Che dice il Coccodrillo del Nilo/ che batte la coda iridata/  
nell'ansa dall'humus fecondo,/ nel tonfano, nella cascata,  
nel torbido fango del fondo/ e sopra la sponda assolata?  
«Trovato è il pasto agognato!/ Trovato! Trovato!»./ A frotte  
van verso la riva/ i piccoli pesci imprudenti:/ lui guarda  
la preda che arriva/ai suoi formidabili denti... (Carroll/  
Schiaffon 1991, 18)

Come fa il coccodrilletto/ a nettarsi col codetto/ le squamine  
rilucenti/ nelle acque dei torrenti?  
Oh che agili artiglioni/ quando acchiappa i pesciolini/ e  
felice se ne inghiotte/ tra le fauci intere frotte! (Carroll/  
Angelini 1992, 27)

Come il piccolo Coccodrillo/ lustra la brillante coda,/ e  
del Nilo l'acqua versa/ su ogni scaglia sua dorata!  
Come ghigna dolcemente,/ con che grazia dà la zampa,/e  
accoglie i pesciolini/ tra le fauci sorridenti! (Carroll/  
Ziliotto 2010, 18)

L'industrioso coccodrillo/ Migliora la sua coda/ Quando  
la risciacqua arzilla/ Del Nilo sulla proda!

<sup>13</sup> Beer (2016) sottolinea come Alice continui a mettere in discussione il suo essere, una ricerca che non trova requie per tutto il romanzo.

<sup>14</sup> Nella sua versione originale si tratta della parodia di una nota poesia edificante di Isaac Watts intitolata «How doth the little busy bee».

<sup>15</sup> «La vispa Teresa/aveva su una fetta/di pane sorpresa/gentile cornetta;/e tutta giuliva/a chiunque l'udiva/gridava a distesa: "L'ho intesa, l'ho intesa!"» (Carroll 2013, 26).

Com'è affabile e accogliente/ E ride a crepappelle/ Quando  
accoglie i pesciolini/ Nelle ospiti mascelle! (Carroll/  
D'Amico 2016, 17)

Dagli esempi sopra riportati si osserva la tendenza a mantenere intatta la rima (iridata/cascata/assolata, trovato/agognato, imprudenti/denti; coccodrilletto/codetto, rilucenti/torrenti, artiglioni/pesciolini, inghiotte/frotte, coccodrillo/arzilla, coda/proda, crepappelle/mascelle), in tre casi la suddivisione in quartine, in due casi la ripetizione in posizione fissa di «come» (Ziliotto) o «quando» (D'Amico). L'edizione del 1991, che si distingue per la traduzione a parte delle poesie, denota una maggiore descrittività dell'ambiente in cui si muove il coccodrillo. La domanda diretta rivolta al lettore nella prima parte trova un riscontro nella seconda parte («Che dice [...]? «Trovato [...]»») e realizza un cerchio logico di botta e risposta che invece nella traduzione di Angelini rimane sospeso, spostandosi sulla descrizione della voracità del coccodrillo, tutto in versi ottonari. Non sfugge, solo in quest'ultima traduzione, la preponderanza di diminutivi. Tra questi, «pesciolini» è ripreso anche da Ziliotto e D'Amico. Queste ultime due traduzioni invece si distinguono per l'uso comune del punto esclamativo in chiusura delle due quartine, con D'Amico che imbriglia la poesia in uno schema più rigido utilizzando ottonari e settenari alternati.

Quando invece Alice incontra il Bruco, si trova di nuovo davanti all'impossibilità di definire se stessa in relazione al Paese delle Meraviglie. E ancora una volta, ma invitata dal Bruco, si ritrova a recitare un componimento edificante che nella versione inglese inizia con «You are old, father William». In questo caso solo l'incipit richiama direttamente la poesia originale, il resto si trasforma in parodia, della quale qui si riporta un estratto:

«Papà», riprese il figlio, «come mai,/se in bocca un solo  
dente più non hai,/mastichi l'oca con il becco e l'ossa?/  
Non so proprio capir come tu possa.»  
E il vecchio William di rimando: «Beh,/tanto discussi con  
tua madre che/la mia mascella diventò assai forte/e tale  
rimarrà fino alla morte». (Carroll/Schiaffon 1991, 43)

– O Guglielmo, senza denti/ vuoi spiegarmi come hai  
fatto/ a papparti un'oca intera/ – becco incluso – in una  
sera/senza tanti complimenti?  
– O figliolo, non è un caso - /disse il padre spazientito./  
– Da ragazzo le mascelle/mi servivano da trivelle.../ ho  
risposto al tuo quesito? (Carroll/Angelini 1992, 60)

«Sei vecchio, e per le tue mascelle stanche/ Tutto è duro,  
eccettuata la pappina;/ E tu ti mangi un'oca con il becco!/  
Dimmi, come si svolge questo affare?»

«In gioventù» riprese padre Willie/ «Le cause discutevo

con tua madre;/ Fu questo a irrobustire le mascelle/ E a farle funzionare anche in vecchiaia!» (Carroll/Ziliotto 2010, 46)

«Sei vecchio, caro babbo,» gli disse il ragazzino,/ «e tu non puoi mangiare, che pappa nel brodino;/ pure hai mangiato un'oca, col becco e tutte l'ossa./ Ma dimmi, ove la pigli, o babbo, tanta possa?»

«Un di apprendevo legge» il padre allor gli disse,/«ed ebbi con mia moglie continue liti e risse,/e tanta forza impressi, alle ganasce allora,/tanta energia, che, vedi, mi servono bene ancora.» (Carroll/Spaventa Filippi 2013, 56)

«Tu sei vecchio» fa l'altro «e ormai troppo sdentato/ Per poter mangiar altro che brodo./ Pure un'anatra intera hai testé ingurgitato./ Me lo dici, in segreto: c'è un modo?»

«Da ragazzo» fa il padre «ho studiato la legge,/ Con mia moglie allenavo la voce;/ Questa forza che la mia mascel-la sorregge/ La plasmò quel lavoro feroce.» (Carroll/D'Amico 2016, 43)

Di nuovo l'attenzione in traduzione si impone sulla rima per la maggior parte dei casi: baciata (Schiaffon, Spaventa Filippi), incrociata (Angelini), alternata (D'Amico). Lo schema metrico si snoda tra ottonario (Angelini), endecasillabo (Schiaffon, Ziliotto), doppi settenari alternati a decasillabi (D'Amico), doppi settenari (Spaventa Filippi). La ripetizione del titolo della poesia, utile a tenere intatto lo scambio di battute tra figlio e padre, non viene mantenuto in tutte le traduzioni, oppure viene adattato: per Schiaffon si riduce in «Papà», per Angelini si trasforma in vocativo «O Guglielmo, buon papà», per Ziliotto «Sei vecchio, padre Willie», Spaventa Filippi «Sei vecchio, caro babbo», infine D'Amico «Babbo William, sei vecchio» presente solo ad inizio poesia e non ripreso successivamente. Si osserva come il nome William compaia in Schiaffon, Ziliotto (nella forma ridotta Willie), D'Amico. Negli altri casi si italianizza il nome (Guglielmo con Angelini) o si omette (Spaventa Filippi) nell'ottica di adattare il testo al pubblico di arrivo. Aspetto interessante è la compensazione testo/immagine nella versione di Schiaffon: nel testo originale si fa riferimento a William che imparava la legge (mantenuto in traduzione solo da Ziliotto, Spaventa Filippi e D'Amico), elemento omesso in traduzione che tuttavia entra in contrasto con l'illustrazione di Kincaid che mostra William a mezzo busto con indosso la tipica toga e parrucca degli avvocati nel Regno Unito. La discrepanza può essere evidente ad un lettore adulto italiano ma non al lettore anglofono, che invece nel testo poetico ritrova il riferimento a supporto dell'illustrazione.

Nell'approccio alle *nursery rhymes* in traduzione incontriamo la ninnananna «Twinkle, twinkle, little star» di Jane Taylor, che nella versione più nota italia-

na diventa «Brilla, brilla la stellina». In questo caso è il Cappellaio che accenna a due strofe della poesia, ma nella versione inglese crea una parodia che del testo originale conserva solo metro musicale e rima.

Brilla, scintilla, sfavilla lassù,/ o pipistrello,/topo ed uccello,/nel cielo blu... [...]

Brilla, scintilla, sfavilla nel vol,/ o pipistrello,/sembri un ombrello,/ un parasol! (Carroll/Schiaffon 1991, 61)

Vola vola pipistrellin/ prima lontano e poi vicin. [...]

Vola lassù, vola nel ciel/ tutto cosperso di zucchero a vel./ Vola vola pipistrellin... (Carroll/Angelini 1992, 87)

Vola, vola, pipistrello,/ Solo Dio sa cosa fai! [...]

Sopra e intorno il mondo voli/ Come un velo su nel cielo/ Vola vola vola vola... (Carroll/Ziliotto 2010, 67-68)

Splendi, splendi, pipistrello!/ Su pel cielo vai bel bello! [...]

Non t'importa d'esser solo/ e sul mondo spieghi il volo./ Splendi. Splendi... (Carroll/Spaventa Filippi 2013, 84)

Brilla, brilla, pipistrello!/ Sarai topo o sarai uccello? [...]

«Nella quiete della sera/ Voli come una teiera./ Brilla, brilla...» (Carroll/D'Amico 2016, 65-66)

Le traduzioni mostrano strategie diverse. La maggior parte permette al lettore di riconoscere “sullo sfondo” la ninnananna sia per la metrica (in ottonari), sia per la ripetizione della prima parola che si accompagna alla musica (Vola, vola; Splendi, splendi; Brilla, brilla). Angelini persiste nell'utilizzo di diminutivi come nella poesia del cocodrillo presentata precedentemente, avvalendosi qui dell'apocope per mantenere rima e metrica intatte. Solo due poesie su cinque danno rilievo alla concordanza logica tra verbo e soggetto (un pipistrello vola, non brilla), lasciando al lettore il compito di abbinare la ninnananna originale con la versione adattata. Le altre invece scartano questa concordanza creando un effetto immediato di associazione per il lettore: si ricorda la musica che accompagna il testo noto grazie all'accostamento creativo di verbo (Brilla, Splendi) e soggetto (pipistrello) tipico di quello schema linguistico inaspettato del *nonsense* mirato a sorprendere. Schiaffon, diversamente dagli altri, sceglie un'alternanza di quattro versi invece di tre, con rima incrociata che rende l'accostamento con la poesia iniziale meno immediato. Anche la scelta lessicale in apertura elimina la ripetizione della ninnananna italiana (con la quale mantiene solo la prima parola in comune), ma rimane come elemento di coesione tra le due strofe. Tanto in Schiaffon come nelle traduzioni di Angelini, Ziliotto e D'Amico, la sorpresa nella seconda strofa si esplica attraverso l'abbinamento inaspettato del pipistrello con un ombrello, lo zucchero a

velo, un velo, e una teiera rispettivamente. Resta l'adattamento di Spaventa Filippi, che in linea con le altre poesie nella stessa traduzione tende a normalizzare il testo e fa volare il pipistrello solo nel cielo, mantenendo l'eco musicale nell'incipit.

Un'altra poesia giocata sulla parodia è quella che Alice recita su ordine del Grifone nel capitolo dedicato alla Quadriglia delle Aragoste. Anche qui Alice fa del suo meglio per ricordare le parole, ma queste «vennero davvero assai strane» (Carroll 2016, 99):

Aragosta vestita di nuovo, esci dall'acqua cotta a puntino;/ eri un po' stinta, ma ti ritrovo con il mantello rosso rubino./ Porti alle antenne i braccialetti di maionese color dell'oro,/ la tua cintura è di funghetti con uno spicchio di pomodoro./ Il cappell che la cuoca ti fece tagliando a fette mezzo limone/ costò ben poco, fu caro in vece il prezzo per la decorazione. [...] (Carroll/Schiaffon 1991, 90)

Ho sentito l'aragosta/lamentarsi e dichiarare/ «Son venuta troppo tosta,/devo ancora un po' lessare»./ Come un'anatra le ciglia,/ così il naso lei adopra:/ la corazza svelta striglia/le zampe inarca in sopra. [...] (Carroll/Angelini 1992, 126)

Questa è la voce dell'Aragosta;/ Un di l'ho udita che dichiarava:/ «M'hai cotta troppo, da questa parte/Inzuccherarmi dovrò i capelli!»/ Siccome l'oca fa con le ciglia,/ Così col naso la cinta asesta/ E gira i piedi tutti all'infuori. [...] (Carroll/Ziliotto 2010, 98)

«Son trenta e son quaranta» il gambero già canta,/ «M'ha troppo abbrustolito, mi voglio inzuccherare,/ in faccia a questo specchio, mi voglio spazzolare,/ e voglio rivoltare, a piedi e naso in su!» (Carroll/Spaventa Filippi 2013, 120-121)

«Riconosco l'Aragosta: l'ho sentita dichiarare/ «Mi hai tenuta troppo in forno, debbo il crine inzuccherare.»/ Come un'anatra col ciglio, così quella col suo naso/ Si abbottona la cintura, gira l'alluce all'ocaso.» [...] (Carroll/D'Amico 2016, 99)

Si riporta solo la prima strofa per permettere una comparazione delle traduzioni: Spaventa Filippi infatti non completa la poesia e nell'edizione qui commentata non viene integrata. Lo scopo di Alice è di dimostrare alla Finta Tartaruga e al Grifone che da quando è entrata nel Paese delle Meraviglie non è più in grado di ricordare le poesie imparate a scuola. Ecco che interviene la necessità, ancora una volta, di far leva su una struttura fissa riconoscibile che può essere formale (rima, metrica) o di contenuto. Se osserviamo rima e metrica notiamo l'adozione di schemi (settenari, ottonari, doppi ottonari) e di rime (alternata, baciata) diversi che permettono

comunque l'inquadramento del testo all'interno della forma poetica. Il contenuto invece è coincidente in quattro poesie, mentre la versione della Schiaffon vira verso il richiamo alla nota poesia di Pascoli «Oh Valentino, vestito di nuovo» che effettivamente si impara nelle scuole italiane. Un altro elemento degno di nota è l'abbinamento con l'illustrazione di Kincaid, che ricalca quella originale di Sir John Tenniel dove un'aragosta vestita di tutto punto si fa bella allo specchio. La traduzione di Schiaffon quindi incrocia la logica del testo (una poesia nota al lettore di arrivo) con l'illustrazione (il vestito dell'Aragosta). Lo specchio compare esplicitamente solo nella traduzione di Spaventa Filippi (che in questa edizione non è accompagnata da illustrazioni), da cui si deduce possa aver tradotto dalla versione originale illustrata proprio da Tenniel, inoltre attinge alla poesia popolare imitando la filastrocca «Trenta quaranta, la pecora la canta». Ecco che si ricostruisce la logica testuale in una parodia che parte dal patrimonio culturale condiviso dal pubblico di arrivo e permette l'inserimento di Alice nel tessuto tradizionale italiano, caratteristica fondante del lavoro traduttivo di Spaventa Filippi.

## CONCLUSIONE

Dalla prima traduzione del 1872, Alice ha influenzato l'opera di diversi poeti e scrittori italiani, inserendosi sempre più a fondo nell'humus letterario italiano<sup>16</sup>. Da Pascoli ai futuristi, superando la censura del periodo fascista, Carroll rappresenta un esempio di scrittura di alta qualità che si snoda nei «meccanismi verbali che regolano la conoscenza della realtà» (Boero e De Luca 2012, 39). Eco di Alice si avverte in Massimo Bontempelli (*La scacchiera davanti allo specchio*, 1922) e in Annie Vivanti (*Il viaggio incantato*, 1933); in ambito poetico, oltre al già citato Rodari che insieme a Calvino recupera le radici poetiche dell'assurdo e della fiaba, Antonio Rubino artista «multimediale» richiama alla memoria le caratteristiche di Carroll, sebbene non lo dichiara esplicitamente, per l'uso della parola e il suo «potere evocativo, affiancando però a questo la ricerca di una particolare armonia sonora e di una precisa resa fonetica» (Surdi 2015, 58). In tempi recenti l'editoria per l'infanzia ha riproposto poeti stranieri ai giovani lettori italiani per rinnovare il senso della «musicalità della parola, del gioco linguistico, dell'umorismo dissacrante» (Lepri 2019, 86) che fanno parte del repertorio carrolliano e della tradizione anglosassone.

<sup>16</sup> A questo proposito si rimanda a Oddi (2013); il saggio di Cammarata (2002) invece è utile per approfondire ulteriormente alcuni aspetti traduttivi dei testi di Alice e contestualizzare la diffusione del romanzo in Italia.

Alice quindi ha trovato terreno fecondo in Italia per fiorire in varie forme di riscrittura per l'infanzia. Resta un classico senza tempo, sempre attuale, sorprendente; grazie alle traduzioni intersemiotiche che ne sono state fatte è possibile tracciare un percorso di adattamento che lascia dietro di sé la traccia del suo passaggio letterario ed è pronto ad accogliere nuove ispirazioni soprattutto nel *nonsense* poetico. Nel caso della traduzione letteraria per l'infanzia la moltitudine di riscritture nel panorama italiano oggi esistenti dimostrano come sia possibile avvicinare un pubblico giovane alla lettura dei classici internazionali. Le riscritture della poesia in particolare, pensate come trasposizioni creatrici volte a coniugare gli elementi caratteristici del testo originale con il contesto culturale di arrivo, possono restituire alla parola poetica la forza di «sradicarsi e liberarsi da codici verbali rigidi, monotoni e prosciugati di senso» (Bernardi 2011, 93) per creare nuove relazioni.

*Alice nel Paese delle Meraviglie* si distingue da altri prodotti letterari per l'infanzia proprio per la sua capacità di porsi ad altezza di sguardo bambino. Uno sguardo che mano a mano che scopre questo mondo parallelo esclama «Curioso e più curiosissimo!» ad ogni pagina, perdendo la cognizione dell'Alice che era e prendendo sempre più coscienza del processo di crescita verso l'indipendenza attraverso il quale la sta portando la rincorsa del Coniglio Bianco. È questo lo stesso processo che il lettore si trova ad affrontare: scoprire modi nuovi di combinare le parti del linguaggio partendo da strutture prestabilite, provare ad inventarne altri, riscoprire le radici di una cultura comune che lo porteranno a sentirsi sempre più parte di un sostrato antico di tradizione orale.

Le traduzioni selezionate e analizzate in questo contributo, come mostra l'incrocio dei dati dello studio paratestuale e delle incursioni poetiche, pur nella loro diversità di adattamento, mostrano il desiderio di legare Alice alla contemporaneità dei nuovi lettori. La traduzione combinata di Schiaffon e Finotto è un progetto editoriale curato, pensato per un pubblico misto. L'adulto mediatore è chiamato in causa sia nella presentazione del libro sia (implicitamente) nella sua capacità di condividere conoscenze con i giovani lettori quando ci si imbatte nella poesia. Un esempio su tutti la riscrittura del poema di Pascoli «Oh Valentino, vestito di nuovo» che viene adattato per essere recitato in forma di parodia da Alice e creare quel contatto culturale tra tradizioni accennato precedentemente. Anche l'impatto dell'illustrazione incontra il testo, talvolta con risultati che di nuovo possono richiedere l'intervento adulto per essere chiariti (vedi il contrasto illustrato nella poesia di papà William), anche attraverso un ulteriore confronto con

altri adattamenti della stessa poesia in altre traduzioni.

Il lavoro di Angelini invece segue un adattamento esclusivo per un pubblico giovane, invitato ad approfondire il testo sia grazie alle note all'interno del romanzo stesso sia attraverso l'apparato critico a fine volume. Tra gli esercizi proposti si invita il lettore a sperimentare la riscrittura di poesie famose (per esempio "L'infinito" di Giacomo Leopardi) in forma di parodia, proprio per comprendere meglio il gioco nel quale Alice si ritrova invischiata nel suo viaggio fantastico. Angelini, in questo adattamento, si orienta su una strategia traduttiva che mantiene intatta la forma metrica, ritmica e la rima del testo in inglese per trasferire nella lingua italiana i giochi linguistici e il *nonsense* di Carroll. Il lettore è sempre consapevole della presenza del traduttore: in qualità di lettore modello guida il giovane lettore, attraverso le note, a scoprire le intenzioni originarie dell'autore per aiutarlo a gustare la riscrittura con una freccia in più all'arco delle sue conoscenze.

La traduzione di Ziliotto è invece quella che, per le scelte traduttive riscontrate, meno si attiene ad una forma poetica fissa. L'intento che traspare dall'analisi è quello di rimanere il più vicino possibile al contenuto del testo originale (intuibile dalla vicinanza con la traduzione di D'Amico, quella più aderente alla versione di Carroll), lasciando le caratteristiche metriche e di rima in secondo piano. Non ritroviamo la volontà di rendere le poesie fruibili nella loro musicalità al pubblico ricevente, che quindi non è in grado di ricostruire quel terreno fertile dato dall'incontro tra tradizioni orali.

Nel caso di Spaventa Filippi ricordiamo che si tratta di una traduzione pubblicata nel 1913 e successivamente modernizzata nella sua forma lessicale nell'edizione qui riportata. L'introduzione di Masini non lascia dubbi sul pubblico potenziale del testo: un lettore che sta esplorando autonomamente i classici sia della tradizione italiana che internazionale, almeno per quanto si evince dal nome della collana «La piccola biblioteca dei classici» per la fascia *kids* di Fanucci. Tanto il piccolo formato che l'assenza di note o illustrazioni suggeriscono la volontà di realizzare un prodotto editoriale per il lettore in crescita, aperto al confronto con il testo, ed immergersi con la sola immaginazione nel mondo di Alice. Non deve sorprendere la scelta di riproporre la traduzione di Spaventa Filippi, caratterizzata sì da una cura per la forma poetica in termini di metrica, rima e ritmo, ma anche da una forte tendenza ad accostare il testo originale alle forme riconoscibili della filastrocca popolare o della ninnananna italiana. In questo modo si richiamano alla memoria tradizioni antiche attraverso la riscoperta di una traduzione che ben si inserisce nel panorama poetico italiano.

Un'altra traduzione ristampata più volte in vesti diverse è quella di D'Amico, traduttore di numerosi classici della letteratura sia britannica che americana, con una conoscenza approfondita dell'opera di Carroll. Questa preparazione culturale del traduttore permette di riportare nel testo italiano le caratteristiche ritmiche, testuali e metriche del testo di partenza, lasciando quindi trasparire l'intenzione autoriale originale per ottenere un effetto sul pubblico ricevente il più possibile vicino a quello sul pubblico originale, nonostante la distanza temporale.

In conclusione, *Alice nel Paese delle Meraviglie* nella sua commistione di linguaggio narrativo e poetico continua a stimolare l'immaginazione di adulti e giovani attraverso la traduzione. I progetti editoriali dedicati ai secondi, come evidenziato nelle traduzioni di alcuni estratti poetici offerti in questo contributo, mostrano un potenziale pedagogico sia di apprendimento della lingua sia della curiosità verso il testo di partenza per il lettore in crescita, come illustrato nel commento critico che unisce poesia e paratesto. Poesia e nonsense accompagnano i lettori a familiarizzare con le strutture fisse della poesia espresse in versi, metro, rime che fanno da contraltare all'accostamento creativo delle immagini proposte. Nelle poesie recitate da Alice si predilige la satira e la situazione grottesca, mentre in quelle recitate dagli abitanti del Paese delle Meraviglie affiorano rappresentazioni dell'immaginario comune completamente sovvertite. Tutti questi elementi traspaiono in misura diversa nelle maglie della poesia tradotta che, nella sensibilità del singolo traduttore o traduttrice, può agganciarsi alla scia di conoscenze sedimentate nella cultura di arrivo. I riscrittori quindi, attraverso il dialogo poetico, mettono in gioco le proprie competenze linguistiche e cognitive per comunicare con un pubblico caratterizzato dal desiderio di scoperta, in una fase di crescita autonoma nell'esplorazione della ricchezza dei classici del passato, per meglio comprendere il presente e costruire il proprio futuro.

#### BIBLIOGRAFIA

- Bassnett, Susan, e André Lefevere, ed. 1998. *Constructing Cultures: Essays on Literary Translation*. Clevedon/Philadelphia/Toronto/Sydney/Johannesburg: Multilingual Matters.
- Beer, Gillian. 2016. *Alice in Space. The Sideways Victorian World of Lewis Carroll*. Chicago: The University of Chicago Press. Google Play Books. Ultimo accesso: 26 ottobre 2020. <https://play.google.com/books/reader?id=okJMDQAAQBAJ&pg=GBS.PP1>
- Bernardi, Milena. 2011. "Zone outsider nella marginalità della Grande Esclusa. Poesia, inaspettatamente, fiaba, romanzo di formazione". In *La letteratura invisibile. Infanzia e libri per bambini*, a cura di Emy Beseghi e Giorgia Grilli, 87-116. Roma: Carocci.
- Boero, Pino, e Carmine De Luca. 2012. "Gli anni Cinquanta e Sessanta". In *La letteratura per l'infanzia*, a cura di Pino Boero e Carmine De Luca, 240-277. Bari: Laterza.
- Calvino, Italo. 1995. *Perché leggere i classici*. Milano: Mondadori. Google Play Books. Ultimo accesso: 10 luglio 2020. [https://play.google.com/books/reader?id=WxZIVScA\\_P8C&hl=it&pg=GBS.PT46](https://play.google.com/books/reader?id=WxZIVScA_P8C&hl=it&pg=GBS.PT46)
- Cammarata, Adele. 2002. "La ricreazione di Alice. La traduzione dei giochi di parole in tre traduzioni italiane". In *TRAlinea* 5. Ultimo accesso: 7 luglio 2020. <http://www.intralea.org/archive/article/1621>.
- Cantatore, Lorenzo. 2019. "Le riscritture dei classici nella letteratura per l'infanzia". In *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, a cura di Lorenzo Cantatore e Susanna Barsotti, 247-266. Roma: Carocci.
- Carroll, Lewis. 1991. *Alice nel paese delle meraviglie*. Tradotto da Luisa Finotto, Alessandra Schiaffon. Milano: Alauda.
- Carroll, Lewis. 1992. *Alice nel paese delle meraviglie*. Tradotto da Lucio Angelini. Trieste: E. Elle.
- Carroll, Lewis. 2010. *Alice nel Paese delle Meraviglie e Alice nello specchio*. Tradotto da Donatella Ziliotto e Antonio Lugli. Milano: Salani.
- Carroll, Lewis. 2013. *Alice nel Paese delle Meraviglie*. Tradotto da Silvio Spaventa Filippi. Roma: Fanucci editore.
- Carroll, Lewis. 2016. *Alice nel Paese delle Meraviglie*. Tradotto da Masolino D'Amico. Milano: BUR ragazzi.
- Ciancitto, Salvatore. 2018. "A Bear Called Paddington: uno studio diacronico delle traduzioni del romanzo di Michael Bond." in *TRAlinea* 20. Ultimo accesso: 21 luglio 2020. <http://www.intralea.org/specials/article/2288>
- Denti, Roberto. 1992. "Prefazione". In *Alice nel paese delle meraviglie* di Lewis Carroll, tradotto da Lucio Angelini, 8-9. Trieste: E. Elle.
- Faeti, Antonio. 2016. "Postfazione". In *Alice nel Paese delle Meraviglie* di Lewis Carroll, tradotto da Masolino D'Amico, 123-126. Milano: BUR ragazzi.
- Filograsso, Ilaria. 2019. "Libri e lettura 0-3: parole e immagini in gioco". In *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, a cura di Lorenzo Cantatore e Susanna Barsotti, 23-54. Roma: Carocci.
- Hurley, Nat. 2013. "Alice Lost and Found. A Queer Book History". In *Textual Transformations in Children's Lit-*

- erature. *Adaptations, Translations, Reconsiderations*, edited by Benjamin Lefebvre, 101-126. Oxon/New York: Routledge.
- Hutcheon, Linda. 2011. *Teoria degli adattamenti. I percorsi delle storie fra letteratura, cinema, nuovi media*. Tradotto dall'inglese da Giovanni Vito Distefano. Roma: Armando Editore.
- Jakobson, Roman. 2002. *Saggi di linguistica generale*. Tradotto dall'inglese da Luigi Heilmann e Letizia Grassi. Milano: Feltrinelli.
- Lathey, Gillian. 2006. *The Translation of Children's Literature. A Reader*. Clevedon/Buffalo/ Toronto: Multilingual Matters.
- Lathey, Gillian. 2015. *Translating Children's Literature*. London/New York: Routledge.
- Lefebvre, André. 1992. *Translation, Rewriting and the Manipulation of Literary Fame*. London/New York: Routledge.
- Lepri, Chiara. 2019. "La parola poetica per l'infanzia tra gioco ed esperienza artistica". In *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, a cura di Lorenzo Cantatore e Susanna Barsotti, 71-104. Roma: Carocci.
- Masini, Beatrice. 2013. "Introduzione". In *Alice nel Paese delle Meraviglie* di Lewis Carroll, tradotto da Silvio Spaventa Filippi, 7-8. Roma: Fanucci Editore.
- Massini, Giulia. 2011. *La poetica di Rodari. Utopia del folklore e nonsense*. Roma: Carocci.
- Oddi, Beatrice. 2013. "Alice nella letteratura italiana del Novecento". Tesi magistrale. Venezia: Università Ca' Foscari. Ultimo accesso: 28 luglio 2020. <http://dspace.unive.it/bitstream/handle/10579/5495/829024-1183261.pdf?sequence=2>
- O'Sullivan, Emer. 2006. "Does Pinocchio have an Italian Passport? What is Specifically National and what is International about Classics of Children's Literature". In *The Translation of Children's Literature. A Reader*, edited by Gillian Lathey, 146-162. Clevedon/Buffalo/ Toronto: Multilingual Matters.
- O'Sullivan, Emer. 2005. *Comparative Children's Literature*. Tradotto dal tedesco da Anthea Bell. Oxon/New York: Routledge.
- Styles, Morag. 2009. "From the Garden to the Street: The History of Poetry for Children". In *Children's Literature. Approaches and Territories*, edited by Janet Maybin e Nicola J. Watson, 202-217. Milton Keynes: Palgrave Macmillan.
- Surdi, Elena. 2015. *Fantasia e buonsenso. Antonio Rubino nei periodici per ragazzi (1907-1941)*. Lecce/Rovato: Pensa Multimedia Editore.
- Susina, Jan. 2010. *The Place of Lewis Carroll in Children's Literature*. Oxon/New York: Routledge. Google Play Books. Ultimo accesso: 26 ottobre 2020. <https://play.google.com/books/reader?id=OQXK9CU4KIUC&pg=GBS.PP1>
- Toury, Gideon. 1995. *Descriptive Translation Studies – and Beyond*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. ProQuest Ebook Central.
- Vagliani, Pompeo, cur. 1998. *Quando Alice incontrò Pinocchio*. Torino: Trauben edizioni per Libreria Stampatori.
- Wall, Barbara. 1991. *The Narrator's Voice: The Dilemma of Children's Fiction*. London: Macmillan.
- Ziliotto, Donatella. 2010. "Alice nel Paese delle Meraviglie (1865)". In *Alice nel Paese delle Meraviglie e Alice nello specchio*. Tradotto da Donatella Ziliotto, Antonio Lugli, 253-254. Milano: Salani.





**Citation:** Andrea Dessardo (2020) Pesci, acqua e ghiaccio. Riflessioni sulla poesia per l'infanzia negli ultimi decenni. *Rivista di Storia dell'Educazione* 7(2): 87-98. doi: 10.36253/rse-9669

**Received:** September 4, 2020

**Accepted:** October 19, 2020

**Published:** January 25, 2021

**Copyright:** © 2020 Andrea Dessardo. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/rse>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

**Editor:** Martino Negri, Università di Milano Bicocca.

## Pesci, acqua e ghiaccio. Riflessioni sulla poesia per l'infanzia negli ultimi decenni

### Fishes, Water and Ice. Reflections on Poetry for Children in the Last Decades

ANDREA DESSARDO

Università Europea di Roma  
E-mail: [andrea.dessardo@unier.it](mailto:andrea.dessardo@unier.it)

**Abstract.** At the beginning of the 2000s Einaudi Ragazzi started the publication of «*Pesci d'argento*» (Silver Fishes), a poetry series for children with innovative traits, open to authorial poetry experimentation and politically aware. Nevertheless, the series changed soon its line, going back to propose, before ceasing, the classics of the national poetry, with the outstanding exception of the work by Vivian Lamarque. The essay considers also the different weight reserved to poetry in the textbooks for the elementary school after the launch of the new programmes in 1985.

**Keywords:** Einaudi Ragazzi, Pesci d'argento (Silver Fishes), Kenneth Koch, Gianni Rodari, elementary school textbooks.

**Sommario.** All'inizio degli anni Duemila Einaudi Ragazzi avviò le pubblicazioni dei «*Pesci d'argento*», una collana di poesia per l'infanzia dai tratti innovativi, aperta alle sperimentazioni della poesia d'autore contemporanea e politicamente consapevole. Tuttavia la collana cambiò presto la sua linea, tornando a riproporre, prima di cessare, i classici della poesia nazionale, con la notevole eccezione dell'opera di Vivian Lamarque. L'articolo prende inoltre in considerazione il diverso peso riservato alla poesia nei libri di testo per la scuola elementare all'indomani del varo dei nuovi programmi nel 1985.

**Parole chiave:** Einaudi Ragazzi, Pesci d'argento, Kenneth Koch, Gianni Rodari, libri scolastici.

---

1980-2020: QUARANT'ANNI DOPO

Alla pubblicazione in Italia di *Desideri, sogni, bugie* nel 1980, col quale il poeta americano Kenneth Koch proponeva un metodo di gusto attivistico per «insegnare a scrivere poesia ai bambini», seguì un decennio, più o meno, di intensa sperimentazione didattica che riportò in auge la poesia quale linguaggio espressivo considerato particolarmente adatto ai bambini, rinnovandone

lo stile, le forme e soprattutto il modo di farla leggere: era una poesia basata sulla ripetizione, sul gusto per il suono e il ritmo, che incoraggiava la spontaneità e la sensibilità degli allievi. La versione originale del libro (*Wishes, Lies and Dreams*) e un altro volume di Koch, *Rose, Where Did You Get That Red?*, erano diventati, negli Stati Uniti, testi scolastici nell'ambito di un programma sperimentale per l'insegnamento della poesia, come ricordava puntualmente Livio Sossi (1992), il quale si proclamava personalmente debitore di quel metodo, in Italia scoperto da Daniele Giancane, che l'aveva fatto conoscere in *La fragola è una faccia col morbillo* (1980). Sull'onda di quella proposta si moltiplicarono i laboratori e i concorsi indetti in tutta la penisola, ridando sostanza a un genere che, nel nostro paese, aveva ripreso vigore – e nuove ragioni di senso – soprattutto grazie a Gianni Rodari, ma anche a Nico Orengo, Toti Scialoja e altri.

Carmine De Luca (1994), che a proposito di poesia e infanzia si schierava tra quelli che bonariamente definiva gli «Scettici persecutori» (in opposizione ai «Teneri protettori»), lasciava trasparire il proprio fastidio per quella moda: diceva infatti che i Teneri protettori, nell'opera di Koch («quella sorta del fai-da-te poetico»), avevano trovato «il manifesto delle loro idee», che «per diversi anni degli anni Ottanta [aveva] imperversato nelle scuole d'Italia» (p. 9). Non esattamente un giudizio favorevole.

A quarant'anni di distanza ci si può domandare che cosa rimanga di quell'esperienza, e se essa continui a indicare la via in fatto di poesia e infanzia e che frutti ha portato nel modo in cui i bambini oggi leggono o non leggono poesia.

Proviamo a dare una risposta provvisoria guardando all'evoluzione delle antologie scolastiche e all'editoria specializzata successiva degli anni Duemila.

#### NEI LIBRI DI LETTURA PER LA SCUOLA ELEMENTARE DEGLI ANNI OTTANTA-NOVANTA

In premessa diciamo che questa nostra indagine – ovviamente – non pretende d'essere esaustiva e che è stata condotta sui libri che, semplicemente, si avevano a portata di mano, usciti comunque negli anni in cui Koch «faceva scuola». I testi presi in esame sono i volumi per la seconda, la terza e la quarta elementare *Prime parole dal mondo. Corso di letture per la scuola elementare*, Cetem, Milano 1988-1991 a cura di Gisella Moroni ed Elio D'Aniello e, degli stessi autori e per la stessa casa editrice, *Strategie. Materiali e moduli di lavoro per l'educazione linguistica*, per la terza e la quarta classe, 1994-1995. Va notato come i due testi – e lo si sente già dal tenore dei titoli – si collocavano a cavallo del rinnovo dei

programmi scolastici (D.P.R. 104/1985), entrati in vigore a partire dal 1987-88 in via sperimentale e divenuti definitivi nel 1990 (l. 148), con Sergio Mattarella ministro della Pubblica Istruzione (Pazzaglia 2015). Tali programmi, com'è noto, ambivano a far prevalere, sugli aspetti amministrativi e istituzionali, quelli più prettamente educativi e pedagogici (Laeng 1986).

La scuola, seguendo il pensiero di Jerome Bruner e influenzata in genere dalla pedagogia cognitivista, «perde[va] il carattere di agenzia esclusiva (o materialmente prevalente) della trasmissione culturale e la sua azione [veniva] di fatto a collocarsi a fianco di altre agenzie sociali e culturali (in primo luogo i moderni mezzi di comunicazione di massa)» (Maragliano 1990). Tra le principali innovazioni, almeno per quello che c'interessa in questa sede, lo stimolo a ricercare interdipendenze curriculari e l'«attenzione all'ambiente, ai libri di testo, agli audiovisivi e all'informatica» (D'Amico 2010, 588). Cambiava soprattutto la concezione del bambino, che passava dall'essere quello «tutto intuizione, fantasia, sentimento» immaginato dall'idealismo di Giuseppe Lombardo-Radice e sostanzialmente confermato nel 1955, al «bambino della conoscenza, della libertà e della socialità», come sintetizzava Guido Petter (D'Amico 2010, 589).

Nei due testi che abbiamo esaminato le poesie trovavano un posto importante: in *Prime parole dal mondo* per la seconda classe ne abbiamo contato ventisei, ventidue per la terza e trentatré per la quinta; quanto a *Strategie*, diciannove sia per la terza che per la quarta. Il confronto fra le due opere è abbastanza significativo perché gli stessi autori, a distanza di pochi anni, avevano effettivamente cercato di aggiornare il repertorio, concentrandosi su poesie e temi sensibilmente diversi, mostrando d'essersi sollecitamente adeguati alle nuove disposizioni.

Nel 1988 essi presentarono infatti ai bambini di seconda le seguenti poesie e filastrocche, che riportiamo in ordine:

- A. Novi, *Ritorno a scuola*
- R. Stevenson, *Leggere le figure*
- F. Salvatori, *San Francesco*
- A. Bertolucci, *L'albero giallo*
- G. Colli, *Foglie al vento*
- V. Sessa Vitali, C. Castellari, B. Martelli, *Ma che febbre dispettosa*
- M. Fustinelli, *La televisione*
- R. Stevenson, *L'altalena*
- H. Huber, *Tutto è neve*
- N. Parra, *Nevicata*
- F. Rovinetti, *Il gioco*
- R. Pezzani, *La casa*
- E. Morini Ferrari, *Il presepio*
- L.B. Wei, *Notte di primavera*

R. Piumini, *Non vede che ha sbagliato?*  
 D. Durante, *Invito a cena*  
 D. Vignali, *Pasqua*  
 R. Morelli, *Musica in cielo*  
 G. Villaroel, *Alba di primavera*  
 CEM Mondialità, *Per un mondo migliore*  
 B. Brecht, *La guerra che verrà*  
 R. Piumini, *Un sogno di gallina*  
 E. Ottaviani, *Farfalle*  
 P. Neruda, *Sera d'estate*  
 G. Porto, *Il lavoro*  
 R. Tagore, *Signore...*

Per la terza si proponevano invece:

H. Read, *Fuochi di settembre*  
 L. Carpanini, *Allo stagno*  
 I. Dell'Era, *Alberi*  
 I.A. Bunin, *Luci nella notte*  
 R.M. Rilke, *Il risveglio del vento*  
 R. Frost, *Polvere di neve*  
 S. Varnavà, *L'albero di Natale*  
 S. Plona, *Notte di prodigio*  
 Daniela, *Il sogno di una bimba*  
 M. Argilli, *Il calcio in città*  
 P. Formentini, *Il televisore*  
 U. Betti, *La paura*  
 A. Palazzeschi, *La fontana malata*  
 G. Rodari, *Filastrocca*  
 A. de Musset, *Marzo*  
 G. Rodari, *L'ombrello colorato*  
 F. Corbisiero, *Un frammento di sole*  
 M. Argante, *Pasqua*  
 M. Zimmering, *Catena di montaggio*  
 A. Nardi, *Pioggia estiva*  
 G. Trakl, *Sera d'estate*  
 D. Malloch, *Essere se stessi*

Infine, per quanto riguardava la quinta:

W. Whitman, *Le terre del mondo*  
 G. D'Annunzio, *La pioggia nel pineto*  
 F. Letotte, *Sii lodato, o mio Signore*  
 N. Hikmet, *L'autunno degli ippocastani*  
 G. Carducci, *San Martino*  
*Canto di un cammelliere*  
 A. Negri, *Pannocchie al sole*  
 F. Migliacci, J. Fontana, C. Pes, *Paese mio*  
 E. Barrett Browning, *Bambini in miniera*  
 V. Settembri, *Passeri d'inverno*  
 G. Frediani, *I Magi dalla mitra d'oro*  
 L. Mercantini, *La spigolatrice di Sapri*  
 U. Saba, *Visita fugace*  
 A. Giarola, *Nostalgia*  
 B. Slukis, *Anche gli animali sognano*  
 B. Del Boca, *Preghiera di un capo Sioux*  
 G. Vigolo, *Fili d'erba*

G. Villaroel, *È primavera*  
 G. Pascoli, *L'aquilone*  
 B. Pasternak, *Andava a Gerusalemme*  
 E. Montale, *Al pozzo*  
 A. Gatto, *Piazza di paese*  
 G. Gozzano, *Un albero che non vuol morire*  
 J.R. Jimenez, *Tristezza dolce della campagna*  
 G. Ungaretti, *Sotto la volta stellata*  
 S. Quasimodo, *Alla nuova luna*  
 S. Quasimodo, *E come potevamo noi cantare*  
 G. Gaber, *Com'è bella la città*  
 P. Neruda, *Ode al ricercatore*  
 A. Machado, *Estate*  
 D. Valeri, *Visione d'estate*  
 G. Pascoli, *X agosto*  
 G. Colli, *Fraternità*

Scorrendo velocemente questi elenchi, si può dire che l'offerta poetica aveva ancora tratti tradizionali, a partire dalla scansione dei testi che, seguendo l'anno scolastico, all'inizio presentavano testi sull'autunno e sul ritorno a scuola, quindi sull'inverno, la primavera e poi l'estate, soffermandosi in particolare sulle principali festività del calendario cristiano, il Natale e la Pasqua. Non molti gli autori contemporanei, limitati i poeti stranieri (con qualche concessione al folcloristico e all'etnico con il *Canto del cammelliere* e la *Preghiera di un capo Sioux* minacciati dall'avanzare della civiltà urbana), qualche episodico approfondimento su temi come la televisione, il lavoro minorile, la guerra e in particolare sulla salvaguardia dell'ambiente (era l'epoca in cui si temeva per i clorofluorocarburi), su cui s'invitava a riflettere anche nell'apparato critico. Ai bambini di quinta si facevano conoscere, tra i grandi della poesia nazionale del primo Novecento, Carducci, Pascoli, Gozzano, Montale, Quasimodo, Saba, Ungaretti, perlopiù attraverso testi molto noti come *San Martino*, *X agosto*, *E come potevamo noi cantare*, legati al trascorrere delle stagioni o a temi di riflessione quali la guerra. Compariva una poesia tra le più classiche considerate per i bambini come *L'aquilone*, e poi *Cigola la carrucola del pozzo* per esercitarsi sull'allitterazione; c'era persino *La spigolatrice di Sapri* di Luigi Mercantini, emblema della retorica patriottica risorgimentale, in ossequio ai programmi Ermini che dettavano che «l'amore per la Patria si affermi nel sentimento del fanciullo come naturale estensione degli affetti domestici» (mentre nel 1985 di patria non si parlerà più).

Tra le poesie, anche i testi di qualche canzone: *Che sarà dei Ricchi e Poveri*, Giorgio Gaber, lo Zecchino d'oro. La lezione di Koch era stata colta nella misura in cui, nel libro per la terza, c'era anche il componimento di una bambina, Daniela, tratto da *La fantasia nelle poesie di adulti e bambini* a cura di Mario Lodi (1985). Ancora persistevano, seppure in misura limitata, Ada

Negri, Renzo Pezzani, Diego Valeri, Emma Morini Ferrari. Neanche un'occorrenza però per Lina Schwarz, che invece – per fare solo un altro esempio – furoreggiava su *Il tesoro del ragazzo italiano* (vol. 1), la popolare enciclopedia per l'infanzia diffusa fino agli anni Settanta. Nel 1973 Andrea Zanzotto si riferiva a Renzo Pezzani, Idilio Dell'Era, Lina Schwarz, Giuseppe Fanciulli come a «gente che ricalca tali schemi [crepuscolari], sempre più stancamente [...] spesso rivelando una totale assenza di consapevolezza dei problemi del proprio operare» (1991, 189), riproponendo modelli di società e di scuola già da un pezzo tramontate.

Pochi anni più tardi, alla metà dei Novanta, in *Strategie*, si poteva già notare un deciso e forse sorprendente aggiornamento del repertorio, a partire dalla sensibile riduzione dei testi poetici offerti alla lettura.

Cominciamo dal libro per la terza elementare:

G.E. Mordan, *Invito alla lettura*  
 G. Rodari, *Filastrocca dell'ABC*  
 G. Giudici, *Parliamo un po' di streghe*  
 U. Betti, *Il pagliaccio*  
 R. Piumini, *La casa della paura*  
 K. Mansfield, *Uccellino d'inverno*  
 P. Mastri, *Notte di Natale*  
 A. Valente, *Coriandoli del cielo*  
 L. Santucci, *Il secondo portiere*  
 N. Vicini, *A Roma c'è una fontana*  
 R. Piumini, *È primavera se...*  
 C. Calabrò, *Incontro ravvicinato*  
 A.S. Novaro, *Pioggerellina*  
 S. Missiaggia, *La luna in ascensore*  
 E. Fortis de Hieronymis, *La filastrocca di Puntinia*  
 P. Carpi, *Il gabbio sul mare*  
 G. Rodari, *La radiolina nel bosco*  
 L. Pisani, *Colori e fantasia*  
 G.E. Mordan, *Pomeriggio estivo*

Quanto alla quarta, invece:

G.E. Mordan, *Un magico scrigno*  
 F.G. Lorca, *Sera d'autunno*  
 K. Saionji, *Volar di foglie*  
 G. Pascoli, *Incontro con un cavaliere*  
 R. Serra, *L'iaia poveretta*  
 R. Piumini, *Un libro blindato*  
 S. Missiaggia, *A macchina per scrivere*  
 G. Ungaretti, *Natale*  
 P. Neruda, *Felicità ... a sei zampe*  
 Trilussa, *Il ragno e la mosca*  
 M. Pawlikowska, *C'è di nuovo il sole!*  
 O. Righi, *Al cosmonauta*  
 G. Colli, *C'era una volta*  
 G. Zanella, *La conchiglia fossile*  
 A. József, *Le voci della città*  
 S. Tofano, *Bonaventura ecologo*

G.A. Cesaro, *Parte il treno*  
 A. Machado, *Tramonto estivo*  
 R. Piumini, *Nel mio zoo*

Le differenze rispetto a *Prime parole dal mondo* si possono cogliere a prima vista: molti meno riferimenti alle solennità religiose, quasi assoluta assenza dei poeti “laureati”, fatti salvi l'irrinunciabile Pascoli, e Ungaretti con Giacomo Zanella e Trilussa (e Renato Serra), molto più spazio ad autori di filastrocche contemporanee come Rodari, Piumini e Carpi, ma anche G.E. Mordan e Sergio Missiaggia, insieme a un riscoperto Sergio Tofano e al suo signor Bonaventura “ecologo”, arruolato a servizio del tema più ricorrente nel libro, appunto la difesa dell'ambiente (Boero ricordava che Tofano, con Antonio Rubino e Vamba, aveva provveduto a dare «robusti ricostituenti ad una lingua imprigionata dai vezzeggiativi, dai diminutivi, dagli arcaismi e dalle forme inutilmente auliche») (1992, 22). L'attenzione ambientalista era in effetti una delle bandiere dei nuovi programmi: «La politica che vi si riflette – commenta argutamente Nicola D'Amico (2010, 595) – [era] progressista e vigilante, tipica della cultura dei governi di centrosinistra. Insomma, la visione del bambino che vi sottende[va] [era] sì moderna, ma [era] quella di un bambino gravato di responsabilità più grandi di lui, impegnato in un mondo pieno di trappole, di ingiustizie e di diversità. Il bambino [era] una sorta di piccolo soldato democratico».

Il passaggio tra gli anni Ottanta e Novanta sembra dunque decisivo nel cambio anche del gusto e delle opzioni didattiche, sia per motivazioni genericamente culturali, sia – principalmente – per la cornice istituzionale e politica che s'era andata configurando. Le considerazioni che Giovanni Genovesi faceva nel 1977, per cui la poesia era «il primo dei generi narrativi che l'adulto indirizza al bambino», sembravano ormai decisamente superate (Genovesi aggiungeva però che ciò avveniva sebbene fosse «l'ultimo a poter essere gustato pienamente nelle sue forme più articolate e riflesse») (1977, 56-57), come risalenti non a pochi anni prima, ma a qualche decennio.

Nel catalogo di una casa editrice specializzata come la Einaudi Ragazzi l'unico volume recente (fino al 2020, come si vedrà più avanti) sembra essere la raccolta di Roberto Piumini *Che poesia mi racconti?* del 2018: tra questo e i precedenti c'è un buco di circa quindici anni (se si esclude, sempre di Piumini, *Che meraviglia, un ponte*, del 2010, uscito a sua volta in maniera episodica).

#### ALL'INSEGNA DEL PESCE D'ARGENTO

Bisogna infatti risalire ai primi anni Duemila per imbattersi nella collana «Pesci d'argento» diretta da Gra-

zia Gotti; una collana che ebbe in sostanza vita brevissima, dal momento che si esaurì con cinque titoli in un unico anno, il 2001, per poi sopravvivere con un titolo all'anno dal 2002 al 2004 e fare il suo canto del cigno, a grande distanza, ed evidentemente al di fuori dell'originario progetto editoriale, con il volume del 2010 di Piumini, che abbiamo già citato (quello del 2018 uscì fuori collana).

Si potrebbe dire che si trattò probabilmente di un esperimento, tentato forse ripensando ai fasti dell'apparentemente ricca stagione degli anni Ottanta-Novanta, ma che verosimilmente si rivelò di scarso successo commerciale. Conviene prendere in esame i titoli pubblicati, cercando d'intuire quali potessero essere le iniziali intenzioni della curatrice e come cambiarono via via cercando – invano – una nuova collocazione sul mercato.

L'esordio fu all'insegna dello sperimentalismo più ottimista, mosso dall'ambizione di far fiorire in Italia, presso i bambini e le loro famiglie, un interesse verso la poesia contemporanea di tendenza all'estero. Il nome della collana sembra guardare al mecenatismo letterario di un Vanni Scheiwiller (morto nel 1999). Nell'immagine dei «pesci d'argento» si può poi cogliere anche, in via istintiva, il guizzo d'un bagliore nelle profondità liquide e tenebrose dell'inconscio, lasciandosi suggestionare dalla simbologia archetipica junghiana.

Il 27 marzo 2001 uscirono simultaneamente ben quattro titoli di autori britannici: *Prugna* di Tony Mitton, dedicato a bambini dagli 8 anni, la raccolta *Un salto e tocchi il cielo* curata da Fiona Waters per bambini dai 10 anni, *La giovane più vecchia del mondo* di Carol Ann Duffy (dai 12 anni) e *Gattacci* di Roger McGough (dagli 8 anni). Oltre che per l'età, i quattro libri sembravano scegliersi il pubblico anche in base al sesso, con i testi di Waters e Duffy orientati decisamente verso l'universo femminile.

Con questi primi quattro titoli «Pesci d'argento» sembrava voler differenziare la propria proposta, con linguaggi e temi diversi, ma comunque nel nome della modernità, presentando poesie contemporanee, traducendo in italiano testi usciti in Gran Bretagna tra il 1997 e il 2000. Erano volumi cartonati, con sovraccoperta e pagine in carta patinata rilegate in broccatura a filo, belle edizioni di cento-centoventi pagine con illustrazioni<sup>1</sup> alla moda, spesso umoristiche, che sembravano voler emancipare la poesia per bambini sia dai vecchi *cliché* crepuscolari, sia – questa è l'impressione – dagli ultimi retaggi di Koch, per restituire all'infanzia la poesia d'autore, anche nelle sue forme più aggiornate e meno note al grande pubblico.

Tony Mitton, anche nell'efficace traduzione di Alessandra Valtieri, scrive quasi sempre in metrica (usando perlopiù senari, settenari, ottonari, ma anche endecasillabi, come ne *Il serpente e la mela*, che racconta il primo capitolo della Genesi) e adoperando la rima, ma evitando di solito le banalità e l'effetto cantilenante di quella baciata; i suoi versi toccano i temi più vari con linguaggi diversi, dall'idillio alla filastrocca, di quando in quando evocando miti e leggende (vedi, tra le altre, «Santa Brigida e il fornaio», pp. 27-28, e «La sposa del mare», pp. 51-55) e giocando con l'umorismo oppure facendosi serio e grave.

Nello stesso volume si trovavano, per esempio, «Notturno» (pp. 87-88) e «Pidocchi» (pp. 89-90) una dietro l'altra, saltando fra generi tra loro diversissimi:

I piedi del monaco  
posano con passo leggero  
sui gradini rischiarati  
dal lume flebile del cero  
quando a mezzanotte  
lascia il suo letto austero  
per raggiungere il coro  
dove sante parole  
sono pronunciate  
gli inni innalzati  
e le essenze bruciate  
poi quando finisce l'ufficio  
torna a pestare  
il freddo granito  
laddove i solchi scavati  
dall'usura dei piedi  
dai passi misurati  
accolgono da sempre  
il ripetersi immutato  
di processioni lente  
che riconducono  
al lume flebile del cero  
il monaco  
di notte  
nel suo letto austero.

Alla pagina successiva, invece, si leggeva:

Se ti gratti la testa e strizzi anche gli occhi  
forse hai i pidocchi.  
E se hai i pidocchi  
c'è bisogno di un blitz con i fiocchi.  
Ci sono negozi  
che vendono kit antipidocchi.  
Però sappi che i pidocchi  
non sono affatto sciocchi. [...]

Intento esplicito di Mitton è avvicinare i bambini alla poesia in tutte le sue forme, rendendoli consapevoli che si tratta di un'esperienza non consueta, da coltivare

<sup>1</sup> Illustrazioni originali di P. Bailey (T. Mitton, *Prugna*), A. Harvey (F. Waters, *Un salto e tocchi il cielo*), M. Prachatická (C.A. Duffy, *La giovane più vecchia del mondo*), L. Monks (R. McGough, *Gattacci*).

nel corso di tutta la vita, sia per elevarsi al di sopra della propria condizione di minorità, come si capisce da “Poesia proibita” (pp. 42-43) e in “Passaggio segreto” (pp. 58-60).

Qui vogliamo riprodurre, come un manifesto di poetica, “Istruzioni per coltivare la poesia” (pp. 14-15):

Chiudi gli occhi.  
 Apri la mente.  
 Che cosa scopri,  
 se guardi attentamente?  
 Un po' di tristezza?  
 Un po' d'allegria?  
 Mistero, bellezza,  
 un po' di follia?  
 Drizza le orecchie.  
 Stai bene attento.  
 C'è una parola,  
 una frase in fermento?  
 Segui il ritmo.  
 Afferra il rumore  
 e gustane, poi,  
 lentamente il sapore.  
 È divertente?  
 Impertinente?  
 Senti che mette  
 radici alla svelta?  
 Ormai  
 la poesia  
 ti sta sbocciando in testa.

Il secondo volume della collana era, come detto, un'antologia di poesia in lingua inglese – prevalentemente britannica e statunitense, ma vi erano anche autori canadesi e da altri paesi del Commonwealth come la Nuova Zelanda (Fleur Adcock), la Giamaica (Jean Binta Breeze) e la Guyana (Grace Nichols), anche se attivi nel Regno Unito – curata da Fiona Waters. L'unica autrice non anglofona era la polacca Anna Swir (Świrszczyńska), tra le pochissime, per altro, di cui erano ospitate due poesie.

*Un salto e tocchi il cielo* raccoglieva sessantadue componimenti divisi in sette nuclei tematici dedicati ciascuno alle diverse età o condizioni di vita della donna, offrendo una visione in molti casi apertamente e attivamente femminista, pure se vi erano ospitati anche autori maschi: “Rosei mostriciattoli”, “Se sei una femmina lascia pur stare”, “Ho l'aria infelice ma bella?”, “Anche le donne possono essere ladri”, “Prigioniere delle case a schiera e del supermercato”, “Le pene del tuo volto che muta”, “Credevo di poter reggere i funerali”. La preferenza della curatrice – anche a causa della prospettiva socio-politica che permeava la silloge – andava nettamente a favore di autori e soprattutto autrici contemporanei, attivi nella seconda metà del Novecento, spesso ancora viventi, ma vi si trovavano le notevoli eccezioni

di Emily Brontë, Elizabeth Barrett Browning e Susan Coolidge, come pure di William Wordsworth, Henry W. Longfellow, Walter de la Mare, Christopher Marlowe, William B. Yeats.

Diamo un saggio dello spirito del libro citando da “Le eroine” di P. Windsor (pp. 82-83):

Siamo le donne delle case a schiera  
 ammucchiate file su file sui fianchi incerti scivolosi delle  
 nostre vite.  
 Strattoniamo bambini riluttanti su per strade ripide  
 e le ruote dei passeggini s'incastano nei solchi.  
 Senza fiato e di malumore spostiamo i sacchetti del super-  
 mercato  
 da una mano all'altra  
 e ci fermiamo a guardare la città.

Anche il terzo volume della collana, *La giovane più vecchia del mondo*, si rivolgeva soprattutto a un pubblico femminile, esplicitamente di adolescenti, esplorando con grazia le inquietudini di quell'età: vi si trovavano atmosfere *dark* e cimiteriali legate al gusto per il macabro di moda qualche anno fa (si pensi alla linea d'abbigliamento e accessori di *Emily the Strange* in voga negli anni Novanta, ai complessi *emo*, al *merchandising* di *The Nightmare before Christmas* riproposto all'inizio del millennio), desideri di ribellione ed evasione, la voglia di crescere e al contempo di rifugiarsi nelle certezze dell'infanzia. Tutto ciò, però, senza autocompiacimento, senza voler apparire “di tendenza”, ma stimolando una riflessione sana sulle stagioni della vita e sulla transizione all'età adulta, intesa come una sfida da giocare con originalità.

In “Al Ponte dei Giocattoli” (p. 38) si nota l'indiscutibile influenza di Thomas Stearns Eliot, fra *La terra desolata* e la *Canzone d'amore di J. Alfred Prufrock*, con ampio ricorso al correlativo oggettivo e qualche riferimento omerico, che forse un'adolescente inglese è in grado di cogliere da sé:

Non far caso alla gondola che porta via morti  
 o al canto di pece di gondolieri assorti  
 o al rumore di folla che passa a tamburo, sul ponte.

Non far caso alle maschere: topi pallidi e bianchi,  
 Elene di Troia splendenti; visi rossi, con un taglio per bocca  
 e verdi, con un uncino in mezzo alla faccia.

Non far caso a quell'uomo che usa i denti per dadi  
 o alla mano d'osso che offre rose tristi, dai petali radi  
 ad alberi andati, ad api che muoiono sotto i tuoi piedi...

perché hai la tua bambola, guarda, è carina,  
 hai il tuo orso dalle zampe soffici e brune

la bacchetta magica, la palla rimbalzina  
e sul Ponte dei Giocattoli ci teniamo per mano.

L'amore, come una sensazione aurorale ancora inesprimibile, s'affacciava qua e là senza forzature; talora lo si esorcizzava mettendolo in ridicolo, specie se osservato negli adulti ("Promesse solenni", pp. 32-33; "Nel millenovecentonovantanove", pp. 36-37, di gusto *beat*, alla Lawrence Ferlinghetti, dove il padre racconta alla figlia di come sua madre s'era imbattuta nella regina), oppure lo si guardava con rispetto e commozione come in "Coccole di scheletri" (pp. 46-47), nella quale – con endecasillabi imperfetti – si descrivevano due cadaveri abbracciati nella medesima fossa, con quel sapore ossianico cui già s'è accennato:

Scheletri abbracciati si rannicchiano teneri  
teschio su teschio in un letto di ceneri.  
Un verme striscia dentro il naso del primo,  
risbuca dal piede dell'altro, vicino.  
*Tienimi stretto con le tue bianche ossa.*

Scheletri rannicchiati si abbracciano le ossa  
senza che l'uno sentir l'altro possa.  
Le lingue son pappa, le orecchie spiragli  
chi canta la nenia che ammalia e fruscia  
*Ti terrò stretto con le mie bianche ossa?*

Scheletri abbracciati fondon mascelle,  
coccigi, femori, gomiti, ascelle,  
tibiae, fibule, dorsi, rotule.  
*Questa è la mia, quella la tua costola.*  
*Tienimi stretto con le tue bianche ossa.*

Scheletri fondenti si abbracciano deliziati  
dal raschio di ginocchi tra di loro strusciati.  
Mano nella mano, ghignano nel fango,  
le pallide dita, bacchette magiche lunghe.  
*Ti terrò stretto con le mie bianche ossa.*

Scheletri abbracciati si rannicchiano teneri  
nei teschi vuoti filano ragni celeri.  
Una bambina porta fiori schivi  
alla lapide sopra, nelle ore dei vivi.  
*Tienimi stretto con le tue bianche ossa.*  
*Ti terrò stretto con le mie bianche ossa.*

Notevole e di forte impatto era l'improbabile ma tenera storia d'amore raccontata in "Cornacchia e Spaventacorvi" (pp. 48-49), che finiva con l'uccello che preparava il suo nido strappando alcuni fuscilli dal corpo dello spaventapasseri di cui s'era innamorata: «Tu vedi l'amore nei miei occhi di bottone/ ma io sono paglia dentro/ e la paglia non vola, fa covone».

Un gesto di ribellione verso la generazione dei genitori nati negli anni Cinquanta e i loro ricordi è il com-

ponimento "The Who?" (pp. 68-69), che dileggiava, senza nominarlo, Pete Townshend, *frontman* per l'appunto degli Who, gruppo iconico degli anni Sessanta autore della canzone-manifesto "My generation" (oltre che di "Baba O'Riley", nel cui verso più celebre – «*teen-age wasteland*» – riecheggia nuovamente Eliot), di cui la Duffy parafrasava un celebre verso: «Spero che muoiano prima di essere invecchiati».

Mettete su un video  
e vi sedete con in faccia un sorriso idiota stampato  
davanti al bianco e nero tremolante  
del vostro squallido e spettrale passato.  
[...]  
Quel suo braccio sembra un mulino a vento rotto  
e spazzato via da un uragano.  
Guardate la sua faccia boriosa e il suo mega-naso.  
Guardate quegli orridi vestiti.  
Che triste caso.

Anche Carol Ann Duffy, come Tony Mitton, dedicava qualche verso al concetto di poesia. Lo faceva in toni dissacranti, con l'ultimo verso particolarmente incisivo (p. 58):

Un poeta non andrebbe masticato.  
La gente non dovrebbe sedersi su un poeta.  
Non puoi spogliare un poeta.  
Un poeta è probabilmente non combustibile.  
Un poeta non andrebbe usato per colpire qualcosa.  
Un poeta probabilmente non è cibo per animali.  
Un poeta non va probabilmente usato nella cucina orientale.  
Un poeta probabilmente non è croccante.  
Un poeta non andrebbe usato per parlare agli altri.  
Un poeta probabilmente non tuba.  
Un poeta non dà protezione.

Il quarto volume della collana, *Gattacci* di Roger McGough, è quello che all'autore di quest'articolo è piaciuto meno, quello più infantile in senso deteriore, che puntava quasi tutto su un discutibile *humour* in traballanti versi sciolti o con rime abbastanza scontate, almeno nella traduzione italiana di Franco Nasi.

La raccolta era divisa in tre parti, due tematiche e una miscellanea: "La Lega per la protezione dei gatti", che si componeva di sei testi che raccontavano tutti le avventure di una banda di improbabili felini mafiosi; "Una lucida lirica", che con cinquantadue brani costituiva la parte più cospicua del libro (in alcuni casi si trattava di *sketch* o "liste" come "Brevi consigli ai nuovi insegnanti" o "Breve guida per i viaggiatori" e "Cinque modi per evitare che un orso grigio vi rovini il picnic", "Cinque modi per individuare una strega vera a una festa di Halloween", ecc.); infine "Il carnevale degli animali", che

constava di quattordici poesie ispirate, secondo quando dichiarava pomposamente l'autore, all'omonima opera burlesca di Camille Saint-Saëns, con invenzioni lessicali e giochi di parole in qualche caso simpatici. Nel complesso, lo spessore letterario era quello di una striscia di fumetti, con l'aggravante di non avere le vignette.

L'unica citazione (p. 93) che ci sentiamo di fare è:

«E dacci un taglio  
con la poesia!»  
ha detto lei.  
«E sia!»  
ho scritto io.

#### LA SECONDA VITA DELLA COLLANA

Verso la fine del 2001, a novembre, uscì un quinto volume, che già segnava uno stacco rispetto ai precedenti. Si trattava di *Nel buio splendeva la luna*, una variegatissima antologia di poesia tedesca (con autori anche austriaci) curata da Edmund Jacoby (che firmava le prime quattro poesie), tradotta da Giulio Lughi, che anche per gli autori classici adoperava una lingua di oggi, e con illustrazioni originali di Rotraut Susanne Berner.

Sebbene si trattasse di un'antologia come nel caso di *Un salto e tocchi il cielo*, tra i due volumi si avvertivano già delle sensibili differenze, anticipatrici della successiva linea seguita dalla collana. Questo quinto volume colpisce soprattutto per l'estrema varietà degli autori selezionati, che univa con libertà autori per bambini e pietre miliari della letteratura europea, poeti contemporanei e romantici: da Goethe, presente con tre brani, a Heine, von Eichendorff, Hoffmann von Fallersleben (l'autore del testo dell'inno nazionale tedesco), passando per Bertolt Brecht e Rainer Maria Rilke, per arrivare a Wilhelm Busch, Christian Morgenstern, Erich Kästner, Michael Ende, Christine Nöstlinger, fino agli scherzi linguistici di Ernst Jandl. La varietà dei linguaggi, rispetto alla raccolta di Fiona Waters, era molto maggiore, sia nella scelta degli autori, con ampio ricorso ai classici, sia nei temi, e anticipava la tendenza futura della collana «Pesci d'argento», che in seguito, per il poco che sarebbe vissuta, avrebbe prediletto le antologie, sostanzialmente arrendendosi al fatto che i poeti contemporanei difficilmente sono capaci di conquistare il pubblico. Di Heine, per esempio, veniva riproposto il *Lied* della leggenda di Lorelei, la ninfa del Reno (“Non conosco la ragione”, pp. 56-57), ricorrendo così all'immaginario fiabesco più tipico del romanticismo tedesco, di Goethe “L'apprendista stregone” (pp. 42-46) e la celebre “Il re degli elfi” (pp. 47-49), che veniva però commentata dal curatore con alcuni versi dissacranti, che ridicolizzavano la tragicità del testo (il bambino, in pre-

da alle allucinazioni della febbre, muore tra le braccia del padre a cavallo), contestando l'abitudine di far imparare le poesie a memoria: «E questo è il riassunto, probabilmente fatto da qualcuno che non aveva nessuna voglia di imparare a memoria tutta la storia del Re degli Elfi»:

Padre figlio e destriero  
cavalcano per davvero  
arriva un uomo  
attacca bottone  
chiede con cipiglio  
se può pigliarsi il figlio  
il padre dice nooooo  
il bambino aiutoooo  
il padre va a casa spedito  
il bimbo è morto. Finito.

Ci pare significativa, per l'impostazione militante della collana, anche la scelta di “Quel che si dice ai bambini” di Brecht (pp. 26-27):

Il buon Dio vede tutto ciò che fai.  
Risparmia, e non te ne pentirai.

Un incapace rovina qualsiasi cosa tocchi.  
Leggere fa molto male agli occhi.

Portare il carbone rafforza le membra.  
La gioventù è più breve di quel che sembra.

Non si ride degli altrui difetti.  
I grandi non vanno contraddetti.

A tavola gli altri bisogna aspettare.  
La domenica fa bene passeggiare.

Si deve aver rispetto degli anziani.  
Senza dolci si cresce forti e sani.

Le patate sono buone e nutrienti.  
Un bambino non deve far commenti.

Da allora però le uscite della collana si fecero molto più diradate: nel 2002, nel 2003 e nel 2004 uscì un unico titolo all'anno e poi, come s'è detto, più nulla fino al 2010, quando fu pubblicato l'ultimo volume (R. Piumini, *Che meraviglia, un ponte*), sancendo la rinuncia della Einaudi Ragazzi a cimentarsi con la poesia fino al 2018 (di nuovo con Piumini), se si escludono le riedizioni.

Degli ultimi libri pubblicati, quelli del 2002 e del 2003 erano entrambi raccolte di poesia italiana curate da Daniela Marcheschi: *Terra gentile, aria azzurrina e Tutto l'amore che c'è*, selezionate, come si intuisce, secondo l'argomento, la natura e l'amore; e comunque di autori italiani sarebbero stati anche i successivi volumi di Vivian



Lamarque e Roberto Piumini (anche le illustrazioni furono affidate ad autori nazionali: Adriano Gon, Federico Maggioni, Alessandro Sanna, Monica Rabà). Entrambe le antologie portavano nel sottotitolo in copertina la specificazione «poesia italiana». Una scelta che non ci sembra casuale, ma orientata a seguire i gusti del pubblico, dal momento che gli autori proposti erano tra i più noti della letteratura nazionale di tutti i tempi – insieme a qualche contemporaneo –, con una varietà ancora maggiore di quella dimostrata da Jacoby (per il quale non s'era pensato di annotare «poesia tedesca»): nello stesso volume potevano infatti convivere Lina Schwarz e Petrarca, Papini e Rodari, Pascoli e Metastasio, il Burchiello e Toti Scialoja, Giovanni Prati e Roberto Piumini, Cecco Angiolieri, Torquato Tasso, san Francesco d'Assisi e ancora Poliziano, Leopardi, Carducci, Cardarelli, Ungaretti, l'immane Saba, Alfonso Gatto, Carlo Betocchi... E similmente nel secondo dei due volumi, anche se con una maggior presenza del Novecento, con le voci di Giorgio Caproni, Camillo Sbarbaro, Alda Merini, Clemente Rebora e Patrizia Valduga (ma vi erano anche Foscolo e persino Giovan Battista Marino e Lorenzo Da Ponte). In entrambi i volumi comparivano anche poesie in dialetto: oltre al romanesco di Trilussa vi erano il milanese di Delio Tessa e Franco Loi e il triestino di Virgilio Giotti. Sebbene non mancassero autori giocosi e tradizionalmente considerati per bambini come Rodari e Piumini (ma anche una ritrovata Lina Schwarz e la *Pioggerellina di marzo* di Angiolo Silvio Novaro), entrambe le opere prediligevano nettamente la poesia “seria”, quella “per i grandi”. La scelta di questo filone poetico che, come ricorda Zanzotto, ha operato una «operazione riduttiva e risanatrice compiuta sul linguaggio» offrendo «il senso di un ricupero di memoria-primordio in uno spazio di nitore», riesce a farsi «apprezzare più di quanto sembri, come dimostra la pratica dell'insegnamento» nel periodo dell'infanzia, specie nei suoi ultimi anni (1991, 191).

*Terra gentile, aria azzurrina*, che con circa centosessantasei pagine era il volume più corposo della collana, si articolava su sei nuclei tematici: “Caro albero”, “Animali”, “Stagioni”, “Paesaggi”, “Regali del cielo” e “In terra e in cielo”, per un totale di ottantanove testi; *Tutto l'amore che c'è* ne contava invece solo cinquantaquattro.

Questo cambio di direzione esige una riflessione su dove sta andando la proposta poetica per l'infanzia.

#### QUELLO CHE RESTA DA FARE AI POETI

Nel 1972, con chiarezza, Rodari affermava che:

La poesia esiste autonomamente, a prescindere da chi si trova ad essere il destinatario del suo messaggio: o non

esiste. Ci sono poesie che possono essere capite, sentite, diciamo pure vissute dai bambini, indipendentemente dal fatto che siano state create per loro oppure no. E ce ne sono altre, troppo lontane dal loro campo di esperienza, troppo dissonanti con le loro strutture mentali o con il loro mondo sentimentale, troppo discordi con il loro vocabolario perché essi possano in qualche modo goderne. Ma non esiste quella cosa che possa essere poesia per i bambini e non-poesia per gli adulti (2014, 152).

E con grande onestà, in quello stesso suo testo molto noto, ammetteva di non sentirsi “poeta”, di non offrire cioè la sua opera a servizio della poesia, ma solo a servizio dell'infanzia, dichiarandosi semplicemente «un fabbricante di giocattoli, di giochi con le parole e con le immagini, di comunicazioni e provocazioni in versi» (2014, 161), che non hanno altra funzione se non di accompagnare i bambini dalla loro spontanea consuetudine con la “poesia popolare” delle cantilene, delle filastrocche e delle conte fino alle soglie della vera poesia, supportando l'azione della scuola che, in democrazia, dovrebbe consentire a tutti, a prescindere dalle origini familiari, di accostarsi alla più alta cultura.

La poesia perciò non necessita di aggettivi, non c'è una poesia “per bambini”: saranno essi stessi, giustamente notava ancora Rodari, a scegliere quali testi piaceranno loro, quali saranno in grado di capire: «*Tutta la poesia a tutti i ragazzi* è un non-senso, per tante ragioni. La loro comprensione ha dei limiti, come ne hanno la loro esperienza di vita, la loro stessa capacità di sforzo, di misurarsi con i sentimenti e le idee dell'adulto, la loro conoscenza della realtà» (2014, 170).

Rodari risolveva il problema ritagliandosi perciò un mestiere e una funzione diversi da quelli del poeta. Sofferarsi a disquisire su che cosa sia effettivamente “poesia” gli pareva addirittura «ozioso», un vezzo «aristocratico» (2014, 163), perché ciò che per lui contava era «dare ai bambini, con qualunque mezzo, parole vere, non suoni superflui da dimenticare immediatamente», spiegando che per «parole vere» intendeva «parole pronunciate da un adulto impegnato con la sua totalità in questa creazione» (*ibidem*). Dal novero delle «parole vere» escludeva perciò «tutta la produzione bamboleggiante, falsamente pedagogica, che qualche volta si fa passare per “poesia per bambini”; che non è né “poesia” né “non-poesia”: è pedagogia sbagliata» (2014, 162). Una posizione sabiana, insomma, con – *mutatis mutandis* – Renzo Pezzani e Lina Schwarz, per fare dei nomi (non li faceva espressamente lui, ma Zanzotto nel 1973 sì), nei panni di D'Annunzio, intenti a forgiare «una fiorita d'esili versi consolatori», per dirla con Gozzano, e rime inautentiche, costruendo un'immagine dell'infanzia sostanzialmente falsa, secondo un «antico idealismo di maniera» (Giancane 1980, 5) che

erroneamente intendeva, nei suoi interpreti meno acuti, il “bambino poeta” come un bambino fuori dal tempo, ipostatizzandolo. Siamo d'accordo con Rodari e Zanzotto e apprezziamo lo sforzo di rinnovamento.

Ciò che però è successo è che, nel perseguire lodevolmente una produzione poetica “vera” nella sostanza, s'è sacrificata – così ci pare – la forma, che tuttavia in poesia non è aspetto secondario. La poesia, infatti, non è, come vorrebbero i «Teneri protettori» irrisi da Carmine De Luca, immediatezza e spontaneità, una prosa impressionistica con molti “a capo”, un andare “a orecchio” cercando d'azzeccare ritmo e rima; ma è al contrario il più artificioso dei generi letterari, che per essere compreso (ed eventualmente realizzato) richiede pratica e studio: «Il rapporto con la poesia si sviluppa a partire dall'esercizio di costruzione di versi. Un esercizio che abbia modelli precisi e concreti, che imiti le poesie dei poeti veri, che si sforzi di rispettare la lunghezza canonica dei versi proposti a modello, che utilizzi la rima o l'assonanza o l'allitterazione o l'onomatopea e le altre figure retoriche» (De Luca 1994, 11). E ancora: «All'inizio della poesia c'è la tecnica e la consapevolezza di ciò che si vuol dire e di come lo si vuole dire. Voglio produrre un endecasillabo o un ottonario? Prima devo sapere cos'è l'endecasillabo e l'ottonario» (*ibidem*). Invece, almeno stando a quanto s'è potuto vedere, la scuola sta disabituando i bambini a leggere poesia, o degradandola a filastrocca o scegliendo autori contemporanei che, per sperimentalismo, si ribellano alle leggi canoniche della poesia. Così, se vogliamo che leggano qualcosa, come sembra aver provato coraggiosamente a fare la Einaudi Ragazzi, bisogna ancora una volta rispolverare i classici del passato.

In tal senso si può leggere anche la recentissima iniziativa della casa editrice, che nel 2020 ha inaugurato una nuova collana di poesia, «Oltre la siepe», nuovamente curata da Grazia Gotti, che ha già pubblicato quattro titoli: *L'infinito* di Giacomo Leopardi (cui la collana, come si capisce, è dedicata), *Dalla carrozza di un treno* di Robert Louis Stevenson, *I figli* di Khalil Gibran e *La mia sera* di Giovanni Pascoli. Si tratta di albi illustrati nei quali una sola poesia, quella del titolo – sono poesie molto note di autori considerati classici, a vario titolo – viene presentata in stretta simbiosi con le illustrazioni. Qui non c'è purtroppo lo spazio per parlarne, ma questa impostazione sembra confermare la nostra tesi di un ritorno al passato, sebbene in forme aggiornate.

#### PRIMA DI GIUNGERE A CONCLUSIONI AFFRETTATE

Nel 2004 la collana, prima di sospendere le pubblicazioni fino al 2010, diede alle stampe le *Poesie di ghiac-*

*cio* di Vivian Lamarque. Grazia Gotti non compariva più quale direttrice. E in effetti appariva evidente la ricerca di una nuova impostazione editoriale dopo i due tentativi curati da Daniela Marcheschi.

Ci prendiamo la libertà di esprimere un parere molto personale affermando che quest'ultimo volume (non è stato possibile vedere quello di Piumini, ma a fatica esso può essere fatto rientrare a pieno titolo nella collana) era il migliore dei «Pesci d'argento» e che è un gran peccato che esso non abbia avuto seguiti.

Il libro può essere inteso come un unico poemetto in brevi strofe, perlopiù sestine, seminate una per pagina in un dialogo sublime con le vivissime illustrazioni ad acquerello di Alessandro Sanna: è una sorta di lettera d'amore che una ragazza scrive al fidanzato lontano in un giornata di neve, un flusso di coscienza che assimila, in maniera coerente e con una tensione narrativa che non conosce sospensioni, i suoi stati d'animo al panorama gelato e alla natura celata sotto la coltre candida. La pagina bianca fa da sfondo al fioccare più veloce o più lento dei versi:

Al mio fidanzato  
preparo una sciarpa  
ma lunga lunga  
ma bianca bianca.  
Preparo una sciarpa  
come un sentiero  
su quel sentiero  
ci incontreremo  
su quel sentiero  
ci baceremo.

Ciò che rendeva decisamente originale e convincente quest'opera è che la poetessa, nel suo verseggiare, rimaneva sé stessa. Sé stessa in quanto donna: non s'atteggiava a maestra né si sforzava di parlare ai bambini in quello che si presume debba essere il loro linguaggio. Parlava anche d'amore, tema non certo consentaneo a bambini di 8 anni (questa l'età minima raccomandata), ma i suoi lettori potevano perfettamente capire i suoi sentimenti e seguirne i moti di pagina in pagina: la lingua era chiara, comprensibile, priva di orpelli; le metafore e le altre figure retoriche erano immediate. La metrica era curata, trattandosi quasi sempre di quinari o senari giambici, con alcuni versi di sette sillabe (ma vi erano anche strofe in ottonari e in decasillabi), imprimendo alle liriche l'andamento di una ninna nanna giocosa ma non sdolcinata, accentuato dall'ampio ricorso all'anafora e alle iterazioni degli aggettivi. Possiamo forse parlare di realismo magico, in quanto dal racconto di scene ordinarie promanava naturalmente un'aura di fiaba e mistero che non veniva caricata, che non era frutto di artifici retorici, ma era ali-

mentata dal semplice ritmo della lettura; un ruolo essenziale, lo ripetiamo, giocavano le illustrazioni, che a differenza che negli altri volumi, erano tutte a colori.

Crediamo che Vivian Lamarque, con le sue *Poesie di ghiaccio*, abbia finalmente trovato la formula che si cercava: una poesia che possa essere letta in autonomia dai bambini – perché non affatica nella formula a strofe brevi e perché, con il suo essere essenzialmente descrittiva, può essere intesa per quello che è senza dovervi cercare sottotesti – senza essere tuttavia poesia per bambini *tout court*. Rodari diceva che «può darsi che il giocattolo poetico si riveli, occasionalmente, poesia. Ma sarà un risultato da accettare come un dono non cercato» (2014, 162), spiegando come, cercando «parole vere» da regalare ai bambini, qualche volta quelle parole possono avere davvero spessore artistico, e commentava quest'affermazione parafrasando il Vangelo (Mt 6,33): «Servi i bambini, e il regno dei Cieli (la poesia) ti sarà dato per sovrappiù» (*ibidem*). Ci permettiamo di dire che Vivian Lamarque, seguendo un'intuizione autenticamente estetica in senso hegeliano, è invece riuscita a rendere all'infanzia un prezioso servizio, trovando il modo per parlarle con la dolce fermezza d'una madre, che quando parla ai suoi figli non usa diminutivi e vezzeggiativi leziosi per mettersi alla loro altezza (cioè più in basso), ma rimane una donna adulta, coi suoi gusti e le sue idee, da loro riuscendo ugualmente a farsi capire e amare.

Ovviamente la sospensione della collana dopo quest'ultimo titolo, uscito al di fuori del progetto inizialmente concepito da Grazia Gotti, lascia pensare che nemmeno tale proposta abbia trovato il conforto delle vendite, nonostante il suo ottimo livello. È un peccato e ciò dovrebbe indurre qualche riflessione in chi si occupa professionalmente d'istruzione e didattica, affinché la poesia, morendo nei libri per bambini, non muoia anche tra gli adulti.

Ricordiamo come – crediamo non senza motivo – ne *La storia infinita* Michael Ende (1981) facesse parlare in versi quei personaggi che rendono possibili i contatti e la comunicazione tra il mondo degli uomini e il regno di Fantasia: Uyulala, l'oracolo fatto di sola voce – e che perciò vive finché c'è qualcuno capace di verseggiare – che rivela ad Atreiu, tenuto a rivolgersi a lei nello stesso modo, che l'unico modo per salvare Fantasia è che un "figlio dell'uomo" imponga un nuovo nome all'Infanta Imperatrice; il Vecchio della Montagna Vagante, che materialmente scrive la "storia infinita" (la quale accade in quanto viene scritta ed è trascritta perché accade – il potere performativo della parola!); e infine s'esprimono in poesia le stesse Acque della Vita, bagnandosi nelle quali Bastiano può finalmente far ritorno al suo mondo, quello umano:

Noi, le Acque della Vita!  
Da se stesse generate,  
fonte tanto più arricchita,  
quanto più vi dissetate.

#### QUELLO CHE RESTA DA FARE AI PEDAGOGISTI

Pino Boero, commentando con sufficienza alcune affermazioni di Angelo Nobile, concludeva che «la poesia pare refrattaria a tante pedagogiche attenzioni» (1992, 15).

Nobile aveva scritto nel suo manuale che una specifica poesia per l'infanzia può essere propedeutica «a forme più mature e impegnative di poesia, gustate esteticamente, penetrate psicologicamente e comprese nel loro più intimo e spesso recondito significato, realizzando, in un'armonica e sapiente sintesi pedagogica, un'educazione alla poesia e un'educazione con la poesia» (1990, 91). Più di recente, nella versione aggiornata del medesimo libro, diceva anche che la poesia «affina la sensibilità etico-estetica, educa il gusto, ingentilisce i modi, coltiva il sentimento, esercita le facoltà mnestiche, sollecita una fantasia agile e creativa, sviluppa il senso del ritmo e della musicalità della parola, della quale rivela ed esalta le infinite possibilità espressive, reintroduce ai valori, risveglia la consuetudine al dialogo intimo e incantato col mondo della natura» (2015, 105).

Ma come "far studiare" la poesia a scuola? Zanzotto sosteneva che lo studio a memoria sia una «gretta forzatura verso una mnemotecnica tutta esteriore, finalizzata ad un didatticismo frammentario ed eterogeneo» buono solo per «compiacite e vacue citazioni di cui il professionista "con cultura umanistica" crederà di inzuccherare i suoi fraseggi» e definiva la pratica di far fare la parafrasi «un grottesco bricolage grammaticalistico» (1991, 183).

Per quanto tali posizioni possano avere un fondo di verità, si deve però constatare che, nel medio periodo, aver abbandonato tali consuetudini didattiche ha portato al fatto che la poesia, se non quella di più facile accesso, viene sostanzialmente ignorata. Paradossalmente, pare di poter dire, il non averla odiata a scuola ha portato al non saperla amare nell'età adulta, semplicemente perché non s'è in grado di capirne le strutture. Quella "facile" o apparentemente tale, quella contemporanea, non sembra in grado di soppiantare i classici del passato, tant'è che il suo mercato è ristrettissimo.

Il pur veloce e non esaustivo spoglio dei libri di scuola e dei libri per l'infanzia degli ultimi anni tentato in queste pagine sembra infatti mostrare che l'unica speranza che i bambini possano ancora leggere poesia sia continuare ad affidarsi ai grandi nomi del passato: con un lungo giro durato venti o trent'anni, infatti, è a loro che è tornata a guardare l'editoria. Eppure è comunque

una speranza vacillante e forse mal riposta, poiché aver espunto quegli autori dai libri della scuola primaria ha reso ancora più difficile la comprensione della poesia ai bambini, dal momento che essi necessitano, per accostarvisi, di conoscerne il linguaggio e le forme, che purtroppo non s'imparano alla semplice lettura, spontaneamente, ma solo attraverso lo studio, foss'anche quello mortificante della parafrasi e dell'individuazione delle figure retoriche.

Lo stesso Zanzotto, commentando Rodari, avvertiva «il pericolo della cancellazione» (193):

Dall'infanzia come nostalgia regressione irresponsabilità Rodari si volge all'infanzia come nucleo salvifico che, resistendo a ogni oltraggio, si dispone a crescere, a "rispondere" per il futuro, anche se questo è indecifrabile come non mai: la poesia, trasformandosi in "giocattolo" per questa infanzia, e situando "altrove" una propria immagine maggiore, che da Rodari è presunta (per se stesso) inattingibile, si rivivificherà "quanto basta" nel dialogo con il fanciullo. (1991, 194)

Forse ci si è illusi, sulla scia di Pascoli, che tale «dialogo» potesse effettivamente aver luogo, che il «fanciullino» fosse *naturaliter* poeta e perciò capace di capire la poesia. Ma così non è quasi mai, il bambino leggerà ciò che gli daremo da leggere e, se non vi sarà abituato, semplicemente smetterà. Confidiamo che le più recenti iniziative, come la nuova collana «Oltre la siepe», cui s'è accennato, riescano a contrastare questa tendenza, insieme alle pregevoli proposte – per fare qualche nome – di Bruno Tognolini (*Rime rimedio*, Salani 2019), Janna Carioli per Fatatrac, *Un anno di poesia* di Bernard Friot (Lapis 2019).

#### BIBLIOGRAFIA

- Boero, Pino. 1992. "Versi diversi. Contributo ad una storia della poesia per bambini nell'Italia del dopoguerra". In *Fare poesia in biblioteca*, a cura di Romano Vecchiet, 15-29. Udine: Associazione italiana biblioteche.
- D'Amico, Nicola. 2010. *Storia e storie della scuola italiana. Dalle origini ai giorni nostri*. Bologna: Zanichelli.
- De Luca, Carmine. 1994. *Versi in classe*. Roma: Valore scuola.
- Duffy, Carol Ann. 2001. *La giovane più vecchia del mondo*. San Dorligo della Valle (TS): Einaudi Ragazzi.
- Ende, Michael. 1981. *La storia infinita*. Milano: Longanesi.
- Errante, Vincenzo e Palazzi Ferdinando, cur. 1962. *Il tesoro del ragazzo italiano. Enciclopedia illustrata*. Vol. I. Torino: Utet.
- Genovesi, Giovanni. 1977. *L'educazione alla lettura*. Firenze: Le Monnier.
- Giancane, Daniele. 1980. *La fragola è una faccia col morbillo. Esperienze di stimolazione alla scrittura poetica dei bambini*. Bari: Interventi culturali.
- Jacoby, Edmund, cur. 2001. *Nel buio splendeva la luna*. San Dorligo della Valle (TS): Einaudi Ragazzi.
- Koch, Kenneth. 1980. *Desideri sogni bugie. Un poeta insegna a scrivere poesie ai bambini*. Milano: Emme.
- Laeng, Mauro. 1986. In *I nuovi programmi della scuola elementare*. Teramo: Lisciani e Giunti.
- Lamarque, Vivian. 2004. *Poesie di ghiaccio*. San Dorligo della Valle (TS): Einaudi Ragazzi.
- Lodi, Mario, cur. 1985. *La fantasia nelle poesie di adulti e bambini*. Milano: Piccoli.
- Maragliano, Roberto. 1990. In *Il nuovo ordinamento della scuola elementare*. Firenze: Le Monnier.
- Marcheschi, Daniela, cur. 2002. *Terra gentile, aria azzurrina. Poesia italiana*. San Dorligo della Valle (TS): Einaudi Ragazzi.
- Marcheschi, Daniela, cur. 2003. *Tutto l'amore che c'è. Poesia italiana*. San Dorligo della Valle (TS): Einaudi Ragazzi.
- McGough, Roger. 2001. *Gattacci*. San Dorligo della Valle (TS): Einaudi Ragazzi.
- Mitton, Tony. 2001. *Prugna*. San Dorligo della Valle (TS): Einaudi Ragazzi.
- Moroni, Gisella, e D'Aniello Elio, cur. 1988-1991. *Prime parole dal mondo. Corso di letture per la scuola elementare*. voll. II, III, V. Milano: Cetem.
- Moroni, Gisella e D'Aniello Elio, cur. 1994-1995. *Strategie. Materiali e moduli di lavoro per l'educazione linguistica*. voll. III, IV. Milano: Cetem.
- Nobile, Angelo. 1990. *Letteratura giovanile*. Brescia: La Scuola.
- Nobile, Angelo. 2015. *Letteratura giovanile. Da Pinocchio a Peppino*. Brescia: La Scuola.
- Pazzaglia, Luciano, cur. 2015. *Crescere insieme. Scritti di Sergio Mattarella*. Brescia: La Scuola.
- Rodari, Gianni. 2014. "I bambini e la poesia". In *Scuola di fantasia*, di Gianni Rodari, a cura di Carmine De Luca, 152-177. Torino: Einaudi.
- Sossi, Livio. 1992. "I laboratori di poesia nelle scuole prima e dopo il Koch. Appunti per una storia della didattica del linguaggio poetico". In *Fare poesia in biblioteca*, a cura di Romano Vecchiet, 105-125. Udine: Associazione italiana biblioteche.
- Waters, Fiona, cur. 2001. *Un salto e tocchi il cielo*. San Dorligo della Valle (TS): Einaudi Ragazzi.
- Zanzotto, Andrea. 1991. "Infanzie, poesie, scuole". Zanzotto, Andrea, *Fantasie di avvicinamento*, 179-203. Milano: Mondadori.



**Citation:** Giorgio Crescenza (2020) Don Lorenzo Milani e la sua scuola. Le problematiche e le prospettive dell'istruzione nella "Lettera a una professoressa". *Rivista di Storia dell'Educazione* 7(2): 99-108. doi: 10.36253/rse-9879

**Received:** October 5, 2020

**Accepted:** November 3, 2020

**Published:** January 25, 2021

**Copyright:** © 2020 Giorgio Crescenza. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/rse>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

**Editor:** Pietro Causarano, Università di Firenze.

## Don Lorenzo Milani e la sua scuola. Le problematiche e le prospettive dell'istruzione nella "Lettera a una professoressa"

### Don Lorenzo Milani and his school. The problems and perspectives of education in the "Lettera a una professoressa"

GIORGIO CRESCENZA

*Universidad de Alicante –Università di Roma 3*  
E-mail: [crescenza.doc@gmail.com](mailto:crescenza.doc@gmail.com)

**Abstract.** The article deals with a historical-pedagogical analysis concerning the previous and following years the publication of *Lettera a una professoressa*, by observing the context and some phenomena with essential elements. Specifically, detailed references are reminded in order to clarify the thought and the work of the prior of Barbiana. The social, economic and political contradictions of the post-war period that reflect in the Italian school education emerge: the class-oriented structure of society, the marks used for selective and justicialist purposes, early school dispersal. Only from the 70s, after the teaching of Latin was removed from secondary school, 1968 and free access to University, education becomes a common good, by bringing about the principles of the Constitution. The close analysis of Don Milani still catches the motivation to give due considerations for education in general, for integration processes and of "I Care" of which the current social context is greatly necessary with its various "emergences": the importance of language, the dedication to foster self-esteem processes, the choice for the tutoring technique and of cooperative-learning. Based on a visionary ideal of cooperative and tolerant society, the Don Milani method proposes a new humanism by turning into a leading school model. The article includes significant conclusions from the *Lettera* for educational topicality, for the issues it calls and for the solutions it requires, first of all the pedagogical-social demand of a school for all and everyone which avoids "to make equal parts among unequal".

**Keywords:** Don Milani, school dropout, reforms, cooperation, social emergences, equality.

---

**Riassunto.** L'articolo affronta un'analisi storico-pedagogica inerente gli anni precedenti e seguenti la pubblicazione di *Lettera a una professoressa*, osservandone con elementi essenziali il contesto ed alcuni fenomeni. Nello specifico, vengono richiamati puntuali riferimenti allo scopo di chiarire il pensiero e l'opera del priore di Barbiana. Emergono le contraddizioni sociali, economiche e politiche del dopoguerra che si riverberano nell'istruzione scolastica italiana: la struttura classista della società, i voti utilizzati a fini selettivi e giustizialisti, la dispersione scolastica. Solo a partire dagli anni Settanta, dopo l'unificazione della scuola media senza il latino, il 1968 e l'accesso libero all'Università,

l'istruzione diviene un bene per tutti, attuando i principi della Costituzione. La lettura attenta di Don Milani cattura tuttora la motivazione a produrre adeguate riflessioni per l'educazione in genere, per i processi d'integrazione e di "I Care" di cui l'attuale contesto sociale con le sue diverse "emergenze" è fortemente bisognoso: l'importanza della lingua, l'impegno di favorire processi di autostima, l'opzione per la metodologia del tutoring e del lavoro cooperativo. Il metodo milaniano, basato su un ideale visionario di società cooperativa e tollerante, propone un nuovo umanesimo diventando un modello scolastico d'avanguardia. Nell'articolo si leggono significative deduzioni dalla *Lettera* per l'attualità educativa, per le problematiche che essa impone e per le soluzioni che essa esige, prima fra tutte l'esigenza pedagogico-sociale di una scuola per tutti e per ciascuno e che eviti di "far parti uguali tra diseguali".

**Parole chiave:** Don Milani, dispersione scolastica, riforme, cooperazione, emergenze sociali, uguaglianza.

## PREMESSA

La notorietà storica dell'esperienza di Barbiana è principalmente dovuta alla *Lettera a una professoressa* e alla funzione che essa svolse in un particolare momento delle vicende della scuola italiana e dei movimenti socio-politici in cui essi si innestavano<sup>1</sup>. Infatti, dopo l'esplosione economica degli anni tra il '58 e il '63 che restituì agli italiani condizioni di vita non più segnate dai disagi della guerra – simbolo ne fu la diffusione della popolare '500 della FIAT – emergono in tutta la loro portata le contraddizioni sociali, economiche e politiche. Queste, strumentalizzate, aprono la strada a soluzioni radicali sull'onda di una forte conflittualità sociale e politica. Il malessere non è solo dell'Italia, ma pur dovuto a motivi diversi, è presente anche in altri paesi, USA compresi, dove nel 1967 scoppiarono le rivolte nei campus universitari. È in questo contesto che la scuola come istituzione pubblica, viene vista come promotrice di una struttura classista della società e il lavoro degli insegnanti funzionale alla conservazione della classe borghese (Barbagli e

Dei 1969). Nascono così in America Latina ed in Europa le teorie *descolarizzatrici*, ossia sostenitrici dell'abolizione della scuola, e le proposte di un'educazione conviviale in una società che deve riscoprirsi comunità di uomini interessati al bene comune. Lo scritto di Paulo Freire che operava in Brasile, *La pedagogia degli oppressi* (1968); quello di Ivan Illich che operava principalmente in Messico, *Descolarizzare la società* (1971); e quello di Everett Reimer, *La scuola è morta* (1971), diventano, con poche ma chiare idee, brevi e di facile lettura, il manifesto della cultura studentesca ed operaia di quegli anni. Intanto una casa editrice di Firenze pubblica *Lettera a una professoressa* (1967) della scuola di Barbiana in cui prende lo spunto da difetti effettivamente presenti nella scuola e nel comportamento di molti docenti per suggerire una soluzione radicale contro la scuola pubblica e gli insegnanti, fino a proporre di affidare l'educazione ai sindacati (91), quali effettivi rappresentanti della classe operaia. In realtà in quegli anni era accaduto in Italia qualcosa di molto importante. Nel 1962 i socialisti andando al governo impongono la trasformazione di tutte le scuole di avviamento al lavoro in scuole medie<sup>2</sup>. Già nel 1961 era stato soppresso l'esame di ammissione alla scuola media.

Il grande risultato che si consegue con l'unificazione dei corsi di scuola media deriva dal fatto che viene evitata la cosiddetta "scelta precoce" (Fornaca 1982; Santamaita 2000). Infatti, il vero problema della biforcazione dei corsi dopo la quinta elementare era proprio legato al fatto che bambini di undici anni di età non avevano

<sup>1</sup> Tuttavia, durante l'esperienza barbianese don Milani concluse *Esperienze pastorali*, opera che vedrà la luce nel 1958. L'idea di fondo che ispira l'opera è la lettura critica della condizione formativa dei parrochiani nel difficile periodo di svolta economica e sociale che il dopoguerra porta con sé. L'ambito di ricerca è costituito dalla parrocchia nella sua azione pastorale abitudinaria e conformistica, incapace di attrarre e guidare il suo popolo secondo la luce del Vangelo. Il lavoro è condotto e avvalorato da un sistematico riferimento sociologico a dati statistici e a casi umani raccontati con lucida severità e partecipazione profonda. La pubblicazione dell'opera provocò un vero e proprio terremoto nell'ambito del mondo ecclesiastico, cui fecero seguito dure stroncature su importanti periodici di impostazione cattolica, come *La civiltà cattolica* o *Settimana del Clero* (Santoni Rugiu 2007). Sempre negli anni Sessanta la scolarizzazione si manifesta esplicitamente come una maturazione sociale e politica e nel 1968 le università danno il via a un movimento di protesta che si diffonde in tutto l'Occidente. Nell'aprile-maggio scoppiano agitazioni studentesche in USA che culminano con l'occupazione della Columbia University; nel maggio è occupata la Sorbona in Francia e il movimento di rivolta si estende anche ai lavoratori. È l'inizio della lunga ondata della Contestazione, in cui confluiscono motivazioni e logiche diverse e che comunque si manifesta come destinata a rovesciare tabù e istituzioni in nome di una maggiore libertà e di una giustizia sociale che garantisca le classi più povere (De Giorgi 2020).

<sup>2</sup> Con la Legge n. 1858, approvata il 31 dicembre del 1962, passa la prima significativa riforma del sistema scolastico nazionale: l'Italia è la prima nazione europea a unificare il percorso didattico della scuola secondaria inferiore. Viene abolito il doppio binario, in vigore dalla Riforma Gentile del 1923, che obbliga alla scelta tra due *trienni* differenziati (l'avviamento e la scuola media). L'unica limitazione in vigore è l'accesso al liceo classico per cui è richiesta la frequentazione di corsi opzionali di latino. Questa riforma è una risposta alle classi meno agiate, la scuola media inferiore diventa unica e per le classi meno abbienti sono previsti servizi di refezione e trasporto gratuito. Alcuni dati rendono evidenti il bisogno d'istruzione degli italiani: nel biennio 1953/54 sono iscritte al triennio 873 mila persone, di cui 450 mila frequentavano l'avviamento e 423 mila la scuola media. Nel biennio 1960/61, alla vigilia della riforma, gli iscritti salgono a 1.400.000, equamente ripartiti nelle due soluzioni

alcuna capacità di scelta autonoma ed era la famiglia che, sulla base delle condizioni economiche, sceglieva. Tutta una serie di statistiche dimostravano, infatti, che le famiglie deboli economicamente erano quelle che abbondavano nell'avviamento professionale che vedeva al contrario una scarsissima presenza di figli di famiglie abbienti, con qualche eccezione per quanto riguardava le donne, per le quali continuava a ritenersi abbastanza superflua troppa istruzione (Ambrosoli 1982; Dei 1998, 53). L'unificazione della scuola media e la collocazione dell'obbligo alla fine della terza media taglia corto con tutti questi fenomeni negativi ed ammodernava l'Italia: chi ha capacità deve poter studiare anche se di famiglia non abbiente. Questa è una delle prime applicazioni pratiche dei principi di uguaglianza sanciti nella nuova Costituzione. Dovremo però arrivare agli anni Settanta per avere l'attuazione di altri punti essenziali della Costituzione.

#### LE PROBLEMATICHE DELLA SCUOLA NELLA LETTERA A UNA PROFESSORESSA

La ricerca su don Lorenzo Milani cattura tuttora la motivazione a produrre adeguate riflessioni per le riforme scolastiche, per l'attuale autonomia, per l'educazione in genere e per i processi di integrazione e di *I care* di cui l'attuale contesto sociale, con le sue diverse emergenze, è fortemente bisognoso: l'importanza della lingua e dell'apprendimento delle lingue *vive*, il positivo incontro con soggetti di culture diverse, la necessità di approfondimenti per la scuola dell'autonomia, la fruizione delle nuove tecnologie informatiche, l'impegno di favorire processi di autostima, l'opzione per la metodologia del tutoring e del lavoro cooperativo, le esigenze di far fronte alla dispersione scolastica ed alla devianza, ricercando valide strategie formative per il senso della legalità e della politicità (Frabboni 2015).

Lo scritto *Lettera a una professoressa*, è dedicato ad una professoressa, ma il testo del discorso è rivolto alla classe degli insegnanti nella sua totalità. Considerati i diversi rilievi non come funzionali alla scuola della classe padronale, ma come difetti dei singoli insegnanti, esso denuncia grossolane e vistose scorrettezze morali e professionali (Betti 2009). La *Lettera* ne parla con linguaggio di rara efficacia e questo è il suo grande merito che conquista subito il consenso. Si può collocare al primo posto l'insensibilità alle difficoltà dei ragazzi, quali siano le cause che determinano, e per cui l'insegnante finisce per agire come un freddo controllore di talenti.

Si immagini, per esempio, la scena dell'incontro con l'insegnante del figlio descritta da una mamma, nel realismo espressivo della *Lettera*:

Se le cose non vanno, sarà perché, il bambino non è tagliato per gli studi. L'ha detto il Professore. Che persona educata. Mi ha fatto sedere. Mi ha mostrato il registro. Un compito pieno di freghi blu. A noi non c'è toccato intelligente. Pazienza. (Scuola di Barbiana 1967, 33).

Così il destino del ragazzo è deciso: non continuerà più gli studi che lui e la famiglia avevano progettati. Certo, non vi è nulla di più mortificante per la personalità dell'alunno che trattarlo con fredda imparzialità e decidere così, come un fatto contabile, il suo destino futuro:

la più accanita (cioè una professoressa) protestava che non aveva mai cercato e mai avuto notizie sulle famiglie dei ragazzi. Se un compito è da quattro io gli do quattro. E non capiva poveretta, che era proprio di questo che era accusata. Perché non c'è nulla che sia ingiusto quanto di far parti uguali fra diseguali. (Scuola di Barbiana 1967, 55).

E più avanti:

Considererei questa promozione lesiva dell'onore e della dignità della scuola, mise a verbale un preside. E la scuola chi è? La scuola siamo noi. Come fa a servirla se non serve a noi? (Scuola di Barbiana 1967, 79).

Efficacissima la riflessione espressa nella *Lettera*:

Cerco di capirvi (parla l'autore della *Lettera*). Avete un aspetto così rispettabile. Non avete nulla del criminale. Forse qualcosa del criminale nazista. Cittadino onestissimo e obbediente che registra le casse di sapone. Si farebbe scrupolo a sbagliare una cifra (quattro, quattro meno), ma non domanda se il sapone è fatto con carne d'uomo. (Scuola di Barbiana 1967, 78).

È consequenziale a questo gelido ed insensibile sentenziare la questione delle bocciature.

Ogni curriculum di studi, da quello del bambino della scuola primaria a quello dello studente universitario, richiede che, se non si è superata una tappa, non si possa andare oltre per affrontare quelle successive; ma nella scuola il fatto si complica perché il ragazzo procede nello studio non da solo, ma in una classe con altri ragazzi, quindi, se qualcuno resta indietro, o bisogna bloccare tutti o portare avanti anche il "ritardatario" e ciò significa compromettere il suo futuro progresso. La bocciatura sarebbe la soluzione più semplice e si può pensare la più ovvia se non si trattasse di ragazzi che hanno un domani da affrontare, che hanno un loro sentimento di dignità da difendere, che hanno delle famiglie angosciate per il loro avvenire. Ecco la denuncia della *Lettera* in una efficacissima analogia:

Al tornitore non si permette di consegnare solo i pezzi che sono riusciti. Altrimenti non farebbe nulla per farli riuscire tutti. Voi invece sapete di poter scartare i pezzi a vostro piacimento. (Scuola di Barbiana 1967, 81).

Quello delle bocciature, come è noto, è stato, a partire dal 1970, il problema più scottante della scuola. Il 1970 segna un vero iato nella scuola italiana: da questo momento tutti i processi bloccati dal continuismo col fascismo ripartono (Santamaita 2000).

Gli storici analizzeranno compiutamente il perché del fenomeno, ma certo gioca in questo riavvio dei processi di rinnovamento lo scatenarsi della contestazione studentesca del 1969. Vi fu senz'altro un elemento difensivo e anche demagogico in questa tornata di riforme. In ogni caso un peso lo ebbe anche il fatto che un quarto di secolo era passato dalla fine della guerra e cominciava ad avvertirsi la necessità di ammodernare un sistema scolastico che era stato pensato nel 1923 sulla base di presupposti profondamente diversi da quelli sanciti dalla successiva Costituzione. La contestazione studentesca (a cominciare dal 1965), anche se non priva di contraddizioni, ebbe il merito di porre al centro delle questioni politiche i problemi presenti e connessi con la scuola: gestione burocratica e fiscale, selezione, metodologie antiquate, inserimento nel mercato del lavoro, accesso all'università, sistemi di valutazione, modalità di vita all'interno della scuola, partecipazione al governo del sistema scolastico. Risalgono al 1969 l'istituzione del nuovo esame per il conseguimento della maturità (doveva durare solo per un breve periodo di sperimentazione), il libero accesso alle diverse facoltà universitarie, la liberalizzazione dei piani di studio universitari. La scuola italiana sembra acquistare una maggiore elasticità di contro ad un'organizzazione che è stata criticata, tra l'altro, dal notissimo intervento della scuola di Barbiana di Don Milani.

Sul versante dell'istruzione infantile altra data storica è quella del 18 marzo 1968 e relativa legge 444 con cui viene istituita la scuola materna statale, cui fecero seguito gli *Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali* (D.P.R. n. 64 - 10 settembre 1969) ed i più recenti *Orientamenti dell'attività educativa nelle scuole materne statali* (D. M. 3 giugno 1991); finalmente anche l'infanzia possiede una scuola pubblica con contenuti educativi, formativi ed assistenziali.

Bisognerà attendere la fine del 1962 per considerare formalmente chiusa la stagione gentiliana dell'istruzione di base, intesa quale dispositivo per il controllo sociale attraverso la scuola. Infatti, è in quell'anno che viene formalmente legalizzato un fenomeno già in atto da qualche tempo, maturo storicamente e pronto ad esplodere socialmente: la scolarizzazione di massa. Ciò avviene con l'allungamento dell'obbligo scolastico fino ai

quattordici anni e con la relativa istituzione della scuola media unica senza latino nell'anno scolastico 1962-63, ove appunto si sarebbe dovuto svolgere interamente il nuovo corso obbligatorio.

Emanata sotto la formula politica del centro-sinistra, la nuova scuola unificò i corsi medi inferiori, prima solo parzialmente uniformati, e consentì in tal modo l'accesso a tutte le scuole secondarie superiori (Baldacci et al. 2004). Questo avvenimento, inoltre, al di là dei contenuti educativi e formativi, molto modesti nei primi anni, risultò un evento di grandissima incidenza sociologica. Infatti, in un mutato clima culturale e di nuove sinergie partitiche, più pluralistico e progressivo, rappresentò politicamente l'*imprimatur* democratico e quindi la legittimazione della fruizione dell'istruzione media da parte di tutte le classi sociali anche se, più che un fenomeno sociale, fu innanzitutto un atto politico, il riconoscimento dall'alto di un fenomeno già in corso. Per tale motivo l'atto istituzionale, concepito politicamente al di fuori del contesto naturale, scolastico ed educativo, risultò parziale, benché innovativo e socialmente scatenante (Genovesi 1978, 33-87). D'ora in avanti, almeno a livello di principio, l'istruzione è un bene di tutti e riprendendo i dettami costituzionali essa deve poter arrivare a tutti, e per la sua fruizione lo Stato si deve attivare in prima persona.

Si comincia quindi nel 1969-70 con alcune leggi che progressivamente estendono a cinque anni tutti i corsi della secondaria di secondo grado<sup>3</sup>. Sino ad allora dopo la terza media vi erano corsi biennali, come quelli degli Istituti professionali per l'agricoltura, triennali come quelli degli Istituti d'arte e quadriennali come quelli degli Istituti magistrali oltre ovviamente ai corsi tradizionalmente quinquennali come quelli dei licei. Inoltre, queste leggi liberalizzano l'accesso all'università per tutti coloro che abbiano conseguito un diploma di maturità dopo un corso quinquennale.

Divenuto un manifesto populista, la critica delle bocciature fatta nella *Lettera a una professoressa*, è stata intesa come indicazione per la promozione alla scuola di tutti indiscriminatamente, fino al livello degli esami di laurea e dei pubblici concorsi, ma le considerazioni

<sup>3</sup> Tre norme approvate dal Parlamento nel 1969 riformano importanti aspetti della media superiore:

1. Con la Legge n. 119 viene avviata la sperimentazione (tale fino al 1997) dell'esame di maturità: gli studenti devono sostenere due prove scritte e due orali;
2. La Legge n. 754 porta a cinque anni il percorso degli istituti professionali, prevedendone un esame di maturità, uniformato nel valore legale a quello dei licei;
3. La Legge n. 910 dà vita all'Università di massa, liberalizzando gli accessi agli Atenei per tutti gli studenti delle scuole superiori, prima limitato ai soli diplomati dei licei, abolendo di conseguenza i percorsi universitari prestabiliti che permettevano solo ai diplomati del liceo classico di accedere a ogni facoltà.



del testo erano ben altre: tra il bocciare o il promuovere indistintamente tutti, vi è la soluzione di non mettere nessuno in condizione di restare indietro (Sani e Simeone 2011). Questo però richiede il massimo impegno da parte degli insegnanti, un impegno che dovrebbe portarli a curare, senza preoccupazione di una aggiunta di lavoro, quelli che hanno bisogno di recuperare i loro ritardi. Su questo punto la *Lettera* è abbastanza severa con coloro che concepiscono il loro lavoro di insegnante come un qualunque lavoro con orario da impiegato:

Finora avete fatto scuola con l'ossessione della campanella, con l'incubo del programma da finire prima di giugno. Non avete potuto allargare la visuale, rispondere alla curiosità dei ragazzi, portare i discorsi fino in fondo. (Scuola di Barbiana 1967, 85).

Eppure, non è infrequente sentire da insegnanti confessioni del genere:

Non vede l'ora d'arrivare a giugno. Si libererà di altri 4 lavativi e avrà finalmente una classe degna di lei. (Scuola di Barbiana 1967, 56).

Indubbiamente questa fuga dal lavoro non può essere il comportamento di chi si prefigge di non perdere nessun alunno nel corso degli anni. Chi sceglie la professione dell'insegnante dovrebbe mettere nel conto la responsabilità che si assume anche per i ragazzi che hanno difficoltà nel seguire i ritmi di apprendimento previsti dall'ordinamento scolastico e per i quali è necessario un lavoro suppletivo indipendentemente dagli orari di lavoro prefissati per contratto. Se la scuola da laboratorio di cultura si trasforma in un luogo in cui vi è un susseguirsi automatico, secondo scadenze prestabilite, di lezioni, interrogazioni, compiti scritti ed esami, si stabilisce il circolo vizioso di un'educazione all'ipocrisia e al conformismo (Baldacci 2019).

Giorno per giorno studiano per il registro, per la pagella, per il diploma. E intanto si distraggono dalle cose belle che studiano. Lingue, storia, scienze, tutto diventa voto e null'altro. Dietro quei fogli di carta c'è solo l'interesse individuale. Il diploma è quattrini. Ma stingi stringi il succo è quello. Per studiare volentieri nelle vostre scuole bisognerebbe essere già arrivati a 12 anni. (Scuola di Barbiana 1967, 24).

#### LINEE GUIDA DELL'IMPEGNO DI DON MILANI TRA ISTANZE POLITICHE E SOCIALI

Le proposte di riforma della scuola avanzate dai Ministri Berlinguer e De Mauro, passando dalla Moratti,

fino alla Legge 13 luglio 2015, n. 107, cosiddetta "Buona Scuola" hanno inteso richiamarsi tutte ad un basilare principio etico-sociale milaniano: quello una scuola per tutti e per ciascuno "perché non c'è nulla che sia più ingiusto quanto far parti eguali tra disuguali" (Scuola di Barbiana 1967, 55). La forte esigenza di siffatto richiamo, celebrata per efficaci linee di principio, consente di guardare alla visione profetica di don Milani. A tale proposito Luisa Mariotto significativamente ricorda:

Verrà un giorno in cui coloro che vogliono guarire le proprie scuole malate, dovranno salire tutti a Barbiana, dall'ultimo ministro al primo bidello... (Mariotto 2003, 17).

Si può ritenere che la scuola militante possa tuttora riflettere sulla estrema fondatezza del principio milaniano precedentemente richiamato, ma appare che esso vada sostanziato tramite un'attenta rilettura del pensiero e dei contenuti che il priore-maestro, via via, elaborò per la sua scuola.

Egli muove dalla constatazione che la scuola sia l'unica differenza fra l'uomo e la bestia e pertanto essa "ha un problema solo. I ragazzi che perde" (Scuola di Barbiana 1967, 35) e, in particolare, la scuola che perde gli ultimi (i cretini e svogliati e che divide i Gianni dai Pierini):

Ma se si perde loro, la scuola non è più scuola! Ma è simile a "un ospedale che cura i sani e respinge i malati. Diventa uno strumento di differenziazione sempre più irrimediabile. (Scuola di Barbiana 1967, 20).

Per alcuni temi si possono richiamare le attività didattiche (Scurati 1982, 453-456) praticate nella scuola della quale, si può dire, don Milani fu esemplare regista ed efficace portatore di strumenti:

a - *lettura giornale*. A S. Donato in Calenzano con i giovani e i ragazzi solitamente si leggevano per analisi, commenti e critiche: *Il Popolo*, *Il giornale del Mattino*; a S. Andrea in Barbiana: *Il giorno di Milano*, *Esprit*, *Eco della stampa*, *Vie Nuove*;

b - *studio delle lingue*;

c - *argomenti suggeriti dalle circostanze*;

d - *scrittura collettiva*;

e - *lezioni di anatomia, astronomia, geometria, disegno tecnico, musica*;

f - *lettura-comprensione del Vangelo*;

g - *attività di laboratorio*;

h - *incontri-dibattiti con visitatori: esperti e giornalisti*;

i - *dibattiti e battaglie di opinione contro: la pubblicità, la competitività, l'invasione-violenza di Radio e TV*,

le mode, il gioco, i divertimenti come perdita di tempo<sup>4</sup>; e probabilmente vi erano altre occupazioni didattiche.

Ormai è arcinoto che la sua scuola si teneva per dodici ore al giorno e per trecentosessantacinque giorni incluse le domeniche e le festività. Certo egli si servì anche di pochi straordinari collaboratori, ma per la sua “pluriclasse” utilizzò soprattutto un elemento strategico che oggi prende il nome di *tutoring*, ovvero l’impegno e l’azione del tutor (Tacconi 2017, 125-137). Nella scuola milaniana, però, i tutor erano i compagni più grandi che assistevano e insegnavano a quelli più piccoli o che erano in difficoltà o in ritardo con l’apprendimento.

Pertanto, un impegno pedagogico condiviso in un tipo di scuola che, per dirla con lo stesso don Lorenzo, appare *inesportabile*. Riguardo agli incontri con i giornalisti è interessante un episodio raccontato dalla diretta protagonista Adele Corradi<sup>5</sup>: dopo la pubblicazione della sua *Lettera a cappellani militari*, la mamma di don Bensi, suo amico e confessore, la pregò di esortare don Lorenzo a non ricevere i giornalisti che distorcevano le sue interviste, ma egli si rifiutò di accogliere il suggerimento affinché i suoi ragazzi potessero assistere alle interviste, verificare successivamente gli articoli pubblicati e constatare criticamente le mistificazioni dei giornalisti.

Un altro aspetto singolare della scuola di Barbiana è rappresentato dalle mete da raggiungere. Ebbene concretamente quelle finali scaturivano dal punto di partenza, ossia dagli interessi e dai bisogni di ciascun ragazzo (Margiotta 2010, 69-93). Certamente un precursore della riforma sull’ autonomia scolastica nella quale, almeno stando a ciò che è scritto, “... l’alunno partendo dall’ambiente in cui vive, organizza e costruisce la propria conoscenza”.

Per quanto riguarda le mete, che i suoi alunni dovevano proporsi, si ritrovano: il comunicare, il sapersi esprimere ed il diventare dei cittadini sovrani, oggi si suole dire “operare per la Cittadinanza responsabile, sociale, matura e consapevole”.

Le carriere prefigurate e possibilmente auspiccate erano il fare l’insegnante (il maestro) o il sindacalista.

Obiettivamente si può ritenere che don Milani non sia stato uno studioso o un elaboratore di un metodo pedagogico<sup>6</sup>, ma:

a Barbiana non passava giorno che non s’entrasse in problemi pedagogici. Ma non con questo nome. Per noi avevano sempre il nome preciso di un ragazzo. Caso per caso, ora per ora. (Scuola di Barbiana 1967, 20).

Come scrive Luisa Mariotto (2003):

A Barbiana Don Milani ha messo lo scolaro sull’altare. Sul lato destro dell’altare della chiesetta di S. Andrea c’è un mosaico in vetro raffigurante Santo Scolaro. Non se ne intravede il volto giacché si è voluto esprimere l’attenzione dovuta ad ogni scolaro ed alla sua diversità ossia la ricerca della sua profonda identità (17).

Questo straordinario rilievo sollecita un inevitabile accostamento. Quantomeno torna efficace rammentare: la *Pedagogia degli oppressi* elaborata e messa in essere da Paulo Freire.

A tal proposito l’educazione depositaria, secondo Freire, è un modello di educazione direttiva e ingiusta, in cui l’educatore educa e gli educandi sono educati, l’educatore sa e gli educandi non sanno, l’educatore parla e gli educandi ascoltano docilmente. L’educazione problematizzante, al contrario:

è *intenzionalità*, perché risposta a ciò che la coscienza profondamente è, e quindi rifiuta i comunicati e rende essenzialmente vera la comunicazione. In questo senso, l’educazione liberatrice, problematizzante, non può essere l’atto di depositare, o di narrare, o di trasferire, o di trasmettere conoscenze e valori agli educandi, semplici, pazienti, come succede nell’educazione depositaria, bensì un atto di conoscenza. (Freire 1971, 67-68).

Per don Lorenzo ai suoi ragazzi manca solo, o meglio, soprattutto il dominio della parola (Simeone 2020, 15- 22):

... La differenza fra il mio figliolo e il vostro [...] è in qualcosa che è sulla soglia fra il dentro e infuori, anzi è la soglia stessa: la Parola. (Scuola di Barbiana 1967, 54-55).

Il metodo di Freire è tutto teso a dare la parola *autentica* al popolo al fine di educarlo alla conquista della libertà.

## I TEMI DEL TEMPO

C’è da chiedersi se Don Milani risponda ancora alle esigenze formative e didattiche di questa attuale società complessa, dove anche a causa dell’esagerata evoluzione

pedagogisti...”, p.83; “La pedagogia così com’è io la leverei... allora di tutto il libro basterebbe una pagina ... e il resto si potrebbe buttar via”, p.119.

<sup>4</sup> Sull’argomento, ad esempio, cfr.: *Lettera a una professoressa*, op. cit., pp. 12-13; *Esperienze Pastorali*, p.159; Fallaci, Neera. 1998. *Vita del prete don Lorenzo Milani. Dalla parte dell’ultimo*. Milano: BUR.

<sup>5</sup> Insegnante di Lettere, collaborò nella scuola di Barbiana dal 1963 al 1967. Un altro prezioso collaboratore ed amico sin dai tempi di Calenzano fu Agostino Ammannati, nato da famiglia contadina e professore di latino al liceo “Cicognini” di Prato.

<sup>6</sup> Un professore con tutta franchezza riprese a don Lorenzo per non aver fatto sudi di Pedagogia. In *Lettera a una Professoressa*, p.13. E sempre riguardo la Pedagogia si può leggere ancora: “... lasci stare le teorie dei

consumistica sono cambiati i paradigmi sociali e valoriali. Società sempre più contraddistinta da: opulenza, consumismo, emarginazione, potere, privilegi di pochi e disadattamento. Don Milani, come scrive Oliviero (2017, 25-26), condannò senza mezzi termini il potere dei consumi e la mercificazione del tempo libero e non solo.

“Un ballo se è bello o brutto”, disse fra le altre cose

non importa. Quello che impongono è quello che pigliate. Se fissano a New York che quest'anno ballate l'*Aida*, voi ballate l'*Aida*, se fissano che ballate la messa da morto, ballate la messa da morto [...]. Purtroppo, la mia previsione è che sarete pecore, che vi piegherete completamente alle usanze, che vi vestirete come vuole la moda, che *passerete* il tempo come vuole la moda. (Milani 1995, 34).

A tal proposito, per meglio comprendere il contesto bisogna far presente com'era la situazione a Barbiana. Questo “ricco paesino dei poveri”, non aveva né strade, né luce elettrica. I suoi abitanti erano soprattutto contadini e qualche operaio: non esistevano problemi statistici di divisione di varie categorie. La terra era molto povera, perché le piogge la portavano via scoprendo i sassi e i contadini mangiavano solo i loro raccolti e non riuscivano a vendere alcunché. I poveri di don Milani hanno tutti un nome preciso: ma da lui sono considerati più del papà, della Chiesa, dei Partiti e dei Governi.

Scriveva in *Esperienze Pastorali*:

...Voler bene al povero, proporsi di metterlo al posto che gli spetta, significa non solo crescergli i salari, ma soprattutto crescergli il senso della propria superiorità, mettergli nel cuore l'orrore di tutto ciò che è borghese, fargli capire che soltanto facendo tutto il contrario dei borghesi potrà passare loro innanzi e eliminarli dalla scena politica e sociale. (Milani 1957, 105).

Il priore è a fianco fino in fondo di chi lotta per emergere, ma la motivazione della lotta è al di là di tutto, esclusivamente religiosa ed è una lotta incentrata per l'alfabetizzazione come soluzione base per la comprensione del Vangelo e per le condizioni culturali, politiche e sociali. La necessità di possedere al meglio possibile la lingua è il tema ricorrente di ogni capitolo in *Lettera a una professoressa* e la soluzione di ogni problema.

La scuola si delinea in quegli anni tra i principali luoghi ove il potere trova la propria esplicitazione e la propria conferma. Un'ulteriore articolazione dei nessi che intercorrono tra sapere e potere è sviluppata da Foucault attorno alla questione della lingua.

“L'educazione”, sostiene Foucault “*ha un bell'essere, di diritto, lo strumento grazie al quale ogni individuo, in una società come la nostra, può accedere a qualsiasi tipo*

*di discorso; si sa bene ch'essa segue nella sua distribuzione, in ciò che permette e in ciò che vieta, le linee segnate dalle distanze, dalle opposizioni e dalle lotte sociali. Ogni sistema di educazione è un modo politico di mantenere e di modificare l'appropriazione dei discorsi, con i saperi e i poteri che essi comportano [...] Cos'è, dopotutto, un sistema di insegnamento, se non una ritualizzazione della parola; se non una distribuzione e un'appropriazione del discorso con i suoi poteri e i suoi saperi? Che cos'è la “scrittura”, se non un simile sistema di assoggettamento, che assume forse, forme un po' diverse ma le cui scansioni sono analoghe?”* (Foucault 1979, 34- 35).

Le analisi di Foucault, in tal senso, andavano ad incrociarsi con gli studi che in quegli stessi anni, approfondivano i problemi dell'*accento* sulla lingua - l'accesso al potere e al sapere parlare - e che la pedagogia andava tematizzando in relazione al rapporto tra la lingua e svantaggio economico, sociale e culturale, tra lingua ed esclusione.

La scuola del contesto civile di don Milani è una scuola classista, dove veniva considerato colto solo chi conosceva il latino, dove le difficoltà d'integrazione sono innumerevoli (Ravaglioli 1998). Don Milani, nelle esperienze scolastiche di S. Donato a Cadenzano e S. Andrea a Barbiana rende visibili i valori che caratterizzano l'essere soggetto ed attore di cultura, valori che mettono in discussione la condizione sociale e politica della cittadinanza, valori della cooperazione e della tolleranza, ma soprattutto “incitano” al rispetto reciproco.

Padre Ernesto Balducci (1985)<sup>7</sup> ricorda:

...*Dall'esterno la città è il luogo dove tutti i cittadini sono uguali, ma se alziamo il coperchio ci accorgiamo che la città non è che un'organizzazione di emarginazioni*” (48) e oltre “...*Il compito del cristiano oggi è di abbattere queste barriere, di abolire i lazzaretti sociali, di rimettere in circolazione gli emarginati e di suscitare nella società il senso di responsabilità verso coloro che sono emarginati. È un compito essenziale*” (32).

<sup>7</sup> A tal proposito si legge: “Significativo, sempre a Firenze, l'impegno educativo di *Testimonianze*, la rivista diretta da Padre Ernesto Balducci, nata nel 1957, rivolta a sottolineare tanto un impegno ecumenico-sociale, quanto un'apertura al dialogo con le *sinistre* ed a combattere, sul terreno educativo, la *degenerazione* del sistema formativo italiano per affermare invece la necessità di una sua complessiva riforma aperta alla partecipazione sociale e all'impegno politico”. (Cambi 1994, 481). Si veda inoltre il testo: Balducci, Ernesto. 2017. *Io e don Milani*. Roma: Paoline. Un libro che racconta il priore di Barbiana attraverso la voce di un'altra grande figura della Chiesa e della storia italiana, Ernesto Balducci. Il testo, frutto di interventi realizzati nel corso di vent'anni, si apre con una riflessione ricca di intensità emotiva e di memorie personali, scritta di getto poco dopo il funerale di don Lorenzo. Seguono un intervento su don Milani e il suo tempo e un ampio capitolo intitolato “Testimonianza per don Milani e la scuola di Barbiana”, in cui Balducci si schiera con don Lorenzo e opera una lettura di quel che “si voleva fare” in quella scuola e con quel metodo. Chiudono il libro due testi su *Esperienze pastorali*.

Ricostruire una città dell'uomo, intesa appunto come spazio di pace, quale luogo comunitario dell'accoglienza e della cittadinanza, prevede una *pedagogia* e una *teologia dell'intercultura*, dell'interrazionalità e dell'intersoggettività. Esse possono provocare risposte concrete alle "violenze dei mercati", a quella "delle culture" e "delle armi". In tale auspicabile situazione al centro della città si può porre ancora l'uomo: *vero tempio di Dio*, poiché uomo vivo e pacifico. In questa ottica si avvalorava la sintesi personale di Ernesto Balducci:

Ogni volta che io tocco la frontiera di me stesso e incontro un altro diverso da me e riesco a comprenderlo, io ne esco più uomo di prima, perché ho realizzato una mia crescita umana nella pace (66).

Una scuola, quella degli anni in questione, che aveva forti problemi d'integrazione. Gli stessi che oggi incontrano i ragazzi delle *diverse Barbiane* d'Italia, d'Europa e degli Stati benestanti, cioè gli immigrati.

Le condizioni in cui si ritrova oggi l'immigrato sono simili a quelle in cui si ritrovavano i figli dei contadini e degli operai nella scuola di ieri, e per entrare ancora nel merito i "Michele e i Francuccio Gesualdi" trasferitisi da Bovino di Foggia nell'orfanotrofio di Prato<sup>8</sup>.

Le migrazioni rappresentano ed innescano problemi sociali, economici e politici, ma soprattutto costituiscono un evento di trasformazione che tocca chiunque intenda farsi promotore di studi sull'educazione (Fiorucci, Pinto Minerva e Portera 2017). In effetti si tratta di una vera e propria sfida per quanto impone l'attenzione a fenomenologie psicologiche, pedagogiche, antropologiche, che l'ingresso di culture, bisogni, identità allogene, alle capacità di utilizzare le metodologie di rilevazione per migliorare e meglio comprendere, le condizioni di vita e di integrazione di donne, uomini, giovani e bambini che chiedono di facilitarli nei loro processi volontari di adattamento e, talvolta, di piena assimilazione (Peñalva Vélez y Leiva Olivencia 2019, 37-46).

Il tutto mette la frontiera dell'intercultura come un'emergenza di primo piano nel campo dell'educazione.

<sup>8</sup> Interessante risulta ciò che scrive Neera Fallaci: "Dal 1957, oltre alla *nonna* e all'Eda, vivevano nella canonica anche due orfani: Michele e Franco Gesualdi. Erano pugliesi, d'una famiglia emigrata a Prato. Il padre era morto e Michele era finito in un orfanotrofio dove soffriva parecchio. Il caso era seguito da don Ezio Palombo, un giovane prete che (come si capisce dal carteggio privato) si è sempre sentito un po' discepolo di don Milani. Seguiva il caso dei Gesualdi perché, come vice parroco nella cattedrale di Prato, si dedicava in particolare ai ragazzi immigrati che abitavano in una specie di ghetto della città. Portò a Barbiana prima Michele, e poi anche un fratellino di lui che pareva delicato di salute: Franco che il priore chiamò subito, teneramente, *Francuccio o Cuccio*" (Fallaci, Neera. 1993 (1974). *Vita del prete Lorenzo Milani. Dalla parte dell'ultimo*, 321. Milano: BUR).

Don Milani nella *Lettera a una professoressa* anticipa i tempi:

"Ogni popolo ha la sua cultura e nessun popolo ce ne ha meno di un altro" e ai suoi ragazzi, in particolare, sottolinea che la loro cultura è un dono portato agli altri. È una significativa riflessione per il nuovo rapporto fra la cultura dominante e le *Barbiane* del mondo che portano in dono la loro cultura, ma è difficile accorgersene.

Per don Milani educare non significa solo trasmettere, ma anche svegliare, mettere in moto un processo di autonomia, fornendo la parola, cioè l'autoconsapevolezza.

Don Lorenzo, quindi, anche per siffatto aspetto, è un vero profeta dell'educazione e della didattica, capace di prospettare soluzioni articolate, criticamente argomentate e ragionevolmente rendicontabili nei risultati in tutti quei contesti e casi in cui sono stati affrontati problemi connessi con l'apprendimento umano (Calvani 2009, 14).

La *liberazione* insomma diviene crescita ricca e armonica, sviluppo della persona, e, quindi, deve avvenire sotto la guida attenta, autorevole e non coercitiva dell'adulto, che deve essere scientificamente consapevole dei bisogni dei fanciulli e degli ostacoli che si frappongono alla sua liberazione.

## CONCLUSIONI

Il libro *Lettera a una professoressa*, a parte il significato che ha avuto negli Sessanta e Settanta e prescindendo dal suo attacco alla scuola come istituzione pubblica e alla classe insegnante come "cariatide della borghesia", può essere letto come una concisa ed efficace denuncia di certe pecche che si possono riscontrare a volte in alcune situazioni scolastiche e negli insegnanti, errori che compromettono l'avvenire dei ragazzi, casi per i quali si sente con don Milani, tutta la rabbia di gridare vendetta (Covato 2011, 95-106; Covato 2013, 1493).

La sua lettura può essere un efficace antidoto a certi gravi difetti ricorrenti: il pregiudizio di alcuni docenti nei riguardi di alunni che ad essi vanno poco a genio; le antipatie e le simpatie basate sulla provenienza familiare; il voto ed il registro usati come una mannaia giustizialista; le incomprensioni per alcune difficoltà degli alunni; il ridotto orario giornaliero dell'insegnante (Scuola di Barbiana 1967, 88); le lunghe vacanze e alcune storture del sistema scolastico (Scuola di Barbiana 1967, 72); la stupidità di alcuni compiti proposti agli alunni e così via.

Come ogni esperienza essa è irripetibile e non è possibile farne un metodo di insegnamento assoluto che,

tra l'altro di proposito, Don Milani poneva fuori ogni schema di preparazione culturale ufficialmente richiesto dalla collettività (Batini, Mayo and Surian 2013). Nella sua dinamica educativa, però, all'interno del gruppo di ragazzi che studiavano con Don Milani, vi sono aspetti pienamente validi. Il successo pedagogico della Scuola di Barbiana sta nell'aver creato negli allievi, figli di contadini e di operai del Mugello, poco fortunati con la scuola, l'interesse a leggere, a scrivere, a saper fare i conti, a confrontare tabelle statistiche. Rilevare i condizionamenti e le motivazioni che nella Scuola di Barbiana hanno stimolato questi interessi è importante per non far disperdere quanto di positivo vi sia stato in quella esperienza scolastica (Pesci 2013, 265-305). La Scuola di Barbiana va ripensata, fuori del livore di quei tempi che, purtroppo, pervade tutto lo scritto della *Lettera*, accettando però, quei parametri di conoscenze che la collettività necessariamente richiede per l'inserimento nel variegato mondo della produttività. Riconoscendo alla Scuola di Barbiana la capacità di innescare un processo di istruzione in gruppi che sfuggono alle altre istituzioni scolastiche del Paese, essa può essere indicativa di quell'esigenza di destatalizzazione della scuola che è ben altra cosa dalla descolarizzazione della società.

Frabboni (2015) riconosce a Don Lorenzo Milani il ruolo di protagonista della teoria e della prassi pedagogica:

Deriso e umiliato dalla stampa padronale, noi lo incoroniamo a stella polare della Pedagogia perché seppe indicare alla Scuola la strada per tagliare il traguardo del diritto di tutti a una *Formazione* dall'elevato profilo democratico e dal profondo spessore culturale. Ma il tempo in cui noi sessantottini destinati all'insegnamento leggevamo e ripetevamo le aeree sentenze di Don Milani con l'intenzione di applicarle alla prassi educativa che ci attendeva, è un tempo è lontano. [...] Dopo due lustri di padronale regime ultra/liberista - il cui eversivo occhio di Polifemo ha avuto nel mirino lo smantellamento di quattro diritti sociali e civili inalienabili: il Lavoro, la Casa, la Sanità e la Scuola - sarà arduo il varo di una nuova coalizione politica in grado di risanare il colossale indebitamento dello Stato e di riorientare i suoi interventi strutturali nel nome della qualità della vita a sud come a nord del Paese (75-77).

#### BIBLIOGRAFIA

- Ambrosoli, Luigi. 1982. *La scuola in Italia dal dopoguerra ad oggi*. Bologna: Il Mulino.
- Baldacci Massimo, Cambi Franco, Antonio Cardini, Maurizio Degl'Innocenti e Carlo G. Lacaita. 2004. *Il centro-sinistra e la riforma della scuola media, 1962*. Manduria: Lacaita Editore.
- Baldacci Massimo, e Colicchi Enza, a cura di. 2018, *Pedagogia al confine. Trame e demarcazione tra i saperi*. Milano: FrancoAngeli.
- Balducci, Ernesto. 2017. *Io e don Milani*. Roma: Paoline.
- Balducci, Ernesto. 1985. *Pensieri di pace*. Assisi: Cittadella.
- Barbagli, Marzio, e Dei, Marcello. 1969. *Le vestali della classe media*. Bologna: Il Mulino.
- Batini, Federico, Mayo, Peter, and Surian, Alessio. 2013. *Lorenzo Milani, The School of Barbiana and the Struggle for Social Justice*. Bern, Switzerland: Peter Lang US.
- Betti, Carmen. a cura di. 2009. *Don Milani fra storia e memoria: la sua eredità quarant'anni dopo*. Milano: Unicopli.
- Calvani, Antonio. 2009. *Elementi di didattica. Problemi e strategie*. Roma: Carocci.
- Cambi, Franco. 1994. *Manuale di Storia della Pedagogia*. Roma- Bari: Laterza.
- Covato, Carmela. 2013. "Lorenzo Milani". In *Dizionario biografico dell'educazione, vol. 2*, a cura di Giorgio Chiosso e Roberto Sani, 1493. Milano: Editrice Bibliografica
- Covato, Carmela. 2011. "Don Lorenzo Milani: una voce fuori dal coro". In *Ricerca storico-educativa, formazione e mezzogiorno. Studi in onore di Ernesto Bosna*, a cura di Elvira Campanella e Vittoria Bosna, 95- 106. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Cristofanelli, Pacifico. 2017. *Il maestro scomodo: attualità di don Lorenzo Milani*. Bologna: EDB.
- Cristofanelli, Pacifico. 1975. *Pedagogia sociale di don Milani: una scuola per gli esclusi*. Bologna: EDB.
- De Giorgi, Fulvio. 2020. *La rivoluzione transpolitica. Il '68 e il post-'68 in Italia*. Roma: Viella.
- Dei, Marcello. 1998. *La scuola in Italia*. Bologna: Il Mulino.
- Fiorucci, Massimiliano, Pinto Minerva, Franca, e Portera, Agostino. a cura di. 2017. *Gli alfabeti dell'interculturalità*. Pisa: Edizioni Ets.
- Fornaca, Remo. 1982. *La pedagogia italiana contemporanea*. Firenze: Sansoni editore.
- Foucault, Michel. 1970. *Lordine del discorso*, Torino: Einaudi.
- Frabboni, Franco. 2015. *La scuola comprensiva. Riflessioni su curricolo verticale e continuità educativa*. Trento: Erickson.
- Frabboni, Franco. 2013. *Le vie della formazione. Scuola e sfide educative nella società del cambiamento*. Trento: Erickson.
- Freire, Paulo. 1971. *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori (2a ed.: EGA, Torino 2002; ed. orig.: *Pedagogia do Oprimido*. manoscritto, 1968; Paz e Terra, Rio de Janeiro 1970).

- Genovesi, Giovanni. 1978. "I professori". In *La scuola secondaria in Italia (1859-1977)*, a cura di Tina Tomasi, 33-87. Firenze: Vallecchi.
- Gesualdi, Michele. 1998. *Lettere di don Lorenzo Milani, priore di Barbiana*. Milano: Arnoldo Mondadori.
- Margiotta, Umberto. 2010. "La scuola ha un solo problema: i ragazzi che perde". In *Don Milani. La povertà dei poveri*, a cura di Cosimo Scaglioso, 69-93. Roma: Armando.
- Mariotto, Luisa. 2003. *A Barbiana don Milani ha messo lo scolaro sull'altare*, in *I Care*, edizioni TIERRE, Firenze, anno I, n. 1.
- Peñalva Vélez, Alicia, y Leiva Olivencia, Juan José .2019. *Metodologías cooperativas y colaborativas en la formación del profesorado para la interculturalidad*. *Tendencias Pedagógicas*, 33, 37-46. doi: 10.15366/tp2019.33.003
- Milani, Lorenzo. 1995. *Anche le oche sanno sgambettare*. A cura di Carlo Galeotti. Viterbo: Nuovi equilibri/Stampa alternativa.
- Milani, Lorenzo. 1957. *Esperienze pastorali*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Oliviero, Stefano (2017). *I consumi e la storia dell'educazione*. RSE, vol.4, 13- 32.
- Pesci, Furio. 2013. "Attivismo e contestazione in don Lorenzo Milani". In *Verso la scuola di tutti. Pedagogisti del Novecento*, a cura di Giacomo Cives, Marco Antonio D'Arcangeli, Furio Pesci, e Paola Trabalzini, 265-305. Roma: UniversItalia.
- Ravaglioli, Fabrizio. 1998. *Educazione occidentale. Storia, problemi e documenti. III Ottocento e Novecento*. Roma: Armando
- Sani, Roberto, e Simeone, Domenico. 2011. *Don Lorenzo Milani e la Scuola della Parola. Analisi storica e prospettive pedagogiche*. Macerata: Edizioni Università di Macerata (EUM).
- Santamaita, Saverio. 2000. *Storia della scuola. Dalla scuola al sistema formativo*. Milano: Bruno Mondadori.
- Santoni Rugiu, Antonio. 2007. *Don Milani. Una lezione di Utopia*. Pisa: Ets.
- Scuola di Barbiana (1967). *Lettera a una professoressa*. Firenze: Libreria Editrice Fiorentina.
- Scurati, Cesare, 1982. *La didattica di don Milani*. In *Pedagogia e vita*, n. 5, 453- 456.
- Simeone, Domenico. 2020. "Don Lorenzo Milani e la scuola della parola". In *A scuola dai maestri. La pedagogia di Dolci, Freire, Manzi e don Milani*, a cura di Michele Aglieri e Alessandra Augelli, 15- 22. Milano: FrancoAngeli.
- Tacconi, Giuseppe. 2017. *Don Lorenzo Milani e le scuole di Barbiana di oggi*. *Rassegna Cnos* - vol 33 (3), 125-137.



**Citation:** Rossella Raimondo, Carlotta Gentili (2020) Bambini e ragazzi negli ospedali psichiatrici tra Otto e Novecento: un'indagine tra le carte dell'Istituzione Gian Franco Minguzzi di Bologna. *Rivista di Storia dell'Educazione* 7(2): 109-119. doi: 10.36253/rse-9752

**Received:** September 17, 2020

**Accepted:** October 7, 2020

**Published:** January 25, 2021

**Copyright:** © 2020 Rossella Raimondo, Carlotta Gentili. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/rse>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

**Editor:** Pietro Causarano, Università di Firenze.

## Bambini e ragazzi negli ospedali psichiatrici tra Otto e Novecento: un'indagine tra le carte dell'Istituzione Gian Franco Minguzzi di Bologna<sup>1</sup>

### Children and young people in psychiatric hospitals between the nineteenth and twentieth centuries: a survey of papers of the Gian Franco Minguzzi Institution in Bologna

ROSSELLA RAIMONDO<sup>1</sup>, CARLOTTA GENTILI<sup>2</sup>

<sup>1</sup> *Università di Bologna, Italia*

<sup>2</sup> *Comitato scientifico Biblioteca Istituzione G.F. Minguzzi, Bologna / Già Azienda USL di Bologna, Italia*

E-mail: [rossella.raimondo@unibo.it](mailto:rossella.raimondo@unibo.it); [carlotta.gentili@gmail.com](mailto:carlotta.gentili@gmail.com)

**Abstract.** Starting from a historical reconstruction of the presence of minors within Italian and European psychiatric hospitals and on the evolution of the methods of treatment and re-education of children and young people with mental and intellectual disabilities between the nineteenth and twentieth centuries, this article proposes an analysis of the documents kept at the archive of the Gian Franco Minguzzi Institution, with particular reference to those that certify the presence of children and adolescents, up to 15 years old, hospitalized in the Bologna's asylum over a very long period of time, ranging from 1811 to 1950. Here the peculiar and innovative characteristics of the Bologna's institution, the diagnoses made there and the trajectories of the minors involved are examined.

**Keywords:** History of psychiatric institution, minors with mental and intellectual disabilities, Bologna.

**Riassunto.** A partire da una ricostruzione storica sulla presenza dei minori negli ospedali psichiatrici italiani ed europei e sull'evoluzione delle modalità di cura e rieducazione dei bambini e dei ragazzi con disabilità psichica e intellettiva tra Otto e Novecento, questo articolo propone un'analisi dei documenti conservati presso l'archivio dell'Istituzione Gian Franco Minguzzi, con particolare riferimento a quelli che certificano la presenza dei bambini e degli adolescenti, fino ai 15 anni, ricoverati nel manicomio bolognese in un arco temporale molto ampio, che va dal 1811 al 1950. Sono prese in esame le caratteristiche peculiari e innovative dell'istituzione bolognese, le diagnosi lì redatte e i destini dei minori coinvolti.

**Parole chiave:** storia delle istituzioni manicomiali, minori con deficit mentali e disturbi psichici, Bologna.

<sup>1</sup> A Rossella Raimondo sono da attribuire i seguenti paragrafi: "Premessa"; "La presenza dei minori negli ospedali psichiatrici"; "Bologna: una realtà in movimento". A Carlotta Gentili il paragrafo "Riflessioni sui ricoveri in età evolutiva attraverso l'analisi delle diagnosi d'ingresso dal 1811 al 1950".

## PREMESSA

Questa ricerca compie un'analisi dei documenti conservati presso l'Archivio dell'Istituzione Gian Franco Minguzzi, con particolare riferimento a quelli che certificano la presenza dei bambini e degli adolescenti, fino ai 15 anni, ricoverati nel manicomio bolognese in un arco temporale molto ampio, che va dal 1811 al 1950. Si tratta di un oggetto d'indagine per certi versi inedito, in quanto le ricerche effettuate in precedenza (Alvisi 1881; Sagni 1895; Dall'Osso 1956, 207-239; Giacanelli, Bellagamba Toschi e Nicoli, 1985, 9-62; Di Diodoro e Ferrari 1985, 61-72; Montanari 2015; Migani 2018) hanno affrontato la storia del manicomio bolognese tralasciando questo preciso focus, fatta eccezione per il breve saggio di Cinzia Migani (2018), che analizza il "caso" di Umberto Rossi (341-353), un bambino affetto da «idiotismo con ricorrenza di epilessia», il cui internamento nel locale ospedale psichiatrico aveva generato un irrisolto «rimpallo di responsabilità» tra il direttore del manicomio e quello di un altro istituto cittadino, mettendo in luce la carenza di strutture non ancora preparate ad accogliere minori con questo genere di difficoltà.

Come vedremo nelle prossime pagine, all'interno del manicomio vengono assunte scelte e decisioni all'avanguardia, segnando una decisa rottura con la pratica *in auge* di mantenere una compresenza tra adulti e minori negli spazi interni. Nell'affrontare la complessità del tema qui delineato, è necessario considerare e approfondire una pluralità di aree di interesse, non trascurando l'apporto di alcuna delle possibili discipline coinvolte, per perseguire la «possibilità di illuminazioni reciproche, di idee nuove che non sarebbero sorte se non lì, negli interstizi fra diversi confini» (Contini 2009, 88). La presa in considerazione di tali tematiche costituisce per lo studioso un terreno estremamente fertile e per molti versi insondato, dal momento che le indagini sul rapporto tra minori e manicomio non sono ancora numerose e complete di tutti gli aspetti che sarebbe opportuno affrontare. Sul piano nazionale, le ricerche esistenti sono tutte incentrate su singole realtà; si tratta di studi che hanno preso avvio a partire dagli anni Settanta, parallelamente al processo di svolta avviato da Franco Basaglia<sup>2</sup>.

Del resto, va tenuto presente che dalla fine dell'Ottocento, in corrispondenza con il pubblico riconoscimento dell'infanzia con deficit mentale e fisico, si fa largo la necessità di studiare le malattie psichiatriche, ipotizzando, di conseguenza, percorsi di rieducazione e di inserimento sociale, anche tramite la creazione di istituzioni caratterizzate da nuove impostazioni e intenzionalità educative, evidenziando un interesse sempre più marcato per gli aspetti *preventivi*. Come rileva Valeria Babini (1996): «La degenerazione poteva dunque essere evitata grazie ad un'opera di prevenzione, di cui soprattutto l'igiene si faceva promotrice, intervenendo sull'ambiente fisico e sociale e sulla questione dell'educazione; ma poteva anche essere contrastata tramite la messa a punto di una rigorosa educazione fisica, intellettuale e morale, una sorta di ambiente artificiale capace di modificare i risultati di una "cattiva" selezione naturale» (33).

Partire dal contributo delle singole realtà locali, di quelle istituzioni che hanno inciso notevolmente sul mutamento delle politiche sociali, significa seguire quelle piste che mettono in luce le esperienze che, sul piano operativo, hanno portato a importanti cambiamenti anche nell'ambito culturale, nelle modalità di pensare e rappresentare l'infanzia in difficoltà, con significative ripercussioni che si protrarranno lungo un percorso di progressiva attenzione alla centralità del bambino e dei suoi diritti.

Indubbiamente, ciò rappresenta l'esito di un processo a lungo termine, inaugurato dai cambiamenti, in campo pedagogico, avanzati da Pestalozzi e da Fröbel, per poi proseguire con le teorizzazioni e le esperienze di Itard, Belhomme, Séguin, Esquirol, Goggenmoos, Bournville e, più tardi, Hanselmann, Decroly e Montessori. Come afferma Giovanni Bollea (1960), Pestalozzi e

---

rito in prima persona l'esperienza dell'internamento nel manicomio di Villa Azzurra, denunciandone le condizioni interne; *I ragazzi di Villa Giardini: il manicomio dei bambini a Modena*, a cura di Paolo Tortella e Elena Becchi (2018). Indagini di questo tipo possono integrarsi, trarre elementi di confronto e di contestualizzazione, con una lunga tradizione di studi sulla storia dell'infanzia, inaugurata in Italia da Egle Becchi, poi proseguita con i lavori di Leonardo Trisciuzzi (1976), di Valeria Paola Babini (1996; 2000), di Patrizia Guarnieri (2006) e altri numerosissimi a livello internazionale (Cunningham 1997; Micale e Porter 1994; Rose 1985; Cooter 1992), che hanno affrontato il tema della salute del bambino e della distinzione tra educazione e cura, mettendo in risalto l'impegno di igienisti, psichiatri e pediatri. Gli interventi di questi ultimi si sono realizzati non solo sul piano teorico, trovando esito nell'organizzazione di diversi congressi per l'infanzia, ma si sono tradotti spesso in azioni concrete, attraverso l'apertura di reparti di psichiatria infantile, di istituti specializzati, fino all'attivazione del primo corso di neuropsichiatria infantile, nel 1960 (Guarnieri 2006, 265). Si vedano gli Atti del Congresso internazionale per la protezione dell'infanzia, redatti a cura di G.B. Allaria, Julien Ruben, Ernesto Egidi, Varallo Sesia (1937) (convegno tenutosi a Roma). Per un quadro più generale si veda M. S. Dupont-Bouchat (2003, 207-235).

---

<sup>2</sup> Tra questi vanno ricordati i seguenti contributi: *Bambini in manicomio*, del 1975, a cura di Psichiatria democratica, libro-dossier sui 2761 piccoli, il dieci per cento dei quali di età inferiore ai quattro anni che nel XX secolo finirono nell'arco di sessant'anni nell'Ospedale psichiatrico romano di Santa Maria della Pietà; *La fabbrica della follia* (1971), a cura dell'Associazione per la lotta contro le malattie mentali, storica denuncia delle condizioni di vita all'interno dell'ospedale psichiatrico di Collegno, vicino a Torino, in cui un breve capitolo viene dedicato ai più piccoli del manicomio; *Il manicomio dei bambini*, pubblicato nel 2017, a cura di Alberto Gaino, che raccoglie le testimonianze di chi ha espe-



Fröbel possono essere considerati i veri e propri iniziatori della pedagogia speciale. Sulla base delle dichiarazioni di Fichte (Fichte in Boyd 1965, 370), il primo avrebbe dato vita, all'interno della scuola di Yverdon, a iniziative educative rivolte ai fanciulli sordomuti. Al secondo, invece, Bollea attribuisce l'introduzione nella scuola dell'esperienza ludica in tutte le sue forme e metodi, che influenzeranno, in diversi Paesi europei, i programmi di insegnamento sensoriale e motorio rivolti ai bambini disabili (Bollea 1960, 142). Non va neppure dimenticato il contributo fondamentale di Itard, considerato da Canevaro e da Gaudreau (1989) come colui che ha inaugurato "l'era dell'educazione speciale". Ciò non significa, però, che prima di lui non fossero stati sperimentati tentativi di educare i disabili: si pensi, ad esempio, la prima scuola per sordomuti riconosciuta dallo Stato francese, aperta a Parigi dall'Abate Charles-Michel, nel 1770, così come, nella stessa città, la prima scuola per ciechi e l'Institut National des Jeunes Aveugles, fondata nel 1784 da Valentin Haüy (Bocci 2011, 35). Con Itard, tuttavia, cambia l'approccio nei confronti dei soggetti con deficit mentali e fisici, ben esemplificato nel modo con cui, a partire dal 1801, egli affronta il celebre caso del "selvaggio dell'Aveyron". Victor non viene da lui etichettato come un "caso", bensì considerato come un ragazzo con cui instaurare una relazione di cura, caratterizzata soprattutto dal ricorso all'osservazione sistematica, i cui risultati saranno destinati a influenzare gli studi successivi. Si pensi a Belhomme che, nel 1824, scrive un trattato sull'idiozia, in cui propone una classificazione degli idioti, concludendo che essi sono educabili secondo il loro grado di deficienza; nel 1828, Ferrus organizza, a Bicêtre, una scuola per anormali; sempre nel 1828, Goggenmoos istituisce a Salisburgo il primo istituto tedesco rivolto agli oligofrenici; nel 1831, Falret fonda un istituto per oligofrenici alla Salpêtrière, e poco dopo, nel 1834, un istituto simile viene aperto da Voisin (Calò 1955, 45-46). Nel 1846, Séguin pubblica la sua opera più importante, "Trattamento morale, igiene ed educazione degli idioti e degli altri fanciulli arretrati" che eserciterà un forte influsso sul pensiero di Maria Montessori. Quest'ultima, infatti, come è noto, tra il 1897 e il 1898 soggiornò a Parigi per studiare le teorie di Séguin e nel sobborgo di Bicêtre, per conoscere i metodi educativi elaborati da Bourneville, di cui si dirà più avanti.

#### LA PRESENZA DEI MINORI NEGLI OSPEDALI PSICHIATRICI

Quelle che abbiamo appena passato in rassegna hanno rappresentato realtà operative diversificate, pri-

ve di una comune impostazione e attive in un ristretto numero di aree geografiche. Al tempo stesso, occorre considerare che soltanto alcuni manicomi prevedevano sezioni separate, rivolte a bambini e ad adolescenti, mentre nella maggior parte dei casi si manteneva la convivenza tra adulti e minori, non riconoscendo a questi ultimi bisogni specifici. Il volume del 1918, "L'assistenza agli alienati in Italia e nelle varie nazioni", pubblicato grazie al lavoro condiviso tra Augusto Tamburini, Giulio Cesare Ferrari e Giuseppe Antonini – figure-chiave della psichiatria tra Otto e Novecento – è il frutto di tale consapevolezza, poiché ci permette di conoscere quali fossero, all'epoca, i manicomi che già avevano compiuto alcuni progressi in tal senso. Tra questi troviamo l'Ospedale psichiatrico di Collegno, che prevedeva al suo interno una sezione pediatrica divisa in due parti, quella maschile e quella femminile, affidate all'assistenza di suore e infermiere (26). Ancora, il manicomio di Mombello (Milano), dove «un villino, che già sorgeva attiguo al comparto femminile, fu nel 1882, adattato per il ricovero e la segregazione dei fanciulli» (57). Infine, il manicomio di S. Onofrio, destinato ai malati della provincia di Roma, dotato di 24 padiglioni, di cui due accoglievano i minori (168).

Per quanto riguarda la situazione in Europa, occorre considerare innanzitutto la realtà francese, in cui spicca l'asilo di Bicêtre, fondato da Bourneville, allievo di Edouard Séguin, che era in grado di accogliere circa 450 fanciulli, rigorosamente classificati a seconda delle diverse tipologie di deficit, a partire dalla distinzione principale tra non educabili e educabili. Nei confronti di questi ultimi, si prevedeva una serie di attività che, a partire dall'alfabetizzazione di base, si allargava a comprendere lezioni di canto, danza, ginnastica, scherma e momenti laboratoriali propedeutici all'apprendimento di un mestiere (590). Ulteriori stimoli venivano forniti tramite la proposta di altre esperienze quotidiane, quali, ad esempio, le visite a teatri, musei, giardini zoologici, orti botanici, dove si proponeva di riconoscere il nome delle piante, anche presenti nel giardino interno all'istituto, per poter stimolare lo spirito di osservazione e di distinzione; infine, alcune iniziative, come l'organizzazione di concerti e la vendita di manufatti, si prestavano pure al fine di raccogliere fondi per l'acquisto di materiali, strumenti musicali e libri di cui i bambini avrebbero così potuto disporre. Con gli stessi scopi e la medesima struttura organizzativa, fu eretta, in vicinanza dell'Ospizio di Bicêtre, la cosiddetta Foundation Vallée, che accoglieva più di 200 fanciulle, per la maggior parte definite "idioti".

In Germania, il manicomio di Uchtsprunge, inaugurato nel 1894, accoglieva 50 bambini e 50 bambine "deficienti". L'intero asilo viene descritto come «notevolmente

gaio e riccamente decorato con quadri, tendine» (418), in modo da potersi presentare come un luogo più accogliente rispetto ai consueti manicomi. Era pure dotato di una palestra e di una scuola (417). Per quanto riguarda la realtà anglosassone, il suddetto volume menziona l'esistenza in Scozia di due manicomi speciali per frenastenici: la Baldovan Institution, fondata nel 1853, e la Larbert National Institution, aperta nel 1862. Oltre a queste, il Manicomio distrettuale di Woodilee comprendeva un reparto speciale per fanciulli (295); si dà pure notizia di un reparto, presente nel grande manicomio di Leuzie, che a partire dal 1902 accoglieva 50 idioti (595).

È opportuno specificare che la presenza di bambini e adolescenti caratterizzava tutti i manicomi dell'epoca e, fatta eccezione per le istituzioni prima citate, i minori condividevano gli stessi ambienti degli adulti. A questo proposito, tra le iniziative promosse dalla Direzione Generale Archivi del Ministero dei beni e delle attività culturali, il progetto intitolato "Carte da legare"<sup>3</sup> fornisce un buon numero di dati di tipo quantitativo, da cui possiamo rilevare che, nel periodo qui preso in considerazione, il numero dei bambini e dei ragazzi, rispetto al totale dei ricoverati, rappresenta il 3,1% ad Ascoli Piceno, 1,4% a Milano, 2,2% Volterra, 3,1% a Genova, 6,7% a Rovigo, 1,3% a Reggio Emilia, 3,8% a Bologna, 4,7% a Roma, 2,1% a Sassari, 4,9% a Napoli. Tali dati ci permettono di riflettere e di interrogarci su una presenza continuativa nel tempo e non certo esigua, per poter ricostruire particolari aspetti riguardanti la storia degli istituti manicomiali.

#### BOLOGNA: UNA REALTÀ IN MOVIMENTO

Occorre precisare che, per gli anni presi in considerazione, "minori" erano considerati coloro aventi un'età inferiore ai quindici anni<sup>4</sup>. Per fare solo un esempio, in una città come Bologna, anche l'Ospedale degli esposti, istituito nel 1224 per accogliere i bambini indesiderati, detti "bastardini", manteneva sotto la propria tutela i bambini e gli adolescenti fino al compimento del quindicesimo anno di età, dopodiché, soprattutto se si trattava di maschi, si cercava di inserirli nel mondo del lavoro in modo da prevenire l'oziosità e il vagabondaggio; alle fanciulle, invece, era concesso di rimanere in una sezione dell'Ospedale, nel Conservatorio delle zitelle, istituito con finalità di tipo caritatevole<sup>5</sup>: entrando neonate in

ospedale, esse diventavano *figlie del luogo*, acquisendo perciò il diritto di tutela da parte dell'ente per tutta la loro vita.

Tornando al tema relativo alla presenza di minori nell'ospedale psichiatrico di Bologna, occorre ricordare che la prima adolescente, di cui troviamo traccia nelle carte dell'archivio dell'Istituzione Gian Franco Minguzzi, che varcò le soglie dell'antica sede del manicomio, annesso all'Ospedale Sant'Orsola, fu la tredicenne di origini contadine Anna Frabetti, con una diagnosi di "mania". Seguiranno altri 185 bambini e ragazzi, fino al 1866, anno in cui assistiamo al trasferimento dei locali del manicomio in via Sant'Isaia, 90. Va detto che l'antica sede, annessa all'Ospedale, era anche soprannominata "Spedale degli Incurabili": tale denominazione aveva precise ricadute sulla scelta delle persone che vi venivano ricoverate. Come scrive Elisa Montanari (2015), essa può essere considerata il primo «nucleo manicomiale cittadino» (11), oppure, come concordano altri studiosi, «il primo nucleo di un vero manicomio che andrà sempre più rafforzandosi» (Giacanelli, Bellagamba Toschi e Nicoli 1985, 12). Qui il numero maggiore di bambini presentava un'età superiore ai 9 anni, mentre risultava assai scarsa la presenza di bambini piccolissimi; si tratta di un dato che rimarrà costante nel lungo periodo, analizzato nella presente ricerca.

L'aspetto principale desumibile dall'analisi delle cartelle cliniche riguarda le motivazioni che avevano condotto al ricovero, rimandando alle caratteristiche peculiari dei diversi soggetti. Sorprende molto rilevare che le motivazioni che furono alla base del ricovero di ben 77 minori riguardavano le seguenti malattie: "rogn", "prurigine", "impetigine", "ectima alle mani", "eczema pilare al capo", "porrigine furfuracea a rogn". Probabilmente il rischio di infezioni aveva rappresentato la causa del loro allontanamento dalla famiglia, visto che, una volta guariti, furono poi dimessi. Sempre al riguardo, si rileva che nel 1849 compaiono 7 casi di ricoverati con la caratterizzazione di "rognoso/a carità". Questo lascia desumere che il manicomio si configurasse come importante sede della rete istituzionale cittadina preposta a raccogliere i minori bisognosi di cura, spesso in assenza di ulteriori possibilità e alternative. Risulta assai significativo notare che in alcune città, oltre Bologna, come Genova, Napoli, Mantova, Reggio Emilia, le persone affette in modo grave da malattie contagiose della pelle ("rogn", scabbia e tigna) fossero interna-

<sup>3</sup> <http://www.cartedalegare.san.beniculturali.it/index.php?id=search> (data ultima consultazione: 19 agosto 2020).

<sup>4</sup> Dai dati presenti su Carte da legare si desume una precisa linea di demarcazione: erano minori i soggetti con età inferiore a quindici anni.

<sup>5</sup> Questo istituto si differenziava molto dagli altri esistenti in città, pro-

prio per la presenza elevatissima di fanciulle che accoglieva. Negli altri istituti venivano, infatti, selezionate le fanciulle in base a determinati criteri, mentre in quello dei Bastardini, erano accolte tutte indifferente-mente poiché, essendo state espone nel pio luogo, divenivano come delle figlie e l'Ospizio si assumeva la piena responsabilità di esse.

te negli ospedali detti “degli Incurabili” (Stumpo 2000, 313). La particolarità che caratterizza il primo nucleo manicomiale assume maggiore evidenza se si considera il fatto che non ritroveremo più quest’ultima tipologia di ricoverati nella nuova sede di via Sant’Isaia, 90; il distacco dall’Ospedale comporterà una più netta caratterizzazione della struttura, che da quel momento non potrà più accogliere persone affette da malattie contagiose della pelle, per essere considerata solo quale sede della cura specifica dei deficit mentali.

Un momento di cambiamento era stato segnato dal Decreto Farini (emanato il 10 marzo 1860), il quale nello Statuto riguardante la riforma degli ospedali bolognesi stabiliva che, per la provincia di Bologna e per quelli dell’Emilia, il manicomio dovesse essere separato dall’ospedale vero e proprio. Con questo decreto – che mirava a risolvere sia un problema gestionale che organizzativo, tramite l’istituzione del Corpo Amministrativo degli Spedali, quale unico centro amministrativo e di sorveglianza per gli ospedali della città – si presentò l’opportunità concreta di modificare la situazione dell’assistenza dei malati mentali, rimasta fino ad allora relegata all’interno di una gestione sanitaria generale, in quanto la Provincia cominciò ad esserne direttamente coinvolta. La nuova normativa (7 luglio 1866), offrì così a Francesco Roncati (direttore del manicomio dal 1864 al 1905)<sup>6</sup>, l’occasione per consolidare il suo operato, stemperando con successo tutte le diffidenze che erano insorte nei suoi confronti, a seguito della sua intenzione di trasferire i ricoverati presso l’ex convento delle suore salesiane di via Sant’Isaia, 90. Questo accadde nella notte del 12 settembre, quando un “isolato e balordo corteo” di “matiti” raggiunse con successo a piedi la nuova destinazione, attraversando alcune strade della città.

La presenza dei bambini continuò a registrarsi in maniera continuativa nel tempo, come si rileva dalla Tabella 1, che riporta le età dei ricoverati, dal 1867 al 1950.

Un dato particolare che contraddistingue questa seconda fase, relativa alla presenza dei bambini e degli adolescenti nel manicomio bolognese, riguarda l’ampiezza del periodo di degenza (Tabella 2).

Una piantina del manicomio risalente al 1871 (Figura 1) mostra come, a partire dal 1871, per bambini e adolescenti fossero previste due precise aree all’interno della

**Tabella 1.** Età dei bambini e degli adolescenti dal 1867 al 1950.

Età	Frequenza	Percentuale	Frequenza cumulativa	Percentuale cumulativa
3	8	0,97	8	0,97
4	19	2,31	27	1,95
5	32	3,9	59	4,26
6	41	4,99	100	8,16
7	46	5,6	146	13,15
8	85	10,35	231	18,76
9	65	7,92	296	29,11
10	68	8,28	364	37,03
11	57	6,94	421	45,31
12	73	8,89	494	52,25
13	86	10,48	580	61,14
14	102	12,42	682	71,62
15	139	16,93	821	84,04
Totale	821			

**Tabella 2.** Durata di permanenza dal 1867 al 1950.

Durata permanenza (mesi)	Frequenza	Percentuale	Frequenza Cumulativa	Percentuale cumulativa
0-1	227	27,96	227	27,96
1-2	138	17	365	44,95
2-3	67	8,25	432	53,2
3-4	53	6,53	485	59,73
4-5	40	4,93	525	64,66
5-6	29	3,57	554	68,23
6-7	30	3,69	584	71,92
7-8	23	2,83	607	74,75
8-9	17	2,09	624	76,85
9-10	20	2,46	644	79,31
10-11	7	0,86	651	80,17
11-12	17	2,09	668	82,27
12-24	61	7,51	729	89,78
24-36	31	3,82	760	93,6
>=36	52	6,4	812	100
Totale	821	100		

struttura, rispettivamente adibite alle camere e al cortile, anche se non sappiamo se fossero mai state realizzate o se, al contrario, essi continuassero a convivere con gli adulti negli ambienti interni; in ogni caso, i dati statistici sopra mostrati confermano che i minori non rimanevano a lungo all’interno della struttura.

Ciò che appare veramente significativo è che, con un certo anticipo, Francesco Roncati, già a partire dal 1872, si fosse opposto a tale promiscuità con l’emanazio-

<sup>6</sup> A questo direttore, anima e artefice dei rinnovamenti avvenuti all’interno dell’istituto, il Consiglio provinciale decise di intitolare il manicomio, nella seduta del 13 ottobre 1906. Sul finire del 1916 l’istituto modificò la propria denominazione, mutando il termine “manicomio” in “ospedale” e trasformandola così in Ospedale provinciale “Francesco Roncati” in Bologna per infermi di mente; in seguito, nel 1926, la denominazione divenne Ospedale psichiatrico provinciale “Francesco Roncati” in Bologna e tale rimase fino alla chiusura dell’istituto.

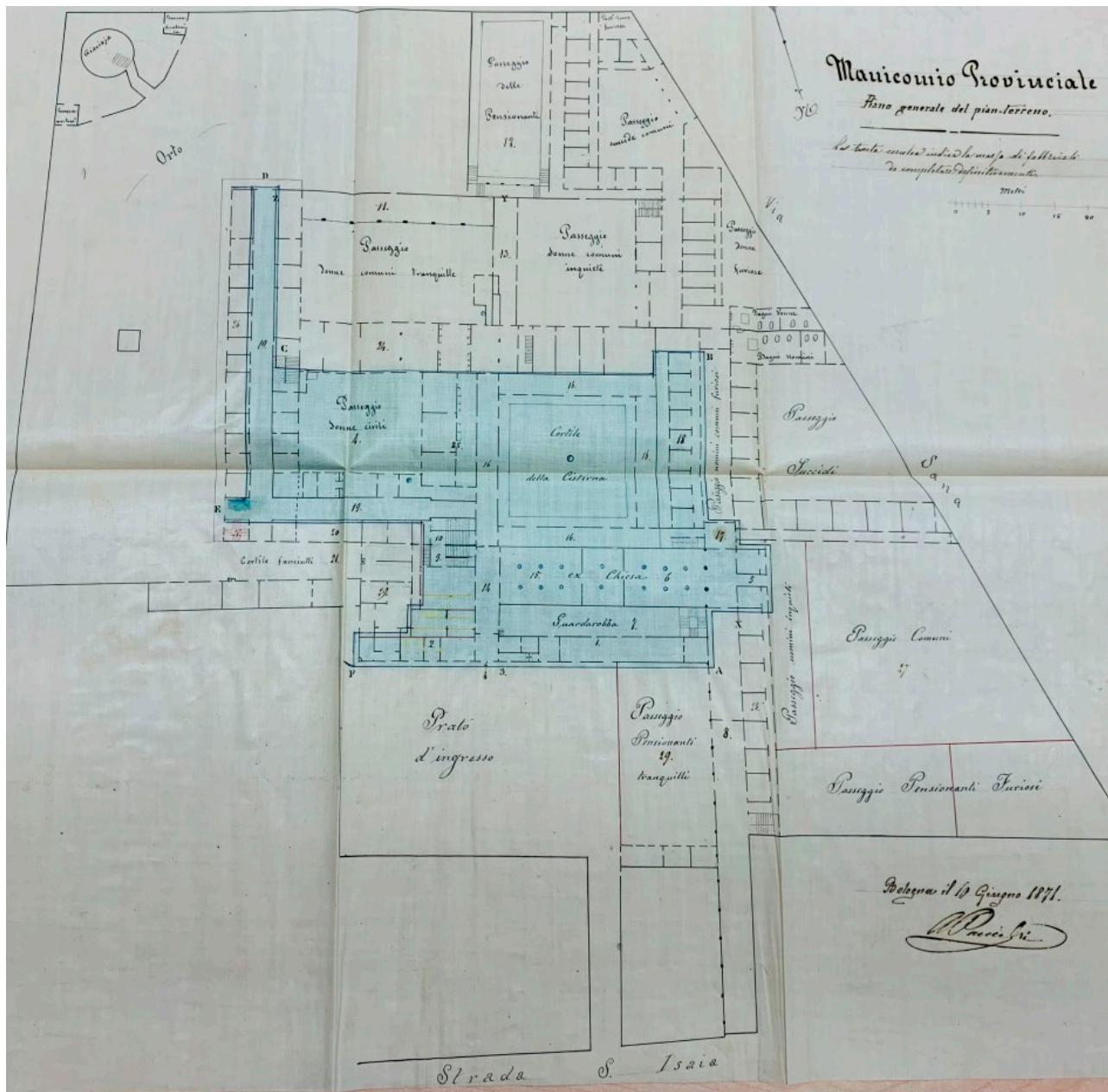


Figura 1. Piantina del manicomio del 1871 (Archivio Storico Provinciale di Bologna, Carteggio generale, b. 446, 1871).

ne di una circolare, in cui motivava la non ammissione di minori all'interno dell'istituto psichiatrico, sottolineando la necessità che la loro "custodia" fosse esercitata esclusivamente dalla famiglia; proprio a tal fine, egli invitava i sindaci a individuare misure di sostegno alternative qualora, per precarie condizioni economiche, i genitori non fossero stati in grado di occuparsi dei loro figli. Ci sembra quindi interessante riportare un ampio stralcio di tale Circolare, dal titolo esplicativo *Intorno al mantenimento di fanciulli nel Manicomio provinciale*:

La Deputazione ha ritenuto che i fanciulli in tenera età non possono di niuna guisa cadere a carico della Provincia. Infatti, i fanciulli prima dello sviluppo delle facoltà intellettuali hanno d'uopo di una qualche custodia, e se per avventura qualcuno di esso di manifesti per ebete e cretino anco nei primi anni, non per questo la famiglia deve sgravarsi dall'obbligo di quella custodia, che in ogni modo è tenuta di prestare. Stante ciò la scrivente avverte gli Onorevoli Signori Sindaci che non saranno assolutamente ammessi nel Manicomio a carico della Provincia i fanciulli in tenera età, ai quali, ove la famiglia sia mise-

rabile e in condizione di non poter sostenere il mantenimento e la custodia, potrà provvedere la pubblica beneficenza.

Un numero molto alto di ricoverati, infatti, venne dimesso nell'arco di breve tempo, avendo il direttore accertato la «non verificata alienazione mentale». Si riportano per esempio i seguenti «casi»: Fernanda Cocchi, di dieci anni, «si rimandò alla famiglia perché non si constatò che fosse pericolosa e bisognevole di speciale custodia»; Clementina Bignami e Carlo Bignami, ricoverati entrambi il 18 gennaio 1865, vennero dimessi dopo pochi giorni con identica motivazione: «uscito per non verificata alienazione mentale»; Umberto Rossi, di 7 anni, ricoverato nel 1892 con una diagnosi di «idiotismo con epilessia» e «poiché l'idiota Rossi era di età molto lontana dalla pubertà non fu accettato se non sotto condizione di osservazione e prova, per concessione speciale della Deputazione Provinciale. La somministrazione del bromuro di potassio (2 g. al giorno) impedì del tutto le ricorrenze epilettiche, e certo contribuì a renderlo così buono di carattere che si dovette giudicare non giustificata la sua dimora ulteriore nel Manicomio (Roncati)».

Dall'analisi delle cartelle cliniche non emergono tuttavia sufficienti riscontri sulle motivazioni che erano alla base di tale certificazione (la «non verificata alienazione mentale»), il che rende per lo studioso assai difficile riuscire a risalire alle reali motivazioni che indussero alcuni genitori a far internare i propri figli, tranne per pochissimi casi. Gianni Nocchieri, di anni 11, studente, venne internato e in corrispondenza della diagnosi si legge «accesso epilettiforme (dicesi)». In merito a quest'ultimo caso, se si va a indagare a fondo, si colgono le motivazioni che lo costrinsero a varcare le soglie del manicomio: «figlio di una donna che mena vita di prostituta, e che due anni fa lo abbandonò sulla strada (recandosi poi altrove a fare la sua solita vita), era stato raccolto e tenuto in casa da una Maria Guidetti Tassinari maritata senza figli». Similmente si riferiva Roncati per i casi di Giuseppe Marchetti e di Alfonso Musiani: «Dopo tanti mesi di osservazione, devo dichiarare che i due nominati fanciulli sono sempre tranquilli, e persino immuni da quelle bizzarrie che incontrano quasi costanti nei fanciulli dotati di normale intelligenza; sì che oso supporre, fossero schietta invenzione (a fine di aiutare con la beneficenza Provinciale le due rispettive famiglie povere) tutti quei sintomi che nel Modulo informativo erano allegati onde promuovere urgentemente (e del tutto indebitamente, soggiungo io) l'ammissione di quei due fanciulli idioti nel Manicomio»<sup>7</sup>.

Diversamente dai minori che fecero ritorno in famiglia, molti altri vennero trasferiti in diversi istituti «dietro corresponsione di una retta giornaliera» «a carico della Provincia»; come testimoniano i documenti, si imponeva l'esigenza di fronteggiare l'insufficienza di locali in proporzione al numero crescente di ricoverati: un sovrappollamento cronico, dato pure dal fatto che vennero via via eliminati alcuni padiglioni, che anno dopo anno, in misura sempre maggiore, indurrà i direttori del manicomio a stringere accordi con altri istituti. Tali trasferimenti ebbero inizio con Francesco Roncati, e pure i suoi successori continueranno in questa direzione: tra le strutture che si orientano in tal senso troviamo il Ricovero di Budrio, il Ricovero di Persiceto, il Manicomio di Imola, il Manicomio di Pesaro e, a partire dal 1899, l'istituto medico pedagogico, con sede prima a San Giovanni in Persiceto e poi, successivamente, a Bertalia<sup>8</sup> e, dal 1924, l'istituto medico pedagogico di Santa Viola, situato in via Emilia n.542, diretto dal medico alienista Giuseppe Piazzini<sup>9</sup>. Come è noto, quest'ultima tipologia di istituti era nata sotto la spinta della *Lega nazionale per la protezione dei Fanciulli deficienti*<sup>10</sup>, creata a Roma nel 1899, che aveva trovato in Maria Montessori la più importante portavoce, nonché fondatrice insieme a Giuseppe Ferruccio Montesano e a Clodomiro Bonfigli (Babini e Lama 2000).

L'attuale difficoltà di reperire ulteriori fonti rende difficile riuscire a ricostruire il destino e le vicende dei bambini e dei ragazzi trasferiti nei suddetti istituti; ciononostante, i documenti custoditi presso l'Archivio Storico Provinciale di Bologna conservano tracce delle «schede di attivazione», prodotte dall'Istituto medico pedagogico di Santa Viola, che presentano gli obiettivi prefissati nell'assistenza ai minori: «vitto sano e sufficiente e le cure speciali che il loro stato fisico e mentale richiedono, anche tutti i sussidi di ordine igienico, didattico e morale che valgono a migliorarne le condizioni fisiche ed intellettuali; [...] l'insegnamento elementare ed [...] un mestiere a seconda delle singole inclinazioni. Agli ineducabili verranno applicati sussidi ortofrenici atti a rilevarne la eventuale educabilità e le norme pratiche ed igieniche dirette ad aumentarne la dignità»<sup>11</sup>. Grazie alla lettera

<sup>8</sup> Per approfondimenti si veda: Babini 1996.

<sup>9</sup> Archivio Storico Provinciale di Bologna, Carteggio generale, b.3243/1924.

<sup>10</sup> Lo scopo primario della *Lega* era infatti quello di aprire istituti speciali per l'assistenza e l'osservazione scientifica dei bambini, cosiddetti «deficienti», riconoscendone le specificità soggettive, sulla base delle quali prevedere interventi mirati e individualizzati; nell'art. 2 del capitolo «Titolo e scopo» dell'istituzione, si specificava come per l'educazione di «fanciulli che si trovino in condizioni psichiche basse», si rendesse necessaria una speciale assistenza medica, una sorveglianza continua, e non fosse pertanto sufficiente intervenire solo sul piano correzionale.

<sup>11</sup> Archivio Storico Provinciale di Bologna, Carteggio generale, b. 3243/1924.

<sup>7</sup> Archivio Storico Provinciale di Bologna, Carteggio generale, b. 846/1886.

che, in data 9 maggio 1924, a un mese e mezzo dai primi trasferimenti, Angela Penazzi scrive al Presidente della Deputazione Provinciale di Bologna, sappiamo che: «La sottoscritta [...] si permette di portare a conoscenza della S.V. Illma che la scorsa settimana recatasi nell'Istituto dipendente da cotesta Provincia, presso Borgo Panigale [...] per trovare la propria figlia Medri Vanda d'anni 15, con vivo rincredimento ebbe a constatare che il trattamento lascia molto a desiderare. L'ha trovata con un forte deperimento organico che può benissimo attribuirsi a deficiente alimentazione, di più malamente vestita». Dopo qualche giorno, nella persona del dott. Brugia, la Deputazione fece sapere di aver «constatato de visu che la bambina si trova in buone condizioni di salute, fruisce di un buon trattamento», invitando la madre a recarsi presso gli uffici «per gli schiarimenti del caso». Per assicurarsi ulteriore riscontro sulle sue buone condizioni di salute, la Deputazione Provinciale si avvaleva dei «rapporti dimostrativi delle condizioni fisico-psichiche dei minorati» che l'istituto medico pedagogico di Santa Viola inviava regolarmente «in conformità a quanto [era] stato stabilito nell'art. 8 del contratto»; l'analisi delle fonti qui considerate, se portata avanti con estrema cautela – in quanto interviene su documenti prodotti dal direttore dell'istituto, il cui interesse era mostrare una situazione interna positiva – permette di ricostruire alcuni frammenti delle storie di vita dei bambini e dei ragazzi, seguendone il percorso educativo (attività manuali, alfabetizzazione, ecc.), gli eventuali progressi delle loro condizioni, minuziosamente riportati nelle relazioni che venivano compilate per ciascuno di loro.

RIFLESSIONI SUI RICOVERI IN ETÀ EVOLUTIVA  
ATTRAVERSO L'ANALISI DELLE DIAGNOSI  
D'INGRESSO DAL 1811 AL 1950

Per cercare di comprendere i profili dei bambini e dei ragazzi ricoverati nelle strutture psichiatriche di Bologna, dapprima presso l'Ospedale Sant'Orsola e successivamente presso il Manicomio Provinciale di Via Sant'Isaia, abbiamo raggruppato le originarie diagnosi d'ingresso in base a criteri clinico-nosografici. Riportiamo tale sintesi nelle tabelle che seguono:

Le formulazioni diagnostiche originarie riflettono fasi diverse dell'evoluzione delle discipline psichiatriche. Quelle utilizzate al Sant'Orsola, nella prima parte dell'Ottocento, si discostano infatti in parte da quelle utilizzate, successivamente, al Manicomio Provinciale. Una maggiore consapevolezza dell'insieme dei fattori patogenetici e patoplastici, innovazioni sul piano strumentale e terapeutico hanno portato – e continuano a

Ospedale Sant'Orsola Diagnosi di ingresso (aa 1811-1867, 56 anni*)	Numero ricoveri	Percentuale
Disturbi psicotici	14	12
Mania e accessi maniacali	33	28,2
Melanconia	1	0,8
Forme cicliche	2	1,7
Altri disturbi psichici	10	8,6
Epilessia	6	5,1
Disabilità intellettive	43	36,8
Disabilità sensoriali	2	1,7
NP	6	5,1
Totale ricoveri minori	117	100

\* Due ricoveri effettuati in anni successivi (1871 e 1874) riguardano lo stesso paziente, già in precedenza ammesso in tale sede.

Manicomio Provinciale Diagnosi di ingresso (aa 1867-1950, 83 anni)	Numero ricoveri	Percentuale
Disturbi psicotici	18	2,2
Mania e Accessi maniacali	94	11,4
Melanconia	8	1
Forme cicliche	11	1,3
Psicosi organiche	18	2,2
Altri disturbi psichici	44	5,3
Deficienza morale	22	2,8
Disabilità intellettive	379	46,1
Cerebropatie e sordità	11	1,3
Epilessia	60	7,3
NP	17	2,1
Non Verificata Alienazione Mentale	135	16,5
In osservazione	1	0,1
Cartelle mancanti	3	0,4
Totale ricoveri minori	821	100

portare – modifiche nel modo di individuare, definire e classificare disturbi mentali, concorrendo all'evoluzione stessa della clinica.

Nei periodi oggetto del nostro studio l'internamento era ancora una prassi diffusa, come abbiamo visto, per motivi storici, legati all'organizzazione sociale e anche alle concezioni di malattia. Osserviamo che il numero più elevato di ricoveri, nelle due istituzioni bolognesi prese in esame, riguarda bambini e ragazzi che presentano patologie da deficit intellettivo; queste, in base alla terminologia allora vigente, venivano spesso indicate secondo la gravità come imbecilli, idioti, frenastenici e genericamente deficienti mentali. Nei ricoveri della prima metà dell'Ottocento veniva indicata anche in 22

casi la diagnosi di demenza (quadro cronico, progressivo e inguaribile che faceva seguito a epilessia, meningiti e infezione luetica): questa diagnosi è invece formulata solo in due casi nel Manicomio Provinciale di Sant'Isaia.

Le condizioni di deficit intellettivo, nel loro insieme, in numero di 379, pari al 46% dei ricoveri, rappresentano la prima causa d'ingresso presso il Manicomio Provinciale, superando le ammissioni per patologie strettamente psichiatriche o da "alienazione" (n. 197, pari al 23%), mentre tale proporzione è invertita presso l'Ospedale Sant'Orsola, dove si registrano n. 43 ammissioni, pari al 36% per disabilità intellettiva e n. 60, pari al 50%, relative a disturbi psichici.

Come illustrato più sopra, attorno alla questione della cura dei minori con disabilità, la cultura scientifica, pedagogica e medica, a partire dal XVIII secolo era animata da contributi innovativi, che aveva portato alla distinzione fra i pazienti con disabilità intellettiva e l'insieme degli "alienati" che venivano ricoverati presso i manicomi, al riconoscimento della necessità di appositi istituti dove praticare una pedagogia specializzata e inoltre, come afferma il De Sanctis (1925) alla necessità di aprire «[...] *Ambulatori* per le malattie nervose e mentali dell'infanzia come è quello che da 23 anni funziona qui in Roma. Imperocché – egregi colleghi – è arrivato alla fine il momento che anche gli alienati tranquilli, fanciulli e adulti, vengano studiati e curati in libertà, come si curano i semplici nervosi» (34).

Nato in questo clima, il percorso avviato a Bologna dal Direttore del Manicomio e della Direzione Amministrativa, la Deputazione Provinciale, verso la non ammissione dei minori in manicomio si rivela tuttavia complesso e presenta ostacoli ad una sua realizzazione. Infatti nel corso del tempo si assiste ad un vertiginoso aumento dei ricoveri: i bambini e ragazzi soprattutto con deficit mentale ma anche "alienati" continueranno ad entrare nei manicomi, in quello bolognese come in molti di quelli italiani, tanto che anche la legge di riorganizzazione del sistema manicomiale dello stato unitario, nel 1904, non porrà nessun limite di età all'ingresso in tali istituzioni<sup>12</sup>.

Al mandato professionale viene a contrapporsi il mandato sociale, che provoca dalla fine dell'Ottocento un secondo "grande internamento" psichiatrico, come definito da Canosa (1979, 99) che riguarda gli adulti, ma anche i bambini e i ragazzi.

Presso il Manicomio Provinciale, concordemente a quanto previsto dalla Circolare citata, sono 60 i ricoveri effettuati per epilessia come diagnosi esclusiva, mentre sono solo 6 all'Ospedale Sant'Orsola; ciò pare avvenire coerentemente con la vocazione di cura specifica – e non solo di assistenza e custodia – che la nuova istituzione aveva fra i suoi fini. L'epilessia viene inoltre annotata in altre cartelle, in associazione alla diagnosi principale di una delle forme di debilità intellettiva.

Marginali sono invece i ricoveri per cerebropatie o deficit sensoriali nelle due istituzioni, ma una patologia organica o lesionale può essere alla base di molte forme di debilità mentale, esito valorizzato per l'ammissione di molti minori. I dati raccolti sembrano indicare che il modo di funzionamento dell'individuo, comprensibile attraverso l'osservazione dei suoi sintomi, sia più utilizzato che non un criterio patogenetico, e sia orientato ad individuare la specificità dei bisogni e coerenti tipologie di assistenza.

Fra le diagnosi psichiatriche colpisce che la maggiore numerosità riguardi la mania o gli accessi maniacali/stati di esaltazione (33 al Sant'Orsola, corrispondenti al 28,2 % e 94 al Manicomio Provinciale, pari all'11% dei ricoveri). Complessivamente, i disturbi affettivi, che comprendono la melanconia e le forme cicliche, sono 113 al Manicomio Provinciale e 36 all'Ospedale Sant'Orsola. Se la Mania corrispondeva ad una sindrome ben definita dalla Psichiatria accademica, osservata anche nell'infanzia (Moreau de Tour 1888) quelli che vengono codificati come accessi maniacali e stati di eccitazione sembrano ricoprire una miscellanea di condizioni che paiono ben più frequentemente riscontrate. Il De Sanctis nel 1925 ad esempio scrive nel suo trattato, a proposito delle Psicosi Affettive: «Dalla nostra pratica risulta che è assai frequente d'incontrarsi in fanciulli di 6-8 anni, e perfino di 5 anni, che vanno soggetti a crisi piuttosto lunghe d'ingiustificata depressione o malessere, perfino con idee suicide (relativamente rare) o, d'ingiustificabile eccitazione psicomotoria con dipsomania, cleptomania, voracità, disturbo di sonno, graforrea (relativamente frequenti). È vero che si tratta per lo più di epilettoidi, ma qualche volta, anche che dopo anni di osservazione, l'epilessia e l'epilettoidismo dovemmo escluderli. [...] Le forme distimiche s'innestano facilmente nelle altre psicopatie (organiche o no) dell'infanzia. [...] Sono di più comune osservazione, invece, gli stati di eccitamento (sia sintomatici sia come fasi della psicosi maniaco-depressiva) nei fanciulli e perfino nei piccoli bambini, sebbene spesse volte la loro periodicità non risulti chiaramente» (l'etiologia indicata è eredo-alcoolica per i piccolissimi, encefalitica, ma anche *idiopatica*).

La frequenza con cui gli stati di eccitamento o maniacali hanno portato ad un ricovero di bambini nel

<sup>12</sup> Infatti all'articolo 1 recita: «Debbono essere custodite e curate nei manicomi le persone affette per qualunque causa da alienazione mentale, quando siano pericolose per sé e per gli altri o riescano di pubblico scandalo e non siano e non possano essere convenientemente custodite e curate fuorché nei manicomi». Legge n. 36, 14 febbraio, 1904 "Disposizioni sui manicomi e sugli alienati. Custodia e cura degli alienati".

manicomio è stata rilevata anche da Sartori (2012) nella ricerca riguardante per gli anni 1914-74 gli ospiti del padiglione per fanciulli del Santa Maria della Pietà di Roma. Nei dati raccolti a Bologna la riduzione nel tempo – o anche l'assenza, durante l'osservazione in degenza – dei sintomi che avevano portato al ricovero viene spesso annotata ed entra fra le motivazioni alla dimissione (o anche al giudizio di “non competenza”) dal Manicomio Provinciale. Questa tipologia diagnostica sia per l'alta frequenza qui riportata sia per la discrepanza con i quadri clinici attualmente riconosciuti pone numerosi interrogativi, che in parte esulano dallo scopo di questo articolo, sul modello di malattia e sulla risorsa istituzionale come strumento di cura. Se ne può intravedere alla base, da una parte la necessità da parte di alcune famiglie, già provate da difficoltà economiche e sociali, di un supporto istituzionale nel gestire eventuali aspetti distimici, ma anche le manifestazioni di scarso adattamento dei bambini e dei ragazzi, che non potevano contribuire al sostentamento, anzi richiedevano sorveglianza e cure, oppure l'assenza della famiglia stessa e, dall'altra parte, la necessità dei medici di giustificare il ricovero in una struttura sanitaria con una diagnosi psichiatrica, cui quelle di esaltazione o eccitamento corrispondevano. Ricordiamo inoltre che dopo il 1904 a ciò concorse anche il legislatore che stabiliva che l'internamento richiedesse l'accertamento di uno stato di alienazione che comportasse pericolosità verso sé o verso gli altri o pubblico scandalo.

Il tema delle difficoltà di comportamento come motivazione ad un ricovero sembra evidenziato anche dalle diagnosi di Deficienza Morale, formulate in 22 casi e solo presso il Manicomio Provinciale, che corrisponde, secondo la psichiatria dell'epoca (Tanzi e Lugaro, 1923) a «spiccate anomalie d'istinti e di gusti. La deficienza morale, costituita di elementi negativi, può anche complicarsi di tendenze attive con indirizzo perverso alla crudeltà, alla dissimulazione, alla bugia» (289).

Con altre diagnosi psichiatriche, che vanno da quadri acuti come l'Amenza (che indica uno stato di confusione mentale con agitazione) all'Isteria alla Nevrosi, ed un caso di Anoressia Nervosa maschile a componente isterica, erano inoltre stati ricoverati 10 minori al Sant'Orsola e 44 al Manicomio Provinciale probabilmente a scopo terapeutico e di diagnosi differenziale (ad esempio, fra epilessia ed isteria o questa e una forma psicotica).

L'ammissione per un disturbo psicotico (con delirio e allucinazioni) è indicata in 18 casi nel Manicomio Provinciale e in 14 all'Ospedale Sant'Orsola; in altri 18 casi è evidenziata una psicosi di origine organica (post-encefalitica), conseguenza di gravi epidemie infettive. È opportuno ricordare che proprio dal Neuropsichia-

tra Infantile italiano Sante De Sanctis è stata descritta nel 1905 la forma infantile della schizofrenia, col nome di “demenza precocissima” per enucleare forme che per le caratteristiche di funzionamento e decorso portavano alla necessità di diagnosi differenziale con quadri di decadimento intellettivo con i quali in precedenza poteva venir confusa o che venivano comprese in definizioni più generiche (delirio, follia o aberrazione mentale). Per tali quadri la letteratura dell'epoca indicava il ricovero in manicomio come scelta elettiva, come ad esempio si legge nel trattato di Tanzi e Lugaro del 1923: «Pei dementi precoci, soprattutto nelle crisi iniziali e più tempestose è necessario il manicomio» (529-540). La neuropsichiatria infantile, disciplina nascente in Italia a cavallo dei due secoli di cui ci occupiamo, vedrà il più ampio rinnovamento nel XX secolo, contribuendo con la ricerca sulla natura e sui fattori che influenzano la salute e la malattia dei bambini e dei ragazzi, attraverso fasi successive, al superamento delle pratiche di istituzionalizzazione.

Appare necessario un approfondimento dello studio delle cartelle cliniche nei diversi periodi e secondo le diverse diagnosi per meglio comprendere i bisogni mostrati dai bambini, dai ragazzi e dalle loro famiglie al momento del ricovero e le caratteristiche dell'assistenza ai minori nell'insieme del circuito istituzionale psichiatrico della provincia di Bologna.

La lettura delle diagnosi che qui abbiamo proposto permette di evidenziare che, nell'arco di quasi un secolo, il manicomio di Bologna sembra caratterizzarsi, nei confronti dei minori, come luogo di cura pertinente per alcuni profili clinici (le psicosi, epilessie, quadri di scompenso acuto, ecc.). Al tempo stesso, nonostante i nuovi orientamenti e l'impegno della direzione ai suoi inizi, sembra costituirsi come un nodo importante nelle risposte assistenziali ai deboli mentali, sostituendo i compiti educativi e di tutela propri di altre istituzioni, della scuola e della famiglia che, in considerazione dei bisogni fondamentali dei bambini e dei ragazzi, troveranno riconoscimento nell'organizzazione dei servizi in anni a noi più vicini.

#### SITOGRAFIA

<http://www.cartedalegare.san.beniculturali.it/index.php?id=search>

#### BIBLIOGRAFIA

Alvisi, Alfredo. 1881. *L'antico ospedale dei pazzi in Bologna*. Bologna: Tip. Fava e Garagni.



- Babini, Valeria Paola. 1996. *La questione dei frenastenici. Alle origini della psicologia scientifica in Italia (1870-1910)*. Milano: Franco Angeli.
- Babini, Valeria Paola, e Lama, Luisa. 2000. *Una donna nuova: il femminismo scientifico di Maria Montessori*. Milano: Franco Angeli.
- Bocci, Fabio. 2011. *Una mirabile avventura: storia dell'educazione dei disabili da Jean Itard a Giovanni Bollea*. Firenze: Le Lettere.
- Bollea, Giovanni. 1958. "La psychiatrie de l'enfant en Europe". *La Psychiatrie de l'Enfant*, 1: 181-208.
- Bollea, Giovanni. 1960. "Evoluzione storica e attualità della neuropsichiatria infantile". *Infanzia Anormale*, 37: 141-163.
- Boyd, William. 1965. *Storia dell'Educazione occidentale*. Roma: Armando.
- Bracci, Silvia. 1996. "Bambini in manicomio". In *Oltre le mura. Memorie di trasformazione dell'assistenza psichiatrica a Roma*, a cura di Pompeo Martelli, Tommaso Polisenio. 61-63. Roma: Centro Studi e Ricerche Santa Maria della Pietà.
- Bracci, Silvia. 2003. "Sviluppo della neuropsichiatria infantile in Italia e in Europa. Storia delle istituzioni psichiatriche per l'infanzia". In *L'Ospedale S. Maria della Pietà di Roma*, a cura di Antonino Iaria, Tommaso Losavio, e Pompeo Martelli. 145-161. Bari: Dedalo.
- Calò, Giovanni. 1955. *Pedagogia degli anormali: lezioni per le scuole magistrali ortofreniche per la preparazione di insegnanti specializzati nell'educazione dei deficienti e degli anormali in genere*. Firenze: Editrice Universitaria.
- Canevaro, Andrea, e Gaudreau, Jean. 2002. *L'educazione degli handicappati. Dai primi tentativi alla pedagogia moderna*. Milano: Carocci.
- Canosa, Romano. 1979. *Storia del manicomio in Italia dall'Unità ad oggi*. Milano: Feltrinelli.
- Contini, Mariagrazia. 2009. *Elogio dello scarto e della resistenza*. Bologna: Clueb.
- Cooter, Roger. 1992. *In the Name of the Child. Health and welfare, 1880-1940*. Londra: Routledge.
- Cunningham, Hugh. 1997. *Storia dell'infanzia (XVI-XX secolo)*. Bologna: Il Mulino.
- Dall'Osso, Eugenio. 1956. "La costituzione in Bologna dell'ospedale psichiatrico Roncati". *Bollettino delle scienze mediche*, 1: 207-239.
- De Sanctis, Sante. 1925. *Neuropsichiatria Infantile, Patologia e Diagnostica*. Roma: Casa Editrice Alberto Stock.
- Di Diodoro, Danilo, e Ferrari, Giuseppe. 1985. "Dall'antico Ospedale dei pazzi al manicomio di S. Isaia. Cronaca della fondazione dell'ospedale psichiatrico Roncati di Bologna". In *Le carte della follia*, a cura di Danilo Di Diodoro, Giuseppe Ferrari, Ferruccio Giacacelli. 61-72. Bologna: Quaderni del Centro di studi G.F. Minguzzi Provincia di Bologna.
- Dupont-Bouchat, Marie Sylvie. 2003. "Le mouvement international en faveur de la protection de l'enfance (1880-1914)". *Revue d'histoire de l'enfance irrégulière*, 5: 207- 235.
- Fiorino, Vinzia. 2011. *Le officine della follia. Il frenocomio di Volterra (1888-1978)*. Pisa: ETS.
- Gaino, Alberto. 2017. *Il manicomio dei bambini. Storie di istituzionalizzazione*. Torino: Edizioni Gruppo Abele.
- Giacacelli, Ferruccio, Bellagamba Toschi, Katia, e Nicoli, Maria Augusta. 1985. "La costituzione del manicomio di Bologna". *Sanità, scienza e storia*, 1: 9-62.
- Guarnieri, Patrizia. 2006. "Un piccolo essere perverso". *Contemporanea*, IX: 253-284.
- Micale, Mark, Porter, Roy. 1994. *Discovering the History of Psychiatry*. New York: Oxford University Press.
- Migani, Cinzia, e Giacacelli, Ferruccio. 2018. *Memorie di trasformazione. Storie da manicomio*. Mantova: Negretto Editore.
- Montanari, Elisa. 2015. *Sant'Isaia 90: cent'anni di follia a Bologna*. Bologna: Pendragon.
- Moreau de Tour, Paul. 1888. *La folie chez les enfants*. Parigi: Librairie J.-P. Baillière.
- Sagni, Silvio. 1895. *Il manicomio di Bologna (Cenni storici)*. Savignano: Tipografia al Rubicone.
- Sartori, Ezio. 2012. *Maria e Giuseppe in manicomio. I bambini eccitati*. Roma: Alpes.
- Stumpo, Enrico. 2000. *I bambini innocenti. Storia della malattia mentale nell'Italia moderna (secoli XVI-XVIII)*. Firenze: Le Lettere.
- Tamburini, Augusto, Ferrari, Giulio Cesare, e Antonini, Giuseppe. 1918. *L'assistenza degli alienati in Italia e nelle varie nazioni*. Torino: Unione Tipografico-Editrice torinese.
- Tanzi, Eugenio, e Lugaro, Ernesto. 1923. *Trattato delle Malattie mentali*. Milano: Società Editrice Libreria.
- Tortella, Paolo, e Becchi, Elena. 2018. *I ragazzi di Villa Giardini: il manicomio dei bambini a Modena*. Correggio: Aliberti.
- Triuscizzi, Leonardo. 1976. *La scoperta dell'infanzia*. Firenze: Le Monnier.
- Vasconetto, Costante. 2018. *Idioti e imbecilli. Bambini in manicomio a partire dal 1880*. Siena: Nuova Immagine Editrice.





**Citation:** Katalin Kempf, Beatrix Vincze, Németh András (2020) Challenges in Museum Education, Best Practices in Hungary. *Rivista di Storia dell'Educazione* 7(2): 121-131. doi: 10.36253/rse-9830

**Received:** October 6, 2020

**Accepted:** October 30, 2020

**Published:** January 25, 2021

**Copyright:** © 2020 Katalin Kempf, Beatrix Vincze, Németh András. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/rse>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

**Editor:** Pietro Causarano, Università di Firenze.

## Challenges in Museum Education, Best Practices in Hungary

### Sfide nell'educazione museale, migliori pratiche in Ungheria

KATALIN KEMPF, BEATRIX VINCZE, NÉMETH ANDRÁS

*Eötvös Loránd University, Hungary*

E-mail: [kempf.katalin@ppk.elte.hu](mailto:kempf.katalin@ppk.elte.hu); [vincze.beatrix@ppk.elte.hu](mailto:vincze.beatrix@ppk.elte.hu); [nemeth.andras@ppk.elte.hu](mailto:nemeth.andras@ppk.elte.hu)

**Abstract.** The study aims to present the best practices of museum education, art pedagogy and circus pedagogy in Hungary, to highlight their importance and their role as mediators of cultural values and their role in social equal opportunities. It emphasizes the role of non-formal forms of learning that are capable of meeting learners' needs in a well-defined, differentiated, and experiential way outside the school system. At the same time, the study reflects on current issues in the renewal of museum education. Among other things, for those who want to study, «everything is more interesting outside of school». Changing learning habits and technical opportunities poses a major challenge in sustaining learning motivation. It also emphasizes the potential of informal learning in diverse settings - family, community, informal and supportive of information acquisition and capacity building (Coombs 1969, 1972). It cites examples of good domestic practice as interpreted by the Constructivist Museum (Anderson 2008; Black 2012; Hein 2004 a, b) and refers to programs, projects, and circus pedagogical initiatives for SEN and disadvantaged groups.

**Keywords:** museum education and training, non-formal learning and teaching, circus pedagogy, art pedagogy, special education needs.

**Riassunto.** Lo studio mira a presentare le migliori pratiche di educazione museale, pedagogia dell'arte e del circo in Ungheria, per evidenziare la loro importanza e il loro ruolo di mediatori di valori culturali e il loro ruolo nelle pari opportunità sociali. Esso sottolinea il ruolo delle forme non formali di apprendimento che sono in grado di soddisfare i bisogni degli studenti in un modo ben definito, differenziato ed esperienziale al di fuori del sistema scolastico. Allo stesso tempo, lo studio riflette sulle questioni attuali nel rinnovamento dell'educazione museale. Tra le altre cose, per chi vuole studiare, «tutto è più interessante al di fuori della scuola». Il cambiamento delle abitudini di apprendimento e delle opportunità tecniche rappresenta una grande sfida per sostenere la motivazione all'apprendimento. Sottolinea anche il potenziale dell'apprendimento informale in diversi contesti - famiglia, comunità, informale e di supporto all'acquisizione di informazioni e allo sviluppo di capacità (Coombs 1969, 1972). Cita esempi di buone pratiche domestiche come interpretate dal Constructivist Museum (Anderson 2008; Black 2012; Hein 2004 a, b) e si riferisce a programmi, progetti e iniziative pedagogiche circensi per SEN e gruppi svantaggiati.

**Parole chiave:** educazione e formazione museale, apprendimento e insegnamento non formale, pedagogia circense, pedagogia dell'arte, esigenze educative speciali.

## INTRODUCTION

How do we define museum pedagogy? Museum pedagogy is a special area of educational science that has a relatively long history. Its development is closely related to the reform pedagogical schools, the didactic-methodical characteristics of the child anthropological, and the life reform movements. Museum pedagogy is an important place for extracurricular education, a pedagogical educational activity for extracurricular knowledge transfer, based on the museum collection and exhibition, built on formal, formal education and attends to age-related characteristics.

In general terms, it is the pedagogy with the help of the museum; it includes a wide variety of forms of education, which can take place in the museum, starting from the museum or partly in the school. According to B. Lord and G. D. Lord, «museum learning is an informal, voluntary experience in which we develop new attitudes, interests, assessments, beliefs or values» (2007, 17 quoted by Koltai 2010, 51).

Historical development played a significant role in the definition of museum pedagogy. The traditions of the German language area and the Anglo-Saxon museums were also important in this scientific field. The German Alfred Lichtwark (1852–1914) and the American John Dewey (1859–1952) were considered as two great forerunners of museum pedagogy. From the 1890s onwards, art education came to the fore in Europe, with the help of which students were prepared to receive fine art. Art education mainly took place in drawing classes, but it also appeared in a complex form in reform pedagogical schools such as the Waldorf pedagogy and Jenaplan Schools. Lichtwark, the Hamburg art historian and museum director, saw the purpose of art education as follows: «[...] we do not want a museum that stands and waits, but an institution with a say in the artistic education of the population» (German 2015, 3). In addition to the school, Lichtwark considered the museum to be a place of artistic education and wanted to make the works of art acceptable to both children and laypeople. Lichtwark did not want to illustrate, he wanted to talk about the works (Schütz 2002).

Lichtwark had on effect Julius Langbehn (1851–1907), published his book *Rembrandt as an educator* in 1889. Langbehn emphasized Rembrandt's follow-up. Konrad Lange (1855–1921) wrote about *The Art Education of German Youth* (1893). He identified the development of an art sensitive audience as a prerequisite for the rise of German culture. The art education movement, which was part of the life reform movements that unfolded mainly in The German language, created regu-

lar children's drawing exhibitions and art educational conferences. The German influence was very important for the Hungarian museum pedagogy too. Children's drawing exhibitions were organized in Hungary at the beginning of the 20<sup>st</sup> century. The art education of children took part in the pedagogical debates in the inter-war period (Joó 2014).

John Dewey defined the pedagogical relationship between museums and school education as a direct link in his 1912 work *The School and Society*. Dewey presented the «school of the future» in which the formal education got new features. His principle was «learning by doing». The Laboratory School in Chicago partially tried the new form of education. There was a centrally located workshop, kitchen, and library next to the museum. According to Dewey, the main role of the school is preparation for life (Németh 1996; Koltai 2012).

The German terminus underlined that museum education is an interdisciplinary science, which is a borderline science that touches on both areas of museology and educational science. In particular, the areas of general pedagogy, school pedagogy, adult pedagogy as well as play and theatre pedagogy are to be mentioned here (Tripps 1990, 5). Hümmer underlined the following: «Museum education as a mediation activity begins as soon as a museum is accessible to the public» (1980, 27). The objective is of conceptually and thematically designed museums with the help of a comprehensive set of media instruments to reach the different populations. The museums should be able to attract interest from heterogeneous groups and overcome the cultural barriers between them (Binkowski 2009). Because museum didactics is also responsible for the selection of the objects to be shown, and museum education explicitly aims to promote personality. Moreover, it has a strong connection to psychology, too (Herles 1998, 38).

The American Association of Museums<sup>1</sup> defined in his report<sup>2</sup> the key role of museums: «the educational role of museums is at the core of their service to the public» (Hirzy 1992, 11). According to the report, «[...] the public dimensions of museums lead them to perform the public service of education – a term that in its broadest sense includes exploration, study, observation, critical thinking, contemplation, and dialogue» (Hirzy 1992, 12).

Museum pedagogy is a form of knowledge transmission based on pedagogical and didactic means, which takes place in various medial and personal forms on one hand. In the narrow sense, the medial transmission includes “visual collections”, captions, graphics, photos, videos, films, computer animations, dramatized

<sup>1</sup> Now it calls the American Alliance of Museums.

<sup>2</sup> The title of this report was *Excellence and Equity*.

spatial representations, catalogues, information sheets. In a broader sense, personal mediation includes guided tours, demonstrations, games, project works, excursions, courses, special additional activities (Vieregg *et al.* 1994).

Museum pedagogy is an institutionalized pedagogical activity and is based on the elements of informal learning, which adapts to the postmodern reality of the 21<sup>st</sup> century. Today's cultural diversity has transformed the traditional role of museums, complementing the development of elements of social sensitivity and social harmony.

In the 19<sup>th</sup> century, the modern museum ideal broke with the old tradition of museums keeping only objects. Since the 1960s, reflections on the institution and the collection have become increasingly prominent, transforming the image of the museum, which has transformed the way museums operate and their image to the outside world. Today, in most museums, the emphasis has shifted from culture, knowledge enhancement, and knowledge transfer to the sensory-oriented museum pedagogy using interactive methods. In addition to the scientific focus, the role of the museum experience has been appreciated. The 21<sup>st</sup> century has been a key part of the world. Museology is constantly facing new challenges too (Germán 2015).

With the importance of museum pedagogy and domestic reflections in mind, we undertake to answer the following questions: How museum pedagogy adapts to the 21<sup>st</sup> century postmodern challenges: technical renewal (ICT), changed learning-teaching strategies, new expectations of the museum (edutainment)? How has the relationship between the school and the museum changed? How does the Hungarian museum pedagogy and training reflect the changing needs for museum pedagogy?

#### CHALLENGES FOR EDUCATION AND MUSEUM EDUCATION IN THE 21<sup>ST</sup> CENTURY

The global challenges of the millennium have put education at the heart of the issue. The available knowledge is appreciated, and economic and social challenges are brought to the foreground in a way that can be used in practice. Already in the UNESCO report of 1972, in which Delors underlines the need to learn the methodology of learning (to learn to know) and to learn to work with the right skills and skills (learning to do) to have a proper impact on the environment. In order, to successfully collaborating with other fellow human beings, you need to learn to live together. Moreover, in a successful life you need to be able to live (learning to live), that is,

we can only live a full and responsible life by learning to live. (Delors 1972/1997)

Public education of the 21<sup>st</sup> century brought to light other problems. The education-focused school is in crisis. Some disciplines are "on the run" (language, information technology) and traditional subjects disappear (Greek, Latin), loose (natural sciences), some difficult to identify (communication, economic and civic knowledge). There is a significant contradiction between transdisciplinary knowledge production and strictly the subject system. It is difficult to integrate new cultural elements (image, internet, EQ, spiritual and health culture, market youth culture) into school education, but they are becoming more important. There are a growing student inflexibility and teacher confusion. According to several studies, the time spent at school is proportional to the motivation of students and the less popular, "difficult" science subjects (physics, mathematics, and chemistry) or grammar. However, negative learning attitudes can also be observed in the more popular subjects (literature, biology, geography, or drawing) (Halász 2001; Setényi 2009). During the school years, more and more pupils are experiencing a decrease in learning, and a sizable proportion of students consider the school to be a prison-like institution, and learning is seen by the student as a passive, forced and boring activity (Golnhofer 2003).

Changes in the environment of learning in the 21<sup>st</sup> century. Learning can take place in different locations, in different situations. Thanks to the digital revolution, ICT will become an increasingly important element of learning situations. Learning takes place in networks and groups. Self-study planning and decision-making will be appreciated. Group performance becomes important (Moskal, Patsy and Charles, Dzubian 2001; Setényi 2009). In the public education of the 21<sup>st</sup> century, sustainability as a whole approach to pedagogy is gaining ground in education. In its pedagogical renewal, the criteria for sustainable education are the following: «the approximation of real-life to the school; a description of the fundamental problems and causalities of nature, society, and economy; conveying knowledge that can be used by learners; promoting the development of learners into a responsible citizen». (Kovátsné 2006) How changes the task of museums?

Nowadays, museums have the task of not only storing and preserving historical values but also of using them for learning purposes. From the perspective of educational sciences, learning in museums is one form of situated learning, where access to a variety of knowledge is possible, providing learning opportunities that enhance individuals' interest in knowledge accumulated in museums,

interacting with virtual artefacts, and enabling them to interact with substance and concreteness with the museum's intangible artefacts (sum of Daniela 2020).

Learning in museums can support culturally responsive teaching. Today museums can use virtual technics and technologies. This new performance leads up to the difference between idea and reality. By the second half of the 20<sup>th</sup> century, the traditional three-way task of museums for collecting, preserving, and exhibiting started to have new functions and mediation has become a priority: the shift in emphasis from the subject to the action increases the importance of the building and the events (Koltai 2011).

The essence of postmodernism (used from 1960), according to Jean-François Lyotard: «To oversimplify, I define “postmodern” in distrust of great narratives». (Lyotard 1993, 8) Lyotard's thinking is that meta-narratives were used to sustain the institutions of the existing social system, which gave their ideological background. The main feature of postmodernism is distrust and uncertainty, that the experience is incidental, the reality is fragmentary and unknowable, history has no direction, the individual has no stable identity, changing manner of speeches and perspectives alternate. The essence of postmodernism, therefore, is to call into question the individual identity of the subject and the existence of uniform, absolute world-explaining principles (ad-hoc), the world is ambiguous, heterogeneous, self-contradictory, which necessarily expresses the role and function of museums in a change of a function (Pásztor 2000, 259).

The imprints of the twists and turns of the second half of the 20<sup>th</sup> century had a strong influence on the museum world. Among them are the visual turns (texts), the space turn (new plains of space and time), the visual turn (the symbols), and the performative turn (collective cultural manifestations) that have provoked a crisis. These have not only given way to the reimagining of the exhibition, but also the reimagining of the texts. In recent decades, the relationship between museums and local society has changed, because, in today's globalized world, museums play a role in building local communities and preserving local traditions, and strengthening local identity (Hooper-Greenhill 2004; Koltai 2011).

However, an important function of museums is the preservation of ethnic and cultural identity today. Life-long learning supports the new function of museums, and it is now a new challenge for them to learn how to get involved in the information web, what opportunities they can find to meet the requirements of the edutainment in cyberspace with their virtual exhibitions and programs. Based on the wide range of services, there are

anthropological museums (Ébli 2009), open museums (Frazon 2018), and participation museums (Simon 2010).

American museums lead by many good examples, such as the Smithsonian, the Metropolitan, and the Exploratorium. On their websites, these museums contain draft lessons, databases, and educational aids that can be used by teachers to work with students, integrate them into the curriculum, effectively linking learning opportunities based on the collection and the knowledge accumulated there with formal learning within the school framework (Koltai 2011).

According to Weil (2000), in addition to the previous functions of museums, collection, research, and exhibition, as well as education and recreation, new features are added, resulting in institutions becoming visitor-centred rather than museum-centric. The new additional features that are not directly related to the institutional collection, such as a café or museum shop. According to Weil (1990), museums now complement their traditional functional role with their expedient, intended role. Weil's functional role understands traditional activities such as collection, preservation, communication, and exhibition for artistic, educational, and educational purposes. By targeted and intended function, he means that the museum is designed to entertain people and to learn from the collections (Gombos 2011). Museum experts have also realized today that they need to change to increase the number of visitors and attract young people to the museum. More and more special events are increasing the popularity of museums, such as Night of Museums, Autumn Night of Museums, the Autumn Festival of Museums, and Museum Maying. Unfortunately, the new performances do not necessarily mean that museum visits will become more popular in the rest of the year (Gombos 2011).

David Carr emphasizes the importance of value-sharing and the authoritarianism of museums about the functioning of museums in society. In his vision, museums and libraries should encourage us to discover the imperfect nature of our lives and ask ourselves more questions. Museums must become places that help to explore the mind and which see knowledge as a process, not a complete thing (Carr 2001). In other words, according to the constructive pedagogical paradigm, he describes such institutions as «opportunity-creating» spaces, where the objects and exhibitions in it serve as a springboard to «deepen thinking and ask courageous questions».

In a globalized world, thanks to the ongoing “digital revolution”, people are getting more and more information. The consumption of culture has also become an interactive process. Museum visitors, as cultural consum-

ers, are transforming the offer of museums with their needs, as they constantly expect something new (new services) from the institutions. Meanwhile, museums are using new marketing tools to win more visitors. In this “new world”, you have to meet both visitor and professional expectations. It is also a major challenge that the cultural consumption of the young generation is low, but older people have a higher need for culture. Bridging the generational gap between the ages also imposes new tasks on museum professionals (Gombos 2011; Koltai 2011).

Cultural consumption patterns have changed considerably, the culture consumption space has been moved to the virtual space, i.e. between the “four walls”, with the consequence that the sacral nature of culture disappears, and it is increasingly possible to take culture home (Hunyadi 2005).

In the early 21<sup>st</sup> century, we witnessed a paradigm shift. There is such a huge difference between the students of the 20<sup>th</sup> and 21<sup>st</sup> century that it creates new demands for an education that can no longer be implemented by traditional methods. Education systems have been and will be under increasing pressure since the turn of the millennium to integrate various technological tools and methods of experiential education (Molnár 2011).

#### NON-FORMAL EDUCATION, CONTACT BETWEEN MUSEUMS AND SCHOOLS

Museums can understand, develop, expand, and use the learning opportunities. They offer their visitors the diversity of non-formal education activities. The different forms of museums should constitute an important complement to formal education and the total educational efforts. Coombs underlined the importance of non-formal education (1969). He considered that non-formal education had the potential to satisfy the learning demands of both, individuals and collectives. By non-formal education, Coombs means a definite form of learning outside the school system in an organized framework, whereas informal learning takes place in a diverse set of colours - family, community level - and is informal and involves information acquisition and skills development. In contrast to formal (traditional) education, which is institutional learning and closed with a diploma and professional qualification, non-formal education (learning) is flexible. Coombs has strengthened the learning focus of the lifelong learning paradigm (1969, 1972). It can reflect on local variations of culture,

economy, and society (OECD, 1996, 2020)<sup>3</sup>. It can offer variable planning and designing educational activities. Moreover, it is reached on out-door activities, which have popularity among children and adults, too. The potential for non-formal learning can be a place of work or school, but can also take place in the context of the activities of civil society organisations (e.g. youth organisations, trade unions, political parties). It may also take place through organisations or services (e.g. fine arts, music courses, sports education, or private examination training) which have been set up to complement formal systems (Memorandum of Commission of the European Communities 2000).

From the learners’ perspective, the former learning is characteristically teacher-controlled and compulsory, while the informal form is a spontaneous, student-driven learning process, often related to leisure or cultural activities. Non-formal learning refers to the transition between the two: learning processes are outside the school walls but in the course of organized and structured activities. Learning is carried out under the guidance of an instructor or facilitator, but in a more flexible and open form than formal learning (Eshach 2007).

Both formal and non-formal learning are targeted, whereas informal knowledge is not necessarily conscious, and therefore indirect or secondary learning is involved. On this basis, some of the researchers classify learning in different extra-curricular scenes, such as a park, zoo, museum, factory, experience laboratory, into the informal category, although this is questionable. Out-of-school learning (non-formal) is particularly effective for pupils who are lagging or underperforming and are less motivated in traditional classroom conditions and therefore have learning difficulties. Out-of-classroom scenes can be a good learning alternative for these students by giving them the opportunity to the “aha experience” and instant success (Füz 2018; Halász 2001; Farkas 2014; Bereczki and Népešsy 2020).

Our built and natural environment can be a possible place for extracurricular learning. Various cultural institutions such as museums, galleries, libraries, visual

<sup>3</sup> OECD defined the formal, non-formal and informal learning: «Formal learning is always organised and structured, and has learning objectives. From the learner’s standpoint, it is always intentional: i.e. the learner’s explicit objective is to gain knowledge, skills and/or competences. Informal learning is never organised, has no set objective in terms of learning outcomes and is never intentional from the learner’s standpoint. Often it is referred to as learning by experience or just as experience. Mid-way between the first two, non-formal learning is the concept on which there is the least consensus, which is not to say that there is consensus on the other two, simply that the wide variety of approaches in this case makes consensus even more difficult. Nevertheless, for the majority of authors, it seems clear that non-formal learning is rather organised and can have learning objectives».

laboratories, scientific centers, zoos, botanical gardens, or the natural environment: national parks, trails, forests, fields, waterfronts can be used as places of learning. Moreover, an economic plant or factory can be the place of education, where learners can study the processes in reality by conflicting different points of view, and thereby they can be motivated to learn system-oriented (Black 2012; Fägerstam 2012; Fűz 2018; Waite 2011).

Museums and science centers are special sites that can bridge the gap between often seems too complex and abstract scientific achievements, data, and the public. They make science understandable and accessible to laypeople. Museum lessons are excellent for reducing academic segregation and complex, project-based processing of a particular topic improves the understanding of context and system-based thinking (Black 2012; Fägerstam 2012; Fűz 2018; Waite 2011).

The learning in the museum has specialities, which were summarized by Kelly (2007). His “6P-model” defined six elements: person, purpose, process, people, place, and product. Parts of the process of museum learning: (a) the “person” (*individual* learning), the individual’s previous knowledge, cultural and social environment, daily life, past, the framework of interpretation; b) the “purpose”: motivations behind learning, interests, choice preferences, enjoyment; c) the “process”: an infinite number of ways of learning. During the “do something”, the use of objects and tools, cognitive and psychological levels prevail at the same time; d) “people”: the social dimension of learning, i.e. family influences, the influence of friends, colleagues, the role of accompanying adults, the impact of the community, the presence of professionals (museum staff, teachers); e) the “place”: where does the learning take place? Formal or informal locations? School, museum, gallery, cultural institutions, libraries, internet, nature, the museum is a reliable source of knowledge; f) the “product”: the result of learning (Kelly 2007).

After the turn of the millennium, the challenges of globalization led to new social functions as part of the cultural “shopping centres” of the big cities as «open museums as multifunctional open areas for the post-modern urban public. Improving local quality of life increased cultural offers; preservation of cultural heritage; the various forms and promotions of cultural activity. They focus on schools; active community, urban social life, cultural events, and experiences (city holidays, festivals); the location where local identity is displayed; market consumer aspects» (König 2002).

In addition to formal learning, museums play an important role in informal learning. Formal learning is the form of knowledge acquisition that takes place

within the school framework, usually in the framework of teacher-directed, organized, and structured knowledge acquisition. While informal learning is learning driven by a spontaneous, non-direct learning goal, which is often hidden from the individual (Elwick 2013). In the real-life, it is not easy and unproblematic to carry into execution the contact between the museums and schools. Visiting museums has long traditions, but interesting and learning needs change from day to day (Vásárhelyi 2010).

The Hungarian school system does not provide enough connections between the subjects and the students, and it can put in a context very difficult the lessons they learn in school with everyday life (Csapó 1999). However, extracurricular occupations promote the experience of real-life and are well suited to integrate different subjects. Learning through real-world experiences results in a deeper level of knowledge. Authentic color spaces outside the school allow students to combine theoretical and experience-based, practical knowledge. The learner can pick up knowledge and experience, in continuous interaction. Cognition is supported by various sensory perceptions, not only vision and hearing but also whether it is palpation, smell, and taste. Extracurricular education is much more effective than between the walls of the school. There is more time, a more informal atmosphere, but most of all the participants have their own experience, the acquisition of experience. It has a deeper, more lasting effect since during the experience the child becomes a part of the activity, thus the own experience leads to the emotional attachment (Vásárhelyi 2010).

In summary, we can underline that out-of-school learning differs from traditional school learning as follows: a) a natural or lifelike environment provides an experience-rich and information-rich context for learning; b) offers a variety of work and testing tools instead of the usual teaching tools; c) acts on several senses at the same time; d) new and diverse spaces provide an opportunity to use open pedagogical methods based on student activity and cooperation; e) specific practical experience is more pronounced rather than theoretical; (f) pupils and teachers often present with unexpected situations and problems; more open and flexible than classroom hours (Eshach 2007).

If we compare the specifics of school to museum learning, we can say that the museum provides the ground for non-formal and informal learning in the 21<sup>st</sup> century. It is an important tool for school innovation. The training of Museum Education is very important not only for museums but also for schools. The Hungarian Museum Education began his spectacular develop-



ment in 1970 years. Today, more than fifty vocational museum courses in Hungarian higher education (with more thematic characteristics) offer learning opportunities in museums or art education. Among the courses of the faculty of philosophy, there are optional museum courses. Museums provide several courses in the framework of EU projects, which provide no qualifications (degree) but are retraining and free of charge.

#### GOOD PRACTICES OF MUSEUM EDUCATION, ART PEDAGOGY, AND CIRCUS PEDAGOGY IN HUNGARY

Our institution, Eötvös Loránd University, has been organizing museum pedagogical training for more than 20 years, so we can say that we have an active relationship with Budapest museums with a significant history, which extends beyond training to joint research.

Hungarian training also reflects on the changing nature of museums and their increasing social responsibility. Cultural diversity, the effects of social processes, steps to involve groups that do not study museums and its methodology challenge the museum educator (Curriculum 2017)<sup>4</sup>.

The aging of society, which has brought to the forefront Europe-specific programs to promote activity, knowledge conservation and enrichment, and the common museum “well-being” of several generations (Kol-tai 2020).

Some of the good practices are highlighted (mainly from museums in Budapest), which, on the one hand, follow international trends and reflect on local characteristics on the other hand. As an adjunct to school education, museum, and art pedagogy as a special pedagogical area is capable of enabling not only children with special needs to be received in integrated groups, but also play a significant role in increasing attitudes and tolerance of adults.

In Hungary, programs for dementia patients and grandparents and grandchildren are also present at the Open-Air Ethnographic Museum, the Aquincum Museum, but also at the Smidt Museum in Szombathely. The National Museum of Liverpool’s Dementia Programme (2012) is a sample that provides a memory walk or memory suitcase for dementia users. They use images or objects to stimulate memory and facilitate conversations.

The Ludwig Museum in Budapest, together with the Maltese Charity, organizes museum pedagogical activities for homeless groups. The Ludwig Museum’s Inte-

grated Family Morning program belongs to the best practices, which is for children with disabilities and their families. This initiative seems to be exemplary and niche. The key to development is to increase the number of occupations based on multisensory ability because not only visitors with special needs can be brought closer to the works of art, but also the elderly have a better chance so that everyone will enjoy the experience of visiting in a museum. “We’ll see” project’s creators are guides on the exhibition “Our Common Affairs” of Ludwig Museum. Visually impaired creators of the project hold an exclusive guided tour, then space becomes a common creative workshop, and visitors can take part in a creative workshop. In cooperation with the Institute of the Blind of Budapest, five artists worked with visually impaired people. Working together was actually like self-awareness training. Artists usually work independently, invent a concept, and implement it. In this project, however, it required very close cooperation, and this was new to artists. During the collaboration, the artists learned more and more about themselves, but also of their fellow creators, so everyone became sensitive in this process (Somogyi–Rohonczy 2019).

Regarding disadvantaged groups, the institutions need to be developed almost everywhere, both at home and internationally. Based on the good examples collected by the research of the Museum Centre for Education and Training in Szentendre (2017), a methodology for the reception of people with comprehension difficulties, the disabled and the visually impaired has been completed (Dabi–Farkas 2018). The analysis of Hungarian institutes was most recently carried out by the SZNM MOKK (Open-Air Ethnographic Museum, Museum Education, and Methodological Centre) in this area in 2017. Hungarian museums (among them Open-Air Ethnographic Museum in Szentendre), which build and use an accessibility strategy in the spirit of “museums for all”, can provide a vision in which all members of society can be accommodated, have a suitable environment and communication to achieve the right information and experiences that are understandable to them. A national museum quantitative and qualitative in-depth interview was carried out as part of the museum and library development project for all. Taking into account the principle of “Nothing about us without us” (Advocacy, MEOSZ 2017), the experts of museum stress that museum programs and methodologies used are not therapeutic, healing developments. Their programs based on research are pedagogical activities in the museum, which uses several special pedagogical methodological elements and/or special communication, other than the general museum pedagogical toolkit. The experts stress

<sup>4</sup> The Curriculum of Training of Education in Museum is available on the page of Eötvös Loránd University: [https://www.ppk.elte.hu/file/ismerteto\\_muzeumpedagogia\\_20170.pdf](https://www.ppk.elte.hu/file/ismerteto_muzeumpedagogia_20170.pdf)

the responsibility of the social empowerment of cultural institutions, the importance of sensitizing and integrated programs for the healthy to develop a more accepting, tolerant society, leading to self-experience experiences (Dabi-Farkas 2019).

The Metropolitan Circus in Budapest successfully applies a completely new method of education called circus pedagogy and “social circus”. Circus pedagogy focuses on creating chances and compensating for disadvantage. It is effectively able to help to develop the skills and competencies of disadvantaged children and young people, to overcome physical and social disadvantages, and to improve their well-being. A circus art production connects the arts and sciences, encapsulates a variety of knowledge and abilities, thus allowing the interconnection of different learning areas, understanding, and experiencing the context of phenomena. Active action, trying, experiencing, performing, physical pleasure, fun, success during learning, which increases the motivation to overcome the disadvantages of learning (Joó 2019). But we also see a school example, the teachers of the Bárczi Gusztáv school have started juggling techniques in the development of people with disabilities, giving their students skills in a playful form that requires serious coordination of movement, concentration, and social cooperation<sup>5</sup>.

## CONCLUSION

Good practices in Hungarian and international museum pedagogy indicate that most museums quickly reflect on the changing visitor needs. The relationship between the museum and the school is becoming ever closer, the museum sessions strive to live up to the new learning habits. They develop their programs in the spirit of the constructivist teaching method, visitors as learners are actively involved in a process of meaning and knowledge construction as opposed to passively receiving information. They understand and use actively the priority of connectivism, which determined learning in a digital age. Learning does not simply happen within an individual, but within and across the networks. Pedagogy of connectivism is a form of experiential learning formed by actions and experience over the idea that knowledge is a proposition (Hein 2004b; Hooper-Greenhill 2004).

The Hungarian museums reflect (mainly from Budapest) on the specific needs of people with special

educational needs, the disadvantaged, and the different generations. At the same time, we have to underline that museums and schools face many problems. Several major museums have been closed due to renovation works. Their activities are limited to smaller co-museums, which have advantages (theme-specific) and disadvantages (lack of large comprehensive exhibitions). Both types of institutions are characterized by their changing financial situation, often limiting their potential.

At the same time, excellent professionals<sup>6</sup>, many good projects, and a rich training offer help the museum pedagogy in the Hungarian culture. Events at museums and exhibition venues strive to show not only the objects but also to deepen their message and update problems with interactive forms of activity. Different forms of experiential learning, online and offline learning make a big contribution to complementing the school knowledge canon. Development of education in the museum based on research projects in Hungary too<sup>7</sup>.

Of course, out-of-school learning cannot be a substitute for formal education within an organized school framework, but a compliment to it. Visiting the museum should not be seen as a mere recreation or excursion, although there is a great difference between schools in this area. Fortunately, there are purposefully developed, prepared, didactically constructed extracurricular occupations (Füz 2017). Success requires knowledge of context, the appropriate method, knowledge of the mediated content (subjects), understanding the theories of learning and teaching, and speaking for mediation (Griffiths, Aerni and King 2007). Extra-curricular (museum education) is information-rich, interdisciplinary, and more innovative and interesting for students compared to traditional school frameworks. Education specifically based on student activity can significantly increase learning motivation (Black 2012; Fägerstam 2012; Füz 2018; Waite 2011).

The richness and methodological variety of museums help to address cultural diversity in the student communities of schools. Museum educators can greatly support the work of teachers, and cooperation between schools and museums aims to promote this. The raising of digital exhibitions, learning programs, and projects give us the motivation to analyse the new digital message of museums in the 21<sup>st</sup> century.

<sup>5</sup> “A cirkuszpedagógia készségfejlesztő hatásai.” *Józsefváros Újság*, October 04., 2018. Accessed March 05, 2020. <https://jozsefvaros.hu/hir/6100/a-cirkuszpedagogia-keszsegefjlesztzo-hatasai>

<sup>6</sup> The ruling about educators in museums permits of free choice for leaders of museum. They can employ teachers, educators without special training (degree) of Education in Museum.

<sup>7</sup> Initiators of research projects are the universities in cooperation with museums (for example Pécs, 2018) and European Union in cooperation with Centre of Museum Learning and Methodology (Szentendre, 2017).

## REFERENCES

- Anderson, David. 2008. Learning in Museums. New Perspectives and Policies in the UK. In *Museen neu denken. Perspektiven der Kulturvermittlung und Zielgruppenarbeit*, edited by John. Harmut, Anja Dauschek, 93–99. Bielefeld: Transcript.
- Berezki Ibolya and Népešy Noémi ed. 2020. *Múzeumi iránytű. Modern múzeumi interpretáció*. Szentendre: Szabadtéri Néprajzi Múzeum – Múzeumi Oktatási és Módszertani Központ. [https://mokk.skanzen.hu/admin/data/file/20200315/muzir23\\_online.pdf](https://mokk.skanzen.hu/admin/data/file/20200315/muzir23_online.pdf) Accessed: March 28, 2020.
- Binkowski, Annemarie. 2009. *Museumspädagogik – Ein heterogener Wissenschaftsbereich*. München/Ravensburg: Grin Verlag.
- Black, Graham. 2012. *Transforming museums in the twenty-first century*. London. New York: Routledge.
- Carr, David. 2001. “Balancing Act: Ethics, Mission, and the Public Trust.” *Museum News*, 80: 25–33.
- “A cirkuszpedagógia készségfejlesztő hatásai.” *Józsefváros Újság*, 04 October, 2018. <https://jozsefvaros.hu/hir/6100/a-cirkuszpedagogia-keszsegefeszto-hatasai> Accessed: March 05, 2020.
- Coombs, Philip. H. 1969. *Die Weltbildungskrise*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Csapó, Benő. 1999. “Képességfejlesztés az iskolában – problémák és lehetőségek.” *Új Pedagógiai Szemle* 42: 4–13.
- Dabi–Farkas, Rita. 2019. Esélyt a múzeummal - módszerek (vagy jó gyakorlatok) a megértési nehézséggel élők, mozgássérültek és látássérültek múzeumi fogadásához. In *Neveléstudomány-Horizontok és dialógusok*, edited by Aranka Varga, Helga Andl, Zsófia Molnár-Kovács, Pécs: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság PTE BTK Neveléstudományi Intézet. 71.
- Daniela, Linda. 2020. *Virtual Museums as Learning Agents*. <https://www.mdpi.com/2071-1050/12/7/2698/htm#B17-sustainability-12-02698> Accessed: Mai 28, 2020.
- Dabi-Farkas, Rita. cur. 2018. *Esélyt a múzeummal – módszertani kiadvány a hátrányos helyzetűek felzárkóztatásáért*. Szentendre: Múzeumi iránytű 16. Szabadtéri Néprajzi Múzeum. [https://mokk.skanzen.hu/admin/data/file/20181119/2018-muzeumi-iranytu\\_16.pdf](https://mokk.skanzen.hu/admin/data/file/20181119/2018-muzeumi-iranytu_16.pdf) Accessed: February 28, 2020.
- Delors, Jaques. 1972/1997. *Oktatás - rejtett kincs. A Jaques Delors vezette Nemzetközi Bizottság jelentése az UNESCO-nak az oktatás XXI. századra vonatkozó kérdéseiről*. Translated by Balázs Mihályné). Budapest: Osiris Kiadó.
- Ébli, Gábor. 2005. *Az antropologizált múzeum*. Budapest: Typotex Kiadó.
- Elwick, Alex. 2013. *Non-formal learning in museums and galleries*. PhD diss., New Castle University: School of Arts and Cultures. [https://www.researchgate.net/publication/297577879\\_Non-formal\\_learning\\_in\\_museums\\_and\\_galleries#fullTextFileContent](https://www.researchgate.net/publication/297577879_Non-formal_learning_in_museums_and_galleries#fullTextFileContent) Accessed: February 20, 2020.
- Eshach, Haim. 2007. “Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education.” *Journal of Science Education and Technology* 16:171–190. Accessed: February 20, 2020.
- Fägerstam, Emilia. 2012. *Space and place. Perspectives on outdoor teaching and learning*. Linköping: Department of Behavioural Sciences and Learning.
- Farkas, Éva. 2014. *A rejtett tudás: A nem formális környezetben szerzett tanulási eredmények hitelesítése*. Szeged: SZTE JGYPK FI.
- Frazon, Zsófia. 2018. *...Nyitott múzeum...* Budapest: Néprajzi Múzeum.
- Fűz, Nóra. 2017. “Iskolán kívüli szinterek az általános iskolai oktatásban.” *Magyar pedagógia* 117:197–220. [http://www.magyarpedagogia.hu/document/Fuz\\_MPed20172.pdf](http://www.magyarpedagogia.hu/document/Fuz_MPed20172.pdf) Accessed: February 28, 2020.
- Fűz, Nóra. 2018. *Az iskolán kívüli tanulás gyakorlatának, megítélésének és hatásának vizsgálata általános iskolás tanulók, pedagógusok és intézményvezetők körében*, PhD diss., University of Szeged. <http://doktori.bibl.u-szeged.hu/9961/> Accessed: February 20, 2020.
- Golnhofer, Erzsébet. 2003. “Tanulóképek és iskolaelméletek.” *Iskolakultúra* 13: 96–100.
- Hein, George, E. 2004a. “John Dewey and Museum Education Curator.” *The Museum Journal*. 47: 413–427.
- Hein, George, E. 2004b. The constructivist museum. In *The educational role of the museum*, edited by Eilean Hooper-Greenhill. 73–79. London and New York: Routledge Taylor&Francis Group.
- Germán, Kinga. 2015. “Múzeumpedagógia előszó.” *Szociálpedagógia* 3:3. <http://real-j.mtak.hu/12222/8/szocped%202015%201-2%20M%C3%BAzeumpedag%C3%B3gia.pdf> Accessed: February 20, 2020.
- Griffiths José-Marie, Donald W. King and Sarah E. Aerni, ed. 2007. *The Use, Usefulness, and Value of Museums in the U.S*. Toronto: Archives & Museum Informatics. <http://www.archimuse.com/mw2007/papers/griffiths/griffiths.html> Accessed: February 20, 2020.
- Gombos, Szandra. 2011. “Kultúra és marketing a 21. században - A múzeumok szerepe az egyetemista hallgatók életében” In *Felelős marketing*, edited by János Fojtik, 879–888. Pécs: Pécsi Tudományegyetem Közgazdaságtudományi Kar. [file:///C:/Users/a/Downloads/Gombos%20Szandra%20-%20Kultura%20es%20marketing%20a%2021.%20szadban%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/a/Downloads/Gombos%20Szandra%20-%20Kultura%20es%20marketing%20a%2021.%20szadban%20(1).pdf) Accessed: March 20, 2020.

- Halász, Gábor. 2001. *Az iskolán kívül szerzett tudás elismerése: európai trendek*. [http://halaszg.ofi.hu/download/Iskolan\\_kivul.htm](http://halaszg.ofi.hu/download/Iskolan_kivul.htm) Accessed: March 04, 2020.
- Hegedűs, Anita. 2017. "21. századi múzeumpedagógia az egyetemisták szemével." *Veritatis Imago* 2: 20–34. [http://veritatisimago.hu/VIII-Hegedus\\_A.pdf](http://veritatisimago.hu/VIII-Hegedus_A.pdf) Accessed: February 20, 2020.
- Herles, Diethard. 1998. *Das Museum und die Dinge. Wissenschaft, Präsentation, Pädagogik*. Frankfurt/Main, New York: Campus Verlag GmbH.
- Hirzy, Ellen, Cochran ed. 1992. *Excellence and Equity*. Washington DC: American Association of Museums.
- Hooper-Greenhill, Eilean. 2004. "Museum learners as active postmodernists: contextualizing constructivism". In *The educational role of the museum*, edited by Hooper-Greenhill, Eilean, 67–72. New York and London: Routledge Taylor&Francis Group.
- Hunyadi, Zsuzsa. 2005. "A kulturális fogyasztás és szabadidő eltöltésének néhány jellemzője", In *A magyar városok kulturális gazdasága*, edited by György Enyedi, Krisztina Keresztély, 91–110. Budapest: MTA Társadalomkutató Központ.
- Hümmer, Günter. 1980. "Darstellung der gegenwärtigen Situation der Museumspädagogik". In *Modellversuch "Soziale Studiengänge" an der GhK (cur.): Hümmer, Günter*. 16-158. Kassel: *Museumspädagogik Kassel*. 17. Reihe Sozialarbeit.
- Liotard, Jean-François. 1993. "A posztmodern állapot." In *A posztmodern állapot. Jürgen Habermas, Jean-François Lyotard, Richard Rorty tanulmányai*, edited by Jürgen Habermas, Jean-François Lyotard, Richard Rorty, 7-146. Budapest: Századvég-Kiadó
- Joó, Emese. 2019. "Cirkuszpedagógia." In *Neveléstudomány-Horizontok és dialógusok*, edited by Aranka Varga, Helga Andl, Zsófia Molnár-Kovács, Pécs: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság PTE BTK Neveléstudományi Intézet. 72.
- Joó, Julianna. 2014. "A német művészetpedagógia története 1900–1980 között." *Neveléstudomány* 4:79–91. [http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2014/nevelstudomany\\_2014\\_4\\_79-91.pdf](http://nevelstudomany.elte.hu/downloads/2014/nevelstudomany_2014_4_79-91.pdf) Accessed: February 26, 2020.
- Joó, Julianna. 2018. "Nemzetközi és hazai művészeti múzeumok múzeumpedagógiai irányzatainak és módszereinek összehasonlító elemzése." PhD diss., Eötvös Loránd University. [https://ppk.elte.hu/file/Joos\\_Juliana\\_dissertacio.pdf](https://ppk.elte.hu/file/Joos_Juliana_dissertacio.pdf) Accessed: January 10, 2020.
- Kapitány, Ágnes and Kapitány, Gábor. 2009. "A kultúra változása-Változások kultúrája." In *{Vész}jelzések a kultúráról. Jelentés a magyar kultúra állapotáról*, edited by Tímea Antalóczy, László Füstös, Elemér Hankiss, 17–87. Budapest: MTA PTI.
- Kelly, Linda. 2007. *Visitors and learners: Adult museum visitors' learning identities*. <http://www.australian-museum.com/uploads/documents/9316/paper%20ceca%202007.pdf> Accessed: February 26, 2020.
- Koltai, Zsuzsa. 2010. "Helyzetjelentés a hazai múzeumpedagógia eredményeiről és kihívásairól." *Iskolakultúra* 20:107–123. <http://epa.oszk.hu/00000/00011/00146/pdf/> Accessed: February 20, 2020.
- Koltai, Zsuzsa. 2011. *A múzeumi kultúrákövetítés változó világa: a múzeumi kultúrákövetítés pedagógiai és andragógiai szempontú vizsgálata*. Iskolakultúra-könyvek 41. Veszprém: Iskolakultúra.
- Koltai, Zsuzsa. 2012. "Innováció a múzeumpedagógiai elméletben és gyakorlatban." *Új Pedagógiai Szemle* 62: 84–91.
- Koltai, Zsuzsa. 2020. "Új trendek a múzeumantragógiában." In *Modern múzeumi interpretáció*, edited by Ibolya Bereczky, Noémi Népešy, 211–225. Szentendre: Múzeumi iránytű 23. Szabadtéri Néprajzi Múzeum. [https://mokk.skanzen.hu/admin/data/file/20200315/muzir23\\_online.pdf](https://mokk.skanzen.hu/admin/data/file/20200315/muzir23_online.pdf) Accessed: February 28, 2020.
- Kovátsné, Németh, Mária. 2006. "Fenntartható oktatás és projektpedagógia." *Új Pedagógiai Szemle*: 10: 68–74. <https://epa.oszk.hu/00000/00035/00107/2006-10-mu-Kovatsne-Fenntarthato.html> Accessed: February 24, 2020.
- König, Gabriele. 2002. "Kinder – und Jugendmuseen – Genese und Entwicklung einer Museumsgattung. Impulse für besucherorientierte Museumskonzepte." *Berliner Schrift en zur Museumskunde*, Band 16. Opladen: Leske und Budrich.
- Lord, Barry and Lord, Gail Dexter. 2001. *The Manual of Museum Exhibitions*. Walnut Creek: Altamira Press.
- A Memorandum on Lifelong Learning of Commission of the European Communities. 2000. [http://tvu.acs.si/dokument/LLLmemorandum\\_Oct2000.pdf](http://tvu.acs.si/dokument/LLLmemorandum_Oct2000.pdf) Accessed: March 05, 2020. I
- Molnár, Gyöngyvér. 2011. "Az információs-kommunikációs technológiák hatása a tanulásra és oktatásra." *Magyar Tudomány* 172:1038–1047. [http://epa.niif.hu/00600/00691/00093/pdf/mtud\\_2011\\_09\\_1038-1047.pdf](http://epa.niif.hu/00600/00691/00093/pdf/mtud_2011_09_1038-1047.pdf) Accessed: February 24, 2020.
- Moskal, Patsy and Charles, Dzubian. 2001. *Present and Future Directions for Assessing Cybereducation: The Changing Research Paradigm*. 157–187. New York: Cybereducation, Liebert Inc.
- Németh, András. 1996. *A reformpedagógiai múltja és jelene*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
- OECD. 1996. *Recognition of Non-formal and Informal Learning – Home*. <http://www.oecd.org/education/>

- skills-beyond-school/recognitionofnon-formalandinformallearning-home.htm Accessed: Mai 24, 2020.
- Pásztor, János. 2000. "A posztmodern állapot." *Református Szemle* 4–5: 259.
- Schütz, Helmut G. 2002. *Kunst und Analyse der Betrachtung, Entwicklung und Gegenwart der Kunstrezeption zwischen Original und Medien*. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Setényi János: *21. századi tanulási környezet*. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/tanulas-fejlesztese/21-szazadi-tanulasi> Accessed: Mai 28, 2020.
- Simon, Nina. 2010. *The Participatory Museum*. Santa Cruz: Museum 2.0. <http://www.participatorymuseum.org/> Accessed: February 26, 2020.
- Somogyi–Rohonczy, Zsófia. 2019. "A múzeumpedagógia szerepe a tolerancia növelésében." In *Neveléstudomány-Horizontok és dialógusok*, edited by Aranka Varga, Helga Andl, Zsófia Molnár–Kovács, Pécs: MTA Pedagógiai Tudományos Bizottság PTE BTK Neveléstudományi Intézet.
- Soós, Andrea. 2016. "Múzeumosan látni a világot." Interview: Frazon Zsófiával. A Múzeum: a lassú műfaj című kiállítás kurátorával." <http://tranzitblog.hu/muzeumosan-latni-a-vilagot/> Accessed: March 20, 2020.
- Tripps, Manfred. 1990. Was ist Museumspädagogik? In: Schmeer-Sturm, Marie-Louise, Thinesse-Demel, Jutta, Ulbricht, Kurt and Viereg, Hildegard ed. *Museumspädagogik. Grundlagen und Praxisbericht*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Vásárhelyi, Judit. cur. 2010. *Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia. Alapvetés 2010*. Budapest: Magyar Környezeti Nevelési Egyesület.
- Vieregg, Hildegard, Schmeer-Sturm, Marie L, Thinesse-Demel, Jutta and Ulbricht, Kurt. 1994. *Museumspädagogik in neuer Sicht - Erwachsenenbildung im Museum*. Vol. 1-2. Hohengehren: Schneider Verlag.
- Waite, Sue. 2011. "Teaching and learning outside the classroom: personal values, alternative pedagogies and standards." *Education* 1:13–13; 65–82.





**Citation:** Federica Ambrogi (2020) Elisa Pains (1863-1924). Moglie e «collaboratrice impareggiabile» di Luigi Credaro. *Rivista di Storia dell'Educazione* 7(2): 133-144. doi: 10.36253/rse-9865

**Received:** October 3, 2020

**Accepted:** November 12, 2020

**Published:** January 25, 2021

**Copyright:** © 2020 Federica Ambrogi. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/rse>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

**Editor:** Pietro Causarano, Università di Firenze.

## Elisa Pains (1863-1924). Moglie e «collaboratrice impareggiabile» di Luigi Credaro

### Elisa Pains (1863-1924). Wife and «unbeatable collaborator» of Luigi Credaro

FEDERICA AMBROGI

*Università Cattolica del Sacro Cuore*  
E-mail: federica.ambrogi@unicatt.it

**Abstract.** The life of Luigi Credaro's wife, Elisa Pains, allows us to observe some aspects of Credaro's life in a new light. Through unpublished archival documents and letters of the spouses, the role of his wife is revealed, who was not only a trusted advisor but also a very reserved collaborator of the "Rivista Pedagogica" [Educational Journal] and the Unione Magistrale Nazionale, the Elementary school teachers national union. Elisa also represented the reference point for Credaro's friends and colleagues and for anyone who wanted to reach him, to such an extent that she replaced her husband in his written communication.

**Keywords:** Luigi Credaro, women history, history of education, Rivista Pedagogica [Educational Journal], Elementary school teachers national union.

**Riassunto.** La vita della moglie di Luigi Credaro, Elisa Pains, permette di osservare sotto una nuova luce alcuni aspetti della vita del Credaro stesso. Attraverso documenti d'archivio inediti e lettere dei coniugi, si svela il ruolo della moglie, che non fu solo consigliera fidata ma anche collaboratrice in ombra della "Rivista Pedagogica" e dell'Unione Magistrale Nazionale. Elisa rappresentò inoltre il punto di riferimento per amici e colleghi di Credaro e per chiunque volesse giungere a lui, fino ad arrivare a sostituirsi al marito nelle sue corrispondenze epistolari.

**Parole chiave:** Luigi Credaro, storia delle donne, storia della pedagogia, Rivista Pedagogica, Unione Magistrale Nazionale.

#### INTRODUZIONE

Elisa Pains, conosciuta ai più semplicemente come moglie di Luigi Credaro<sup>1</sup>, ricoprì un importante ruolo nella vita del ministro, tanto

<sup>1</sup> Per la biografia di Luigi Credaro si vedano: D'Arcangeli 2013; Guarnieri 1984.

che venne definita dal Credaro stesso «collaboratrice impareggiabile»<sup>2</sup>. Il saggio, alla luce di nuova documentazione, si propone di gettare un innovativo sguardo sulla vita di Elisa, confermando il suo ruolo in secondo piano come moglie esemplare, ma facendo emergere la necessità di restituirle un valore finora rimasto nascosto, anche con riferimento alla collaborazione con la “Rivista Pedagogica” e con l’Unione Magistrale Nazionale. A tale scopo è stata consultata la corrispondenza inedita tra i coniugi conservata presso la biblioteca “Luigi Credaro” di Sondrio, dove sono stati individuati anche quaderni e libri di testo appartenuti alla Painsi, fotografie e necrologi. È necessario ricordare come questi ultimi non possano non essere elogiativi, considerato anche che furono scritti nel 1924, in una temperie culturale che ancora, nonostante le spinte emancipazioniste, celebrava la donna come moglie e madre. Ma al di là delle parole encomiastiche di rito e dell’atmosfera culturale, questi necrologi corrispondono a quello che è stato effettivamente il modo di essere di Elisa, confermato anche da altre fonti. La Painsi scelse di dedicare l’intera vita al marito, per sua volontà e per volontà di lui, come viene confermato dalla corrispondenza privata, ad esempio da una lettera indirizzata ad Elisa da Rina Monti<sup>3</sup>:

Ho consegnato alla stampa la mia prelezione: correggendo le bozze avevo un gran desiderio di mettere sulla seconda pagina una dedica alla mia cara Elisa, ricordandomi quanto conforto io abbia avuto -nelle ore dolorose- dalla tua dolce amicizia. Ma poi mi sono spaventata: ho pensato che il Professore geloso com’è della sua Elisa, che la vuole sottratta ad ogni profana indiscrezione, anzi ad ogni estranea attenzione, mi avrebbe fatto dei terribili occhiacci, avrebbe cercato di scacciarmi anche da quel piccolo posto che mi ha lasciato fin qui nel tuo cuore<sup>4</sup>.

Nell’archivio di Sondrio inoltre sono conservate numerose lettere indirizzate alla Painsi, tra cui alcune

<sup>2</sup> AMRM, Fondo Marcora, cartella 9, lettera di Luigi Credaro a Giuseppe Marcora, Roma, 28 giugno 1927.

<sup>3</sup> La Monti, insieme a grandi emancipazioniste come Cattani, Schiff, Labriola e Montessori, fu tra le prime donne ad ottenere la libera docenza in Italia. Grande amica di Elisa e unica donna tra le citate a non aderire alla corrente emancipazionista, come Elisa, scelse di conciliare lavoro e famiglia, evitando il nubilito che caratterizzò la vita delle altre donne menzionate (Polenghi 2008, 303-318). Presso la biblioteca “Luigi Credaro” di Sondrio sono conservate innumerevoli lettere tra le due donne, i cui temi spaziano da confidenze personali a racconti della Monti inerenti al mondo universitario con riferimento alla sua esperienza personale e a quella del fratello Achille. È interessante notare un certo parallelismo tra la vita di Elisa, in ombra, e quella di Rina che, nonostante la brillante carriera universitaria, non fece mai concessioni alla stampa e interventi politici (Polenghi 2008, 312).

<sup>4</sup> ABCS, Fondo Credaro, lettera di Rina Monti a Elisa Painsi, Pavia, 31 marzo 1901. Si tratta di riferimenti archivistici provvisori, è possibile in futuro una revisione delle segnature.

inviata dalla casa editrice Paravia, che ci consentono di attribuire con certezza ad Elisa il ruolo di traduttrice del volume dell’Alengry, “L’educazione su le basi della psicologia e della morale”. Fondamentali alla ricerca sono state alcune lettere della Painsi o del marito conservate presso archivi nazionali, come l’archivio Cantoni di Napoli, l’archivio del Museo del Risorgimento di Milano e l’archivio provinciale di Trento.

#### GIOVINEZZA E FORMAZIONE DI ELISA PAINI

Luigia Elisabetta Painsi nacque a Montagna in Valtellina, paesino poco distante da Sondrio, il 25 gennaio 1863<sup>5</sup>. La madre, Anna Toeni, era maestra elementare e originaria del Trentino (Credaro Porta 2016, 270) mentre l’illustre famiglia Painsi, da cui erano usciti governatori, vescovi e il generale napoleonico Giulio Painsi, «per mantenere intatta la sua fede nel secolo XVI dall’Inghilterra aveva riparato tra le montagne della Valtellina» (*Elisa Credaro* 1924, 325). Il padre di Elisa, Stefano, fu garibaldino e «fece parte della gloriosa schiera che combatté sullo Stelvio» (Marsili 1924, 2). Niente a che vedere dunque con la famiglia del futuro sposo, primogenito di Andrea e Maria Baldini, analfabeti e contadini in povertà<sup>6</sup>.

Da giovane, per frequentare le scuole elementari, percorreva a piedi ogni giorno la strada tra Montagna e Sondrio, spesso insieme a Luigi Credaro, allora alunno del ginnasio di Sondrio. A 14 anni si iscrisse a una scuola magistrale che, al fine del conferimento della patente elementare inferiore, richiedeva alle studentesse di sostenere esami davanti a una commissione di professori, della quale faceva parte il prof. Antonio Martinazzoli, primo maestro di filosofia di Credaro, che ben presto sarebbe diventato amico di famiglia e collaboratore. Proprio il pedagogista, tra le pagine de “I diritti della scuola” del 30 marzo 1924, ricordava come la Painsi figurasse «distinta tra le migliori scolare del Corso».

Negli anni 1879-80 e 1880-81 la Painsi frequentò la scuola normale nel collegio di S. Chiara a Como, conseguendo la patente magistrale superiore e risultando la prima fra tutte le sue compagne. Dopo essere tornata a Montagna in disperate condizioni di salute, a causa

<sup>5</sup> Per la biografia di Elisa Painsi si veda: Codignola 1939, 152; Porta Credaro 1992, 7; Farina 1995, 822; Credaro Porta 2009, 269-274; Credaro Porta 2007, 4; D’Arcangeli 2013, 269-270.

<sup>6</sup> Provenienti da famiglie agli antipodi i due, una volta sposati, tennero sempre come monito l’esempio dei genitori di Luigi, il quale scriveva in una lettera alla moglie: «Ma non c’è indipendenza morale se non c’è indipendenza economica: donde la necessità di non fare mai un centesimo di debito, neppure per un giorno. [...] Ci ameremo e ameremo; lavoreremo sempre per noi e per nostri» (ABCS, Fondo Credaro, lettera di Luigi Credaro a Elisa Painsi, Fano, 18 dicembre 1885).



di una polmonite, passò due anni a riposo dopo i quali, nel 1883, venne nominata maestra di una classe quarta mista a Tresivio (*Elisa Credaro* 1924, 326)<sup>7</sup>. Per recarsi al lavoro, la giovane insegnante percorreva la strada a piedi ogni giorno e «questo esercizio fisico all'aria libera, metodico, alternato con lavoro mentale della scuola e colle dolci occupazioni domestiche, fu la sua salvezza» (*Elisa Credaro* 1924, 326).

Presso la biblioteca di Sondrio sono conservati innumerevoli testi appartenuti alla Pains, alcuni dei quali presentano postille della studentessa. In tutti i suoi quaderni è notevole l'attenzione che Elisa prestava all'ordine e alla cura dei titoli, caratteristica che li rende distinguibili a colpo d'occhio da quelli della sorella Caterina. A questo proposito Evaristo Marsili, poco dopo la morte della Pains, commentava riguardo a due quaderni di appunti appartenuti alla giovane studentessa:

Una scrittura nitida, sottile, uguale: una prosa semplice, chiara e diritta, senza oscurità e sovrabbondanze retoriche, si direbbe che preludano a quello che sarà poi il carattere della futura studiosa, che non si perde in deviazioni di letture inutili; della scrittrice piana, cristallina, sincera; della signora, della benefattrice, della educatrice che non conosce sfarzi e ostentazioni (Marsili 1924, 4).

#### LA VITA DOPO IL MATRIMONIO CON CREDARO

Il 24 dicembre 1885 Elisa sposò Luigi Credaro, che nel frattempo aveva conseguito la licenza liceale ed era risultato vincitore di un posto gratuito presso il collegio Ghislieri di Pavia. Una volta laureatosi in filosofia, era stato nominato professore reggente di filosofia al R. Liceo di Fano nel novembre 1883. Probabilmente fu proprio grazie alla moglie che Credaro fece «il grande salto fuori della Provincia» (Credaro Porta 1992, 7): basti infatti pensare agli scrupoli che ebbe «quando si trattò di intraprendere la carriera universitaria, rinunciando ad aspirare alla cattedra al Liceo di Sondrio, dove avrebbe potuto aiutare il padre contadino nella coltivazione delle vigne» (Credaro Porta 1992, 7).

Anche Elisa intanto «aveva perfezionato il suo naturale talento, la coltura, lo spirito di osservazione nei due anni d'insegnamento rurale a Tresivio e con letture filosofiche consigliate e dirette dal fidanzato» (*Elisa Credaro* 1924, 326) e ciò le aveva permesso di diventare ben presto la più fidata collaboratrice del marito.

Fu la sua accompagnatrice durante il viaggio di studio a Lipsia dal febbraio 1887 all'aprile 1888, alla cui

università Credaro aveva ottenuto un posto di perfezionamento offerto dal Collegio Ghislieri. Nella città tedesca i coniugi studiarono insieme il tedesco e a tal proposito Luigi scriveva a Carlo Cantoni nel maggio 1887: «La mia padrona di casa fu per molti anni maestra privata di una figlia di Bismark; giova assai a me e a mia moglie per apprendere il tedesco; è vedova con una bambina. Mia moglie studia il tedesco e a giorni la condurrò dalla signora Hermann che desidera conoscerla»<sup>8</sup>. Da allora nacque l'abitudine per Luigi di utilizzare l'espressione tedesca «Meine liebste» nelle lettere indirizzate alla moglie, portata avanti anche diversi anni dopo il soggiorno a Lipsia.

Insieme vissero a Roma, dove Credaro fu professore, deputato, Sottosegretario di Stato e Ministro della Pubblica Istruzione e a Pavia, dove fu docente all'università. Infine, quando Credaro venne nominato commissario generale per la Venezia Tridentina, dal 1° agosto 1919 al 1° novembre 1922, la moglie lo seguì anche nelle Terre Redente (*Elisa Credaro* 1924, 326).

Negli anni in cui Credaro svolse il ruolo di Commissario Generale Civile per la Venezia Tridentina, Elisa gli restò vicina, in qualità di moglie e consigliera, mostrando «grandi virtù intellettuali e alto intuito politico» (*Elisa Credaro* 1924, 327). Si trattò di una vicinanza fisica, quando possibile, ma anche di una vicinanza spirituale: Elisa infatti non mancava di scrivere al marito nei momenti in cui i due si trovavano distanti. Ad esempio, nel maggio 1920, dopo essere da poco tornata da Trento a Roma, scriveva al Credaro per invitarlo a ponderare bene le sue decisioni riguardo al Trentino, premettendo con tali parole: «Io non vorrei esserti consigliera di ... eccessiva prudenza» e facendogli notare come il conforto del governo nei suoi confronti fosse «molto platonico»<sup>9</sup>.

Nelle zone trentine inoltre Elisa si adoperò al fianco del marito a supporto delle popolazioni colpite dalla guerra e fece parte dell'Opera Nazionale Assistenza all'Italia Redenta (Onair), associazione della quale entrò a far parte dal novembre 1919 quando, nel corso dell'adunanza della giunta esecutiva<sup>10</sup>, il suo nome venne proposto dall'ispettrice per la Venezia Tridentina, la signorina Gladys Coletti, per la composizione del Comitato regionale di Trento. In base a quanto emerge dai verbali delle sedute del Comitato la Pains prendeva parola generalmente per esprimere il suo parere riguardo a questio-

<sup>8</sup> ACCN, lettera di Luigi Credaro a Carlo Cantoni, Leipzig, 12 maggio 1887 (Arndt st. 36.I) (cit. in Guarnieri 1980, 161-162).

<sup>9</sup> ABCS, Fondo Credaro, lettera di Elisa Pains a Luigi Credaro, Roma, 2 maggio 1920.

<sup>10</sup> APT, Fondo ONAIRC, direzione generale, verbali delle adunanze e deliberazioni dell'esecutivo ONAIRC, cartella 1, fascicolo 3, verbale dell'adunanza 28 novembre 1919 della giunta esecutiva.

<sup>7</sup> Il fascicolo personale di insegnante di Elisa risulta assente sia presso l'Archivio di Stato di Sondrio sia presso l'archivio del Provveditorato agli studi di Sondrio.

ni legate all'infanzia. Si espresse ad esempio in merito alla formazione delle maestre giardiniere nel corso della seduta del 12 luglio 1921, proponendo in quel caso di sottoporre lei stessa la decisione al parere della professoressa Formíggini nei giorni seguenti a Roma, assumendosi l'incarico di riferire immediatamente all'Opera il risultato della discussione<sup>11</sup>. La studiosa infatti a lungo ricoprì il ruolo di ispettrice degli asili d'infanzia e direttrice dei corsi di perfezionamento per le maestre (Desardo 2016, 176), oltre a tenere corsi di aggiornamento di pedagogia destinati alle maestre giardiniere dal 1919 al 1923, proprio dietro mandato dello stesso Credaro (Fava 2002, 50).

La Formíggini in una sua relazione confermava l'attivo interesse di Elisa al corso, annoverandola per prima tra coloro che intervennero alle lezioni, «improvvisamente e perciò più graditi»<sup>12</sup>, insieme a ispettori scolastici, direttori di periodici e studiosi di educazione infantile<sup>13</sup>.

Elisa inoltre si espresse in merito alla realizzazione e al funzionamento degli asili infantili in Trentino nel corso della seduta del Comitato regionale di Trento del 14 novembre 1921, quando propose di cercare come insegnanti delle suore che conoscessero anche il tedesco<sup>14</sup>.

L'importanza che Elisa ebbe nella vita di Credaro fu dunque considerata «immensa, incalcolabile, decisiva» (*Elisa Credaro* 1924, 327). La Pains, grazie al soggiorno a Lipsia a fianco del marito, conosceva alla perfezione la lingua tedesca, cosa che le permetteva di tradurre e recensire opere in tedesco per la "Rivista Pedagogica" e di intrattenere una corrispondenza in lingua tedesca con l'amica Maria Mantovani Albrecht, le cui lettere sono conservate presso la biblioteca di Sondrio. Testimone della sua decisione di apprendere il tedesco è una lettera da lei indirizzata a Credaro nel 1886, in cui scriveva: «Nella tua di questa mattina dici che non tornerai prima d'aver imparato il tedesco: bene, ti dico io, benissimo!

<sup>11</sup> APT, Fondo ONAIRC, carteggio ed atti, cartella 200, fascicolo 16, verbale della seduta del Comitato regionale di Trento, 12 luglio 1921.

<sup>12</sup> APT, Fondo ONAIRC, direzione generale, carteggio ed atti, cartella 200, fascicolo 18, relazione dell'attività dell'Opera Nazionale di Assistenza, Comitato regionale di Trento, agosto-dicembre 1921.

<sup>13</sup> Dalle proposte di Elisa emerge il rapporto di fiducia con Emilia Santamaria Formíggini, amica di famiglia e collaboratrice della "Rivista Pedagogica". La studiosa collaborò intensamente con il periodico fondato da Credaro dal 1908 al 1922, per poi diminuire la collaborazione fino ad interromperla definitivamente nel 1925. Si occupò della situazione delle scuole trentine pubblicando nel 1919 tra le pagine del mensile credariano un articolo sulle scuole medie femminili delle nuove province, mentre nel 1922 fu pubblicato a suo nome un contributo in merito agli asili infantili nella Venezia Tridantina (Fava 2002, 87).

<sup>14</sup> APT, Fondo ONAIRC, direzione generale, carteggio ed atti, cartella 200, fascicolo 19, verbale della seduta del 14 novembre 1921.

vengo a raggiungerti e allora rimani fin che vuoi; imparerò il tedesco anch'io»<sup>15</sup>.

Apprese il greco da autodidatta, per aiutare il marito «nelle laboriose ricerche e nelle correzioni delle bozze» (Marsili 1924, 3) dell'opera di Credaro intitolata "Lo scetticismo degli Accademici". Il volume ricevette il premio dall'Accademia dei Lincei, dove pare che proprio la moglie Elisa, a insaputa del marito, l'avesse inviato (Guarnieri 1979, 24).

A volte capitava che la Pains facesse un uso piuttosto curioso del greco antico, comune agli studenti che da poco si sono avvicinati alla lingua: utilizzava le lettere dell'alfabeto greco per scrivere alcuni messaggi in codice. Ad esempio, in una lettera inviata al marito, nel maggio 1899, scrisse un'intera frase servendosi delle lettere greche: «ti bacio con infinito amore sulla bocca e sugli occhi»<sup>16</sup>.

In merito allo studio delle lingue, antiche e moderne, Tarquinio Armani e Annibale Tona, scrivevano tra le pagine della "Rivista Pedagogica":

Di tutto il lavoro con cui seguì la solerte e ampia opera del consorte, or come studioso or come legislatore, basti ricordare che ancora giovanissima e non preparata si addossò il peso di apprendere, da sola, la lingua greca per curare la edizione che della filosofia degli "Accademici" veniva preparando il marito. E del campo estesissimo legislativo e letterario in che si dimostrò la forza -comunque discussa- del pensiero tedesco, ella ebbe una conoscenza larga e sicura che non le veniva soltanto da una conoscenza perfetta della lingua, ma da una prontezza di intuizione e precisione di giudizio che erano mirabili e preziose (*Elisa Credaro* 1924, 331).

Elisa inoltre conosceva abbastanza bene anche la lingua inglese e il francese. Proprio grazie alla conoscenza di quest'ultimo tradusse in italiano il volume di F. Alengry, "L'educazione su le basi della psicologia e della morale" e «non volle si dicesse al pubblico la sua onorata fatica» (*Elisa Credaro* 1924, 327). Il volume conobbe cinque edizioni tra il 1910 e il 1923 e fu essenziale nella diffusione del pensiero herbartista in Italia. Nell'elenco dei nomi dei collaboratori della casa editrice Paravia<sup>17</sup> però quello di Elisa non compare e non è possibile trovare un riscontro della collaborazione tra la Pains e la casa editrice all'interno dell'archivio Paravia, poiché questo venne distrutto in seguito a un bombardamento e relativo incendio durante la seconda guerra mondiale<sup>18</sup>. Tuttavia

<sup>15</sup> ABCS, Fondo Credaro, lettera di Elisa Pains a Luigi Credaro, 16 agosto 1886.

<sup>16</sup> ABCS, Fondo Credaro, lettera di Elisa Pains a Luigi Credaro, Pavia, 3 maggio 1899.

<sup>17</sup> Si veda Chiosso 2003.

<sup>18</sup> Ringrazio il prof. Chiosso per le informazioni in merito.

si trova riscontro che Elisa fosse effettivamente la traduttrice del volume in tre lettere dattiloscritte, su carta intestata "G.B. Paravia e C" e indirizzate a Elisa, inviate dalla casa editrice Paravia e conservate presso la biblioteca "Luigi Credaro" di Sondrio. Una di esse è molto sciupata ed è leggibile solo il giorno, il 12 luglio, ma non l'anno, che tuttavia può essere ipotizzato nel 1915. La lettera, inviata da Torino, avvertiva la Pains che doveva inviare ancora del materiale ed era firmata da G. Macchio. La seconda riporta la data del 28 luglio 1915 e vi si legge: «Abbiamo ricevuto in ritorno le prime prove delle bozze ALENGRY L'EDUCAZIONE da pag. 81 a 192 e fra breve le manderemo costi le seconde prove di tali pagine, nonché le prime prove delle pagine successive, ora in lettura alla nostra Tipografia di Torino»<sup>19</sup>. La stessa continua poi invitando la Pains a comunicare se i frontespizi per la firma dovessero essere spediti tramite ferrovia o corriere, oppure se fosse il caso di attendere il suo ritorno a Roma, qualora non fosse tardato di molto. L'ultima invece inviata da Milano nell'agosto 1915 e firmata da G. Falcetti [o Falcetto], provvedeva a comunicare alla Pains che le bozze erano state mandate alla casa editrice di Torino «per la miglior revisione»<sup>20</sup>, in quanto la tipografia milanese continuava a «lasciar passare numerosi errori». Proseguiva poi informando Elisa che le correzioni erano indicate pagina per pagina sulle bozze, invitandola a prendere visione di alcune osservazioni che interessavano direttamente lei, per decidere al riguardo, prima di procedere alla stampa. Inoltre la metteva al corrente che Alengry nel 1913 era stato nominato Rettore dell'Accademia di Chambéry, scrivendo a tal proposito: «Bisognerebbe, se l'A. è ancora in detta carica a Chambéry, modificare le diciture relative alle pagine V e XII, ma sarà impossibile cambiare quella a pag. XII perché essa è già stampata facendo parte del frontespizio che venne stampato in precedenza per la sua firma». Infine sollecitava la Pains a verificare i materiali inviatele con pacco postale e a rimandarli velocemente, «usandosi la cortesia della maggior sollecitudine del ritorno all'intento di non ritardare ulteriormente la stampa». Dietro la stessa poi, a mano e con diverse correzioni, compare la seguente scritta probabilmente di Falcetti: «Le restituisco le bozze dell'Alengry corrette. Ho preso visione delle annotazioni fatte dal correttore Torinese; la fatica sua e mia avrebbe potuto essere molto minore se la composiz. fosse stata fatta sulla 2<sup>a</sup> ristampa invece della prima. Quasi tutte le correzioni eseguite [...] furono da me eseguite sulla 2<sup>a</sup> ristampa».

<sup>19</sup> ABCS, Fondo Credaro, lettera dalla casa editrice Paravia a Elisa Pains, Milano, 28 luglio 1915.

<sup>20</sup> ABCS, Fondo Credaro, lettera di G. Falcetti [o Falcetto] a nome della casa editrice Paravia a Elisa Pains, Milano, 27 agosto 1915. Ibidem le citazioni ss.

All'interno del volume tuttavia non compare il nome di Elisa Pains e anche nella prefazione della terza edizione italiana, curata da Credaro stesso, non sono presenti riferimenti espliciti al fatto che la moglie ne fosse la traduttrice. Nella prefazione, infatti, il pedagogista utilizza due volte il termine "la traduttrice", evitando di fare il nome di Elisa. A questo proposito è importante ricordare che la Pains solitamente non firmava gli articoli sulla "Rivista pedagogica" e lo stesso avrebbe potuto fare in questo caso. Ella infatti evitava «lodi, adulazioni e convenzionalismi» e resisteva sempre «a che il suo nome [figurasse] nei resoconti e nelle rassegne dei giornali, e [diventasse] comunque oggetto di cronaca e di benevolo commento» (Marsili 1924, 2).

Si legge a tal proposito sul necrologio pubblicato sulla "Rivista Pedagogica":

non visse un'ora per sé, ma tutte, tutte le ore di sua vita, tutte le sue forze, i suoi pensieri con volontà disciplinata, con costanza infinita, con energia indomabile in un corpo apparentemente sano, ma in verità malfermo, dedicò al suo Consorte, o, per meglio dire, alle idee del suo Consorte, ch'Ella rielaborava in sé, faceva sue, svolgeva applicava, criticava, portando un contributo di discussione e di esecuzione originale, grande e severa.

Fu proprio quel corpo «apparentemente sano, ma in verità malfermo» (*Elisa Credaro* 1924, 327) a causarle i maggiori problemi. Tuttavia, nonostante la costituzione delicata e i frequenti problemi di salute confermati dalla corrispondenza tra Elisa e la sorella Caterina, «col-la somma regolarità e severità del vivere e coll'evitare dispendi inutili di forza in società, feste e teatri, superò il 61° anno di vita col corpo ancora eretto e nutrito, col colorito sano, colle fattezze ancora ben conservate» (*Elisa Credaro* 1924, 328). A tal proposito Evaristo Marsili scrisse che il tracollo della sua salute probabilmente derivò dalla guerra che causò ad Elisa enormi sofferenze, tanto da farle perdere il riposo. Tuttavia in quegli anni Elisa continuò ad aiutare il prossimo, cooperando «instancabilmente col Marito per alleviare le sofferenze morali e materiali de' suoi valtellinesi che avevano persone care al fronte» (Marsili 1924, 4).

La Pains si spense il 17 marzo 1924 nella sua casa di Roma nel quartiere di Monteverde, «con lucida consapevolezza e grande dignità dopo nove giorni di acuta atroce malattia» (*Elisa Credaro* 1924, 328) assistita dal marito, dalla sorella Caterina, sposata con Stefano Credaro e dai nipoti, a cui era molto legata. Elisa infatti, che non fu madre, per tutta la vita manifestò il suo profondo senso materno con questi ultimi, come testimoniato da una lettera di Caterina indirizzata ad Elisa:

Forse che i nostri bambini non sono tuoi? Chi mi aiuterà a tirarli su se ti trascuri e ti ammalii? Vedi che anche a te voglio addossare parte de' miei doveri, perché a tenerli tutti per me sarebbero troppi. È meglio fare un po' per uno, non è vero? E i diavoletti non piangono certo ad avere due mamme invece di una. Avresti dovuto vederli quando ho dato loro il tuo biglietto!<sup>21</sup>.

Il giorno dopo la morte venne accompagnata al cimitero del Verano e le «furono tributati onori non comuni, da parte dei massimi esponenti romani della Cultura, delle Scienze e delle Arti» (Adami 1958, 28). Al cordoglio parteciparono innumerevoli personalità del tempo: il Re, la Regina e la Regina Madre, ministri e senatori. La partecipazione fu molto intensa, tanto che i funerali vennero definiti «imponenti nella loro voluta semplicità» (*I funerali* 1924, 4).

Sulla pietra tombale venne incisa la seguente epigrafe latina, dettata dal marito: «*De qua nihil unquam dolui, nisi cum Mortua est*» (Adami 1958, 26).

Le spoglie di Elisa, insieme a quelle del marito, sono state traslate nel settembre del 2007 dal cimitero del Verano a quello di Montagna in Valtellina, dove oggi una lapide ricorda i due coniugi e le loro benemeritenze. Il nome di Elisa è seguito dall'iscrizione: «Educatrice, collaboratrice nell'impegno per la nascita e lo sviluppo della "Rivista Pedagogica" e dell'Unione Magistrale Nazionale».

#### IL RICORDO DI ELISA TRA LE PAGINE DI RIVISTE E GIORNALI

Nei giorni che seguirono la morte di Elisa moltissimi furono i periodici e i quotidiani che dedicarono alla moglie di Credaro ampio spazio tra le loro pagine, seppur non senza retorica, nel tentativo di offrire ai lettori un'immagine di questa figura, «a pochissimi nota» (*Elisa Credaro* 1924, 328). Rimase infatti sconosciuta ai più poiché, nonostante l'ampia cerchia di amicizie e conoscenze che si era creata attorno a Luigi, «Ella si mantenne sempre più nobilmente schiva di ogni esibizione, lieta della riservata e austera semplicità, paga della propria infaticata operosità nel silenzio». Molto ricorrente è il riferimento al desiderio da lei espresso in più occasioni di restare conforme al modello di moglie del periodo, basti pensare alla già citata lettera della Monti che, seppur in tono probabilmente scherzoso, ci regala l'immagine di un Credaro geloso di Elisa, tanto da volerla «sottratta ad ogni profana indiscrezione, anzi ad ogni estranea attenzione»<sup>22</sup>.

Raffaele Resta, in occasione del funerale, rivolse al feretro parole che vennero riportate su "Il corriere delle maestre": «Fu donna, nel senso più alto della parola; esemplare Ella fu nella compenetrazione di tutta se stessa per il suo consorte; la vita di lui, fu la vita sua stessa» (Resta 1924, 180).

Le fonti testimoniano inoltre in merito alla cultura di Elisa: sulla "Rivista Pedagogica" si legge che era contraddistinta «da doti naturali di ingegno e da un patrimonio eccezionale di cultura che essa – per sensibilità nobilissima – mantenne nel cerchio delle mura domestiche e solo agli intimi concedeva talvolta mostrare» (Resta 1924, 331).

Nulla la distoglieva dal desiderio di compiere del bene a favore del prossimo: «non la inorgogli la deferente parola dei sovrani, né la collaborazione di principi alle sue opere di beneficenza; non la deviò l'omaggio dei più autorevoli uomini politici, né la considerazione speciale in cui la tennero gli studiosi». Per questo motivo «fu per gli altri più che per se stessa» (*Elisa Credaro* 1924, 331): da lei partivano iniziative di opere destinate ad alleviare le sofferenze più dolorose e ad aiutare le classi più umili, in particolar modo i bambini. Testimone in tal senso è una lettera di Pietro Fontana, Presidente del Patronato scolastico di Montagna, che nomina Elisa «Patronessa dei fanciulli poveri di queste scuole comunali»<sup>23</sup> e, probabilmente con riferimento allo stesso patronato, sempre in una lettera privata la ringraziava una certa Maria «anche a nome dei poveretti beneficiati!»<sup>24</sup>.

A Roma collaborò con E. Chiaraviglio-Giolitti e altre donne in opere di pubblica assistenza ed educazione popolare; inoltre, sempre nella capitale fece parte delle commissioni di vigilanza per le scuole del comune di Roma (Marsili 1924, 3)<sup>25</sup>. A Trento, a fianco del marito governatore, sostenne la popolazione bisognosa di aiuto: «Quante donne trentine, tormentate dal bisogno, a Lei ricorrevano non mai invano!». Nelle Terre redente concorse alla fondazione della sezione trentina dell'Opera Bonomelli, oltre a far parte dell'Onair presieduta dalla Duchessa d'Aosta. Infatti «era intimamente convinta che la conquista spirituale delle nuove terre, occupate col valore e l'eroismo dell'Esercito, potesse perfezionarsi ed estendersi esclusivamente con la persuasione, con le buone opere e con l'amore».

Molte lettere conservate nell'archivio di famiglia di Sondrio contribuiscono a dipingere l'immagine di una persona sempre disponibile e incline all'aiuto. Un

<sup>21</sup> ABCS, Fondo Credaro, lettera di Caterina Pains a Elisa Pains, dalla scuola 1° dicembre, s.d.

<sup>22</sup> ABCS, Fondo Credaro, lettera di Rina Monti a Elisa Pains, Pavia, 31 marzo 1901.

<sup>23</sup> ABCS, Fondo Credaro, lettera di Pietro Fontana a Elisa Pains, Montagna, 17 dicembre 1899.

<sup>24</sup> ABCS, Fondo Credaro, lettera di Maria [?] a Elisa Pains, s.d.

<sup>25</sup> Le ricerche effettuate presso l'Archivio Capitolino e l'ACS fondo Credaro non hanno dato esito in merito.

esempio è quella di un certo Cesare, che scrisse a Elisa: «Spero avrà la bontà di ascoltarmi, come mi ascoltava e mi esaudiva durante il mio soggiorno presso di lei. Tutto mi viene in mente: la sua bontà nel compatire le mie cattiverie, cagionate forse dalla mia lunga malattia»<sup>26</sup>. Dense di riconoscenza anche le lettere di Giuditta, studentessa che era stata ospite dei coniugi Credaro, che nel 1900 scriveva: «ringrazio Lei e Suo Marito per la cortese ospitalità. Mi sono piaciuti tanto tanto i quattro o cinque giorni passati nella sua e nella loro intimità!»<sup>27</sup> e quella di Pierina: «grazie, mille grazie di quanto ha fatto e fa per me e per la mia piccina: la mia riconoscenza è viva e vorrei solo poter arrivare in qualche modo a manifestargliela. Non può credere quale sia la mia soddisfazione al sapere che ho persone che mi vogliono tanto bene e alle quali posso far assegnamento più che non a quelli di mia famiglia»<sup>28</sup>.

Tra le lettere di Rina Monti invece si legge:

mio fratello mi ha raccontato una volta che nello scudo, che sta scolpito in fronte alla tua casa di Montagna, frammento a candidi gigli, c'è un cuore di oro. È quello il tuo cuore, che gli antenati, in una visione telepatica del futuro, hanno presentato? Se io penso al conforto, che tu sola hai saputo recarmi negli anni dolorosi che ho passato, devo dire che davvero quel cuore d'oro è il tuo<sup>29</sup>.

Raffaele Resta descrisse Elisa come una donna completamente dedita alla famiglia, impegnata nell'educazione dei nipoti, e, una volta cresciuti, concentrata «tutta sola nel grande amore per il suo compagno, sempre confortandolo nella sua fede, sempre mitigando le amarezze di cui è prodiga la vita politica agli uomini retti, sempre per lui devota e fervida incitatrice. E per 38 anni e tre mesi gli fu sempre al fianco, angelo operoso di ogni buona idea» (Resta 1924, 180).

Proprio per ricordare Elisa pochi mesi dopo la sua morte tra amici e conoscenti nasceva l'iniziativa di una sottoscrizione al fine di raccogliere fondi e istituire a Montagna in Valtellina, un asilo infantile che portasse il nome «della nobilissima Donna, il cui ricordo [era] così vivo nel cuore della famiglia scolastica italiana». La sottoscrizione, promossa dalla direzione della rivista «I diritti della scuola», si rivolgeva a varie categorie di cittadini, con particolare attenzione alle maestre. A questo proposito si legge su «I diritti della scuola» del

27 aprile 1924: «La famiglia magistrale risponde sempre "presente" a ogni nobile appello; tanto più risponderà a questo, che risveglia nel suo animo il ricordo degli anni memorabili in cui, sotto la guida di Luigi Credaro e con la cooperazione affettuosa e solerte di Elisa Credaro, ritrovò se stessa e la sua forza e si strinse in un fascio poderoso che la portò alle prime conquiste per sé e per la scuola». Si riteneva infatti che non si potesse fare omaggio migliore di un'istituzione a favore dei piccoli della sua terra d'origine, alla memoria di «Coei che fu una fervida credente nella religione della scuola e valente educatrice essa stessa» (*Per un asilo* 1924, 442).

Si venne dunque a costituire un comitato locale, con il compito di organizzare i lavori necessari all'istituzione dell'asilo infantile. Una lettera, firmata da Clelia Painsi Bormolini, maestra di Montagna, testimonia quanto la costruzione dell'asilo fosse importante per la popolazione locale, augurandosi di poter essere utile per «l'esecuzione del progettato Asilo, degno ricordo di Coei che generosamente profuse le sue nobili cure a sollievo di tutti, grandi e piccoli»<sup>30</sup>.

Oggi la scuola dell'infanzia «Elisa Painsi» accoglie i bambini di Montagna e una targa posta nell'atrio, recante la data del 4 novembre 1927, ricorda i nomi dei soci fondatori della scuola, tra cui S. M. la Regina Elena, Luigi Credaro ed Emilia Formiggini, la casa editrice Paravia, la famiglia magistrale valtellinese, l'amministrazione de «I diritti della scuola» e la sorella di Elisa, Caterina Credaro Painsi. Nella parete di fronte una lapide riporta l'epitaffio scritto dal poeta Giovanni Bertacchi, amico di famiglia: «In questa casa eretta / partecipi i maestri d'Italia / alla sua santa memoria / ELISA PAINI CREDARO / continui fra bimbi e fanciulli / il bene che lungo gli anni / col consorte / combattente per la scuola popolare / celata ispiratrice operò / nel nome di tutti gli umili / per ogni umana ascensione».

#### IL RAPPORTO TRA ELISA E LUIGI CREDARO

La perdita della moglie fu un duro colpo per Credaro, che il 2 aprile 1924 scriveva a Giuseppe Marcora, con cui condivideva, oltre a una grande amicizia, l'«appartenenza alla stessa formazione politica» (Brignoli 1986, 121): «Il mondo per me non è più quello. La mia casetta di Monteverde non ha più luce, né calore»<sup>31</sup>. Qualche anno dopo invece, sempre in una lettera all'amico, ricambiava i saluti «coll'immagine negli occhi di

<sup>26</sup> ABCS, Fondo Credaro, lettera di Cesare [?] a Elisa Painsi, s.d.

<sup>27</sup> ABCS, Fondo Credaro, lettera di Giuditta [?] a Elisa Painsi Sondrio, 27 dicembre 1900.

<sup>28</sup> ABCS, Fondo Credaro, lettera di Pierina Castellazzi [?] a Elisa Painsi, Bormio, 13 agosto 1907.

<sup>29</sup> ABCS, Fondo Credaro, lettera di Rina Monti a Elisa Painsi, Pavia, 26 febbraio 1901.

<sup>30</sup> ABCS, Fondo Credaro, lettera di Clelia Painsi a Luigi Credaro, Montagna in Valtellina, 20 agosto 1924.

<sup>31</sup> AMRM, Fondo Marcora, cartella 9, biglietto di Luigi Credaro a Giuseppe Marcora, Roma, 2 aprile 1924.

Colei che per trentotto anni mi compagna e collaboratrice impareggiabile»<sup>32</sup>.

E ancora, nel 1928, scriveva al nipote Bruno: «Mi sono sforzato per tre estati di trovare come un tempo riposo nell'antica casa Paini e nelle note selve, ma la vecchia casa e le note selve non facevano altro che rendere più vivo il doloroso ricordo»<sup>33</sup>.

Bastano queste poche frasi del Credaro per comprendere il ruolo che la moglie ebbe nella sua vita. Elisa infatti, «la fata dolce e l'alto conforto del Senatore» nei momenti più duri della vita del marito fu «suscitatrice dei più nobili ideali di Patria e Scuola» permettendo a Luigi di trovare grande sollievo nell'amore di «questa Donna eletta che il destino benigno gli mise accanto per sostenerlo nelle dure traversie dei contrasti politici» (*Il gravissimo lutto* 1924, 2). Luigi Credaro inoltre era consapevole dell'importanza della famiglia e scriveva al nipote Bruno nel 1922: «La felicità non sta nella carriera sociale, ma in quella familiare. Se qui si sbaglia, la vita è rovinata per sempre. Onde l'assoluta necessità di scegliere con ponderazione»<sup>34</sup>.

Inoltre, emblematiche del rapporto tra i due coniugi sono le parole apparse su «I diritti della scuola» del 24 marzo 1924:

Nella casa raccolta e solitaria, lassù al Gianicolo, dove Sua Eccellenza era tornato semplicemente il Professore, nel piccolo giardino dove il buon valligiano riappagava finalmente il nativo amore alla terra, si è a un tratto inaridita la piccola fonte nascosta a cui egli attingeva lena al suo lavoro e conforto alle sue battaglie.

Vi sono donne che sembrano nate per questa missione di ispiratrici oscure e inesauribili, per questa offerta continua di se medesime a un essere caro; nate a vivere nell'ombra, perché vigoreggi al sole l'albero irrorato dal sangue del loro cuore; e alle quali si direbbe che la stessa maternità sia stata negata perché più completa e più sublime sia la loro dedizione. Elisa Credaro non visse che del suo compagno e per il suo compagno; nascondendo, sotto un'apparenza un po' rigida e schiva, un contenuto ardore che la faceva intensamente partecipare a tutte le lotte, i dolori, le gioie di lui (*Figure scomparse* 1924, 159).

Raffaele Resta scrisse con riferimento al grande amore tra i due coniugi: «se qualcuno nell'estremo anelito di Lei avesse potuto interrogare il suo cuore, certo avrebbe trovato un unico, ma grande rimpianto, il rimpianto di lasciar solo, profondamente solo il suo adora-

to Luigi» (Resta 1924, 180). Sua preziosa collaboratrice, infatti, Elisa condivideva con il marito la cerchia delle amicizie e delle relazioni politiche, tanto che molte volte amici e politici legati a Credaro scrivevano alla moglie per rivolgersi a lui. In una lettera del 1910 conservata presso la biblioteca di Sondrio, ad esempio, Annetta Rajna Morelli scriveva ad Elisa: «Mi rivolgo a lei durante l'assenza di Sua eccellenza il Ministro, perché Ella voglia avere la bontà di fargli pervenire l'espressione di un vivo desiderio, proveniente dall'Università bolognese» e ancora, dopo le scuse per essersi presa la libertà di rivolgersi a Elisa, aggiungeva: «Ma questa via mi fu indicata da Sua Eccellenza il Ministro, come la via più sicura per giungere a Lui»<sup>35</sup>.

Spesso accadeva che fosse Elisa stessa a prendersi la libertà, «non piccola», di scrivere ad amici di Credaro, come nel caso di Giuseppe Marcora, a cui scrisse nel dicembre 1908 per chiedere di intercedere a favore di una donna, la dott.ssa Giuditta Mariani di Sondrio, la quale tempo prima aveva già scritto a Marcora, allora Presidente della Camera, chiedendo il «suo prezioso appoggio»<sup>36</sup> per essere trasferita da una Scuola normale a un'altra.

In altri casi accadeva invece che fosse Elisa stessa a scrivere lettere al posto del marito, il quale si limitava a porre in calce la sua firma. Esemplificative di ciò sono due lettere individuate presso il fondo Marcora. Le lettere, di cui una datata 11 novembre 1915 e l'altra datata 12 maggio 1917, inviate entrambe da Roma, hanno in comune la grafia inconfondibile di Elisa e il confronto con la lettera da lei scritta e firmata presente nello stesso fondo permettono di attribuirle con sicurezza al suo segno. Inoltre, un altro elemento comune ad entrambe è l'espressione di apertura delle lettere «Caro Presidente»<sup>37</sup>, che richiamano l'apertura della lettera da parte di Elisa al Marcora, che si apriva con «Illustre Sig. Presidente»<sup>38</sup>, mentre solitamente le lettere scritte da Credaro al Marcora si aprono con espressioni come: «Carissimo e Veneratissimo amico»<sup>39</sup>.

Proseguendo con la lettura fino alle ultime righe delle due lettere è però possibile notare un improvviso cambio di grafia, evidentissimo. Nella lettera del 12

<sup>32</sup> AMRM, Fondo Marcora, lettera di Luigi Credaro a Giuseppe Marcora, Roma, 28 giugno 1927.

<sup>33</sup> ABCS, Fondo Credaro, lettera di Luigi Credaro a Bruno Credaro, Roma, 12 giugno 1928 (cit. in Guarnieri 1979, 54).

<sup>34</sup> ABCS, Fondo Credaro, lettera di Luigi Credaro a Bruno Credaro, Merano, 25 settembre 1922 (cit. in Della Ferrera 2010, 56).

<sup>35</sup> ABCS, Fondo Credaro, lettera di Annetta Rajna Morelli a Elisa Paini, Teglio, 6 settembre 1910.

<sup>36</sup> AMRM, Fondo Marcora, cartella 9, lettera di Elisa Paini a Giuseppe Marcora, Roma, 10 dicembre 1908.

<sup>37</sup> AMRM, Fondo Marcora, lettera di Luigi Credaro a Giuseppe Marcora, Roma, 12 maggio 1917. Anche la lettera di Luigi Credaro a Giuseppe Marcora, Roma, 11 novembre 1915, si apre con la stessa espressione.

<sup>38</sup> AMRM, Fondo Marcora, lettera di Elisa Paini a Giuseppe Marcora, Roma, 10 dicembre 1908.

<sup>39</sup> AMRM, Fondo Marcora, lettera di Luigi Credaro a Giuseppe Marcora, Roma, 28 giugno 1927.

maggio, la scrittura cambia solamente per i saluti: Elisa dunque scrisse l'intera lettera e Credaro si limitò ad aggiungere: «Cordiali saluti», apponendo la sua firma in calce, preceduta da «tuo aff.mo dev.mo Amico»<sup>40</sup>. Anche nell'altra lettera appare molto evidente il cambio di scrittura, che avviene poco prima della conclusione: Elisa in questo caso scrisse tutta la lettera, spiegando al Marco- ra quello che probabilmente il marito le aveva chiesto di comunicare e Credaro aggiunse di suo pugno: «Spero di rivederti presto a Roma e aggiungo cordiali rispettosi saluti di mia Moglie e miei all'illustre Tua Signora», firmandosi: «Aff.mo Credaro»<sup>41</sup>.

L'inedita corrispondenza conservata a Sondrio permette di attribuire ad Elisa il compito di gestione della corrispondenza del marito quando si trovava lontano da casa: la Pains si occupava in alcuni casi di rispondere lei stessa alle lettere ricevute dal marito, in altri casi invece provvedeva a inviare a Luigi stesso le lettere che richiedevano celere risposta personale. Proprio per questo motivo, in una sua lettera, indirizzata al fratello di Luigi, Stefano, la Pains faceva esplicito riferimento al suo ruolo: «tanto per farti vedere come Luigi mi faccia fare da boia e da suo aiutante, eccoti la proposta d'un affare»<sup>42</sup>.

#### ELISA E L'UNIONE MAGISTRALE NAZIONALE

L'Unione Magistrale Nazionale venne fondata da Luigi Credaro nel gennaio 1901, coadiuvato dall'amico Luigi Friso<sup>43</sup>, con lo scopo di coinvolgere il «più ampio numero possibile di sodalizi ed insegnanti presenti nel panorama magistrale» (Barausse 2002, 28).

Credaro ne mantenne la presidenza fino all'indomani del IV congresso (Perugia 22-24 settembre 1904), quando la linea da lui sostenuta venne duramente attaccata. In conclusione al discorso pronunciato al Congresso di Perugia disse infatti: «Ora io, con o senza revisione di statuto, passo tra le file, dove voi mi troverete sempre collo stesso affetto, colla stessa devozione, collo stesso sentimento di solidarietà» (Unione Magistrale Nazionale 1905, 18).

Per quanto riguarda la collaborazione di Elisa all'Unione, tra le pagine dei necrologi, è costante il riferimen-

to al ruolo da lei ricoperto come segretaria. Al riguardo si legge:

E poiché egli [Credaro] aveva fatto della scuola la passione più grande della sua vita, ella che, giovinetta, si era avviata all'insegnamento, e che aveva pure tra i suoi familiari valorosi insegnanti, arse tutta di quella stessa passione; e poiché egli riponeva tanta fede negli umili lavoratori della scuola, e non la smentì mai, anche quando ne parve più lontano e dimentico, con la stessa fede ella li seguì nella loro opera misconosciuta e nei loro sforzi per imporla alla considerazione del Paese; e quando egli si pose a capo di questa falange di oscuri e ne raccolse il grido di dolore e di rivendicazione, ella gli si trovò a fianco come la sua naturale coadiutrice, a dividere con lui il lavoro paziente e tenace della vigilia, prendendone per sé la parte più ingrata, e poi le ansie e le speranze e le prime affermazioni di quegli anni memorabili (*Elisa Credaro* 1924, 333).

Nel necrologio di Raffaele Resta venne definita come «l'attiva e intelligente segretaria dell'Unione Nazionale dei maestri» (Resta 1924, 180), facendo riferimento agli ottantamila insegnanti che la rammentavano devoti. Tra le pagine dei necrologi emerge inoltre il racconto di particolari episodi, come quello apparso su «I diritti della scuola»:

Nel dicembre scorso, alla fine del banchetto che gli ex-studenti della Scuola pedagogica di Roma offrivano a Luigi Credaro, entrò nella sala e venne a sedere accanto al festeggiato, cercando di passare inosservata, una signora alta, esile, dall'aspetto dolce e severo a un tempo. E al suo apparire la folla dei convitati, in cui erano molti veterani delle prime battaglie dell'Unione magistrale, scattava in piedi, prorompendo in un appaluso scrosciante che pareva non dovesse finire più.

Quella signora era la Compagna di Luigi Credaro. E molti degli antichi soldati e capitani dell'organizzazione dovettero quella sera ricordare un altro vibrante saluto di vent'anni addietro, che a Lei, assente ma presente, tributava il Congresso di Perugia nel chiudere i suoi lavori, dopo che l'alata eloquenza di Pietro Faudella ne aveva esaltata l'opera silenziosa e infaticabile di collaboratrice del Credaro e del Friso nella formazione dei primi quadri della Unione (*Figure scomparse* 1924, 158-159).

Tuttavia, nonostante i vari riferimenti al suo ruolo di segretaria e alla collaborazione con Credaro e Friso, questo non è provato dalle fonti ufficiali, come gli atti dei congressi dell'UMN. Consultando ad esempio gli atti del IV Congresso, svoltosi a Perugia nel settembre del 1904, richiamato dall'autore dell'articolo pubblicato su «I diritti della scuola», si nota che all'interno di essi non viene fatta menzione in merito alla collaborazione di Elisa con l'UMN.

Per quanto riguarda il ruolo di segretari ufficiali, negli atti di Perugia si legge: «A Segretari vennero chia-

<sup>40</sup> AMRM, Fondo Marcora, lettera di Luigi Credaro a Giuseppe Marcora, Roma, 12 maggio 1917.

<sup>41</sup> AMRM, Fondo Marcora, lettera di Luigi Credaro a Giuseppe Marcora, Roma, 11 novembre 1915.

<sup>42</sup> ABCS, Fondo Credaro, lettera di Elisa Pains a Stefano Credaro, Pavia, 24 dicembre 1897.

<sup>43</sup> A proposito dell'amico e coetaneo, Credaro così si esprimeva nel suo intervento al IV congresso dell'UMN: «Sono passati quattro anni e cinque mesi dacché io, assistito e incoraggiato dall'ingegno e dal cuore dell'amico Friso, assunsi arditamente l'incarico di organizzare i maestri d'Italia» (Unione Magistrale Nazionale 1905, 18).

mati Girtia Civolari di Concordia (Modena), Leopoldina Zanotti di Firenze, Centonza di Foggia, Converso di Bari» (Unione Magistrale Nazionale 1905, 4). All'interno dell'opuscolo pubblicato dagli stessi Credaro e Friso nel 1901 invece, nella nota della pagina che presenta la composizione del Comitato Nazionale, viene riportata la seguente frase: «A *Segretario-Cassiere* l'on Credaro volle il prof. cav. *Luigi Friso*, Rettore del R. Collegio Ghislieri in Pavia» (Credaro, Friso 1901, 18).

Tuttavia l'episodio sopra citato è con molta probabilità lo stesso che viene ricordato anche da Raffaele Resta nel discorso da lui rivolto al feretro e ripreso poi tra le pagine de "Il corriere delle maestre":

Di recente io ho potuto raccogliere in un sol gesto, in uno di quei gesti rivelatori dell'intima personalità nostra, tutta la bellezza dello spirito vivo della buona Signora Elisa, che oggi è inerte spoglia davanti a noi. Novamente, in un riaffermato atto di passione e di fede, gli insegnanti di Roma si erano stretti intorno al loro primo e non dimenticato Duce, intorno all'adorato compagno dell'Estinta; sul finir del convegno, ad un tratto Ella apparve nella consueta disciplina di semplicità riservata e dignitosa, e allora dal fondo memore e grato della folla, proruppe, come schianto di grande cateratta, uno scroscio di prolungata acclamazione.

Per più istanti Ella cercò di dominare, con la sostenuta dignità che le era propria, la piena incalzante dell'ovazione di fuori e del sentimento di dentro; ma alla fine, di fronte alla violenza insistente ed unanime della ovazione, Ella chinò il capo nobilmente e tutto il volto si trasfuse di commossa tenerezza, si irradiò della profonda delicatezza del suo sentimento; l'austerità del carattere lasciava così intravedere tutto il tesoro di affetti gentili, che Ella chiudeva nell'intimità dell'anima Sua (Resta 1924, 180).

#### LA COLLABORAZIONE CON LA "RIVISTA PEDAGOGICA"

Nel gennaio del 1908 Luigi Credaro fondava la "Rivista Pedagogica", che avrebbe guidato «quasi ininterrottamente» (D'Arcangeli 2013, 105) fino al 1939, anno della sua morte e della cessazione delle pubblicazioni<sup>44</sup>. Il periodico, nonostante la mancanza di «un modello unitario ed organico di pedagogia» (D'Arcangeli 2009, 282), riuscì ad offrire ai lettori un'ampia panoramica della questione pedagogica, riservando spazio alla psicologia infantile, al cognitivismo di Piaget e alla psicoanalisi. Si occupò della storia delle istituzioni scolastiche e di quanto avveniva a livello internazionale a proposito

della legislazione scolastica (di questo si occupava principalmente la sezione "Notizie") e in merito al settore editoriale. Proprio all'editoria, all'interno della sezione "Recensioni", soprattutto nei primi anni di vita del periodico, «fu dedicato ampio spazio, oltre che a testi di autori stranieri, ai periodici scolastici e pedagogici francesi, tedeschi, anglosassoni, ma anche spagnoli e sudamericani» (D'Arcangeli 2009, 283).

Dalle fonti emerge che la Painsi si occupasse proprio di queste rubriche, con particolare attenzione alla sezione "Notizie" e alle recensioni di opere.

Innanzitutto, è necessario ricordare che nelle varie fonti è ricorrente il riferimento alla collaborazione della Painsi con la "Rivista Pedagogica" ma altrettanto presente è il riferimento al desiderio che il suo contributo per il periodico rimanesse in ombra, così come non voleva che si facesse menzione delle opere di bene da lei compiute, «paga della propria infaticata operosità nel silenzio» (Resta 1924, 180). Nelle prime righe del necrologio apparso proprio su la "Rivista pedagogica" si legge che Elisa «tanti giorni e tante notti di diligente e intelligente operosità vi diede, senz'altro mai consentisse che il suo nome comparisse» (*Elisa Credaro* 1924, 325).

Anche sulle pagine de "Il corriere delle maestre", venne menzionato l'impegno di Elisa a favore del periodico. Raffaele Resta scrisse: «Ed assidua, per quanto ignorata, collaboratrice, Ella è sempre stata di quel vivo documento della pedagogia italiana che è la "Rivista pedagogica"» (Resta 1924, 180).

Alcune fonti forniscono inoltre indicazioni più specifiche riguardo al ruolo della Painsi, informando che era solita leggere molti libri italiani, francesi e tedeschi «per sé e per raccogliere materiale di recensione per la "Rivista pedagogica"» (*Elisa Credaro* 1924, 327). Tuttavia analizzando tutti i fascicoli del mensile credariano, dalla data di fondazione fino all'aprile 1924, non compare nessun articolo firmato dalla Painsi, come era intuibile, considerato il desiderio di Elisa stessa di rimanere dietro le quinte.

Sfogliando i fascicoli della "Rivista Pedagogica" tuttavia è possibile fare alcune deduzioni, sempre partendo da ciò che emerge dalla lettura dei vari necrologi. Ad esempio si può dedurre che la sezione "Notizie" fosse, almeno in parte, curata dalla Painsi stessa. Gli articoli pubblicati in questa sezione non portano nessuna firma e sono certamente il risultato di un'attenta opera di lettura e selezione di riviste straniere che Evaristo Marsili, tra le pagine de "La tecnica scolastica", individuava come compito svolto dalla Painsi, definita appunto «la paziente compulatrice delle maggiori riviste estere per attingervi tutte le notizie che potessero interessare i lettori della R. P. e comunque contribuire all'incremento del-

<sup>44</sup> Nella storia della "Rivista Pedagogica" vi furono alcuni periodi in cui la direzione del mensile, per diversi motivi, passò ad altri. In merito si veda D'Arcangeli 2013, 105-129 e D'Arcangeli 2014, 570-572.



le istituzioni educative nazionali» (Marsili 1924, 4). La sezione si occupava di notizie riguardanti i più svariati temi: scuole elementari, asili infantili, sistemi scolastici dei diversi stati, concorsi per insegnanti, scuole italiane all'estero, istruzione secondaria, cultura superiore, ecc. Si può dedurre quindi che, ad esempio nel fascicolo del febbraio 1910, le notizie su fatti riguardanti l'Italia, l'Austria, con particolare attenzione per una scuola italiana nel Friuli Austriaco, il Belgio, la Francia, la Germania e la Gran Bretagna, possano essere il risultato dell'attento spoglio di riviste straniere compiuto da Elisa. Nel fascicolo dell'aprile 1912, nella stessa sezione che nel frattempo aveva cominciato ad essere nominata "Notizie e cenni bibliografici", compare ad esempio un articolo dal titolo "Bilancio scolastico prussiano 1912", la cui introduzione riporta: «Dai *Pädagogische Blätter* (vol. XLI, fasc. 3, p. 152-155) apprendiamo i seguenti dati relativi al preventivo dell'esercizio finanziario corrente per Regno di Prussia» (*Bilancio scolastico prussiano* 1912, 373). L'articolo prosegue poi riportando diverse parole, frasi intere e citazioni in tedesco, elemento che potrebbe confermarne l'autorialità della Pains, conoscitrice e appassionata, come si è visto, della lingua tedesca. La cura della rubrica inoltre, richiedeva senza dubbio una grande mole di lavoro e in alcuni casi la sezione era molto ampia: si pensi che, ad esempio, all'interno del fascicolo uscito il 15 luglio 1913, essa occupava quasi una quarantina di pagine.

Per quanto riguarda invece le sezioni "Recensioni" e "Tra libri e riviste", la maggior parte degli articoli che vi compaiono sono firmati, ad eccezione delle recensioni in alcuni fascicoli. È il caso ad esempio della recensione di un'opera francese di L. Filhol, dal titolo "Il componimento in lingua straniera alla licenza liceale - Revue de l'enseignement des langues vivantes", pubblicata nel marzo 1911 e recensita nelle pagine 207 e 208 del numero della "Rivista Pedagogica" di novembre 1911. Sullo stesso numero anche la recensione successiva, del volume di L. W. Cart, "La preparazione dei professori di lingue moderne. - Revue de l'enseignement des langues vivantes", pubblicato nell'aprile 1911, potrebbe essere attribuita a Elisa, sempre per il motivo legato alla conoscenza della lingua. Tuttavia si tratta di una deduzione che è possibile fare con minor certezza rispetto agli articoli della sezione "Notizie". Infatti non tutte le recensioni non firmate sono legate a titoli francesi o tedeschi, ve ne sono anche in italiano, ad esempio quella del volume di Adolfo Padovan, "I figli della gloria", recensito brevemente alle pagine 747 e 748 del fascicolo del 15 ottobre 1913. Risulta quindi molto difficile capire quali recensioni possano essere attribuite con un buon grado di sicurezza alla Pains.

Infine, un'altra sezione probabilmente a lei attribuibile è quella dal titolo "Sommari di riviste", presente soprattutto nei primi anni di pubblicazione del periodico. Essa, come la sezione delle notizie, presuppone lo spoglio di più riviste straniere: i sommari infatti fanno riferimento a riviste francesi e tedesche, oltre che italiane.

Nonostante l'individuazione dell'autorialità di questi articoli richieda d'obbligo il condizionale, in mancanza della firma vera e propria, quel che è certo è che la Pains collaborò con tutte le sue forze alla buona riuscita del periodico, pur sforzandosi sempre di passare «inosservata» (*Figure scomparse* 1924, 158).

## CONCLUSIONE

Contemporanea di grandi emancipazioniste, Elisa oggi giorno rischia di apparire come una donna comune, al punto tale da passare inosservata ai nostri occhi. Per carattere, per scelta e per consonanza con il comune sentire del tempo, ella restò in ombra: qui si è cercato, con documenti inediti, di riportarla alla luce, restituendole il valore che merita, per quanto fece per il marito e con il marito, ma anche per molte altre persone, in virtù della sua personale intelligenza, cultura e amorevolezza. Ma la vita di Credaro, grande pedagogista, ministro, fondatore dell'UMN, sarebbe stata meno piena senza il supporto non solo morale ma intellettuale della moglie, un supporto che lui stesso, nei suoi scritti personali, riconobbe come fondamentale.

## LEGENDA

ACCN: Archivio Carlo Cantoni, Napoli  
 APT: Archivio Provinciale, Trento  
 ABCS: Archivio Biblioteca Credaro, Sondrio  
 AMRM: Archivio Museo Risorgimento, Milano

## BIBLIOGRAFIA

- "Credaro Pains Elisa", 1939. In *Enciclopedia biografica e bibliografica italiana. Serie XXXVIII Pedagogisti ed educatori*, diretta da Codignola Ernesto, 152. Milano: Istituto editoriale italiano.
- "Elisa Credaro (Montagna di Sondrio, 25/01/1863 - Roma, 17/03/1924)", *Rivista pedagogica*, a. XVII, n. 4, 15 aprile 1924, 324-334.
- "Figure scomparse - Elisa Credaro", *I diritti della scuola*, a. XXV, n. 22, 24 marzo 1924, 158-159.

- “Il gravissimo lutto del Sen. Luigi Credaro”, *La Valtellina*, a. LXIV, n. 23, 19 marzo 1924, 2.
- “Per un asilo in memoria di Elisa Credaro”, *I diritti della scuola*, a. XXV, n. 26, 27 aprile 1924, 442.
- Adami, Gualtiero. 1958. *Un po' di storia dei primi quattro anni (1919-22) seguiti all'auspicata attesa unione del Trentino alla madre patria. Cenni alla vita e opere di Luigi Credaro*. Trento: Scuola tipografica arcivescovile Artigianelli.
- Bacchetti, Flavia, e Farina, Rachele. 1995. “Paini Luigia Elisabetta in Credaro (1863-1924).” In *Dizionario biografico delle donne lombarde*, a cura di Farina Rachele, 822. Milano: Baldini&Castoldi.
- Barausse, Alberto. 2002. *L'Unione Magistrale Nazionale. Dalle origini al fascismo 1901-1925*. Brescia: La Scuola.
- Brignoli, Marziano. 1986. “Lettere a Marcora.” In *Luigi Credaro nella scuola e nella storia*, a cura di Patrizia Guarnieri, 121-127. Sondrio: Società storica Valtellinese.
- Chiosso, Giorgio. 2003. “Paravia G.B., casa editrice (anche Casa Editrice G.B. Paravia, Paravia e Compagnia).” In *TESEO: tipografi e editori scolastico-educativi dell'Ottocento*, diretto da Giorgio Chiosso, 423-430. Milano: Editrice Bibliografica.
- Credaro, Luigi, e Friso, Luigi. 1901. *Unione nazionale delle Maestre e dei Maestri Italiani*. Pavia: Tipografia popolare.
- Credaro Porta, Nella. 1992. “Elisa Credaro.” *Pagine valtellinesi*, VI, 2, 25 gennaio.
- Credaro Porta, Nella. 2007. “L'intervento. Rivalutiamo la figura di Elisa Paini, moglie ombra ma personaggio chiave.” *Il Giorno*, 22 settembre.
- Credaro Porta, Nella. 2009. “Elisa Paini Credaro.” In *Luigi Credaro e la “Rivista Pedagogica”. Atti del Convegno Sondrio, 21-22 settembre 2007 e altri scritti*, a cura di Fausta Messa e Marco Antonio D'Arcangeli, 269-274. Sondrio: Istituto sondriese per la storia della resistenza e dell'età contemporanea.
- Credaro Porta, Nella. 2016. “Luigi Credaro Commissario Generale per la Venezia Tridentina.” In *Valtellinesi e valchiavennaschi di fronte alla Grande Guerra*, a cura di Paola Berbenni et al. Sondrio: Istituto Sondriese per la Storia della Resistenza e dell'età contemporanea.
- D'Arcangeli, Marco Antonio. 2009. “La “Rivista Pedagogica” (1908-1939).” In *Luigi Credaro e la “Rivista Pedagogica”. Atti del Convegno Sondrio, 21-22 settembre 2007 e altri scritti*, a cura di Fausta Messa e Marco Antonio D'Arcangeli, 277-284. Sondrio: Istituto sondriese per la storia della resistenza e dell'età contemporanea.
- D'Arcangeli, Marco Antonio. 2013. “Luigia Elisabetta Paini.” In *Dizionario Biografico dell'educazione 1800-2000*, a cura di Giorgio Chiosso e Roberto Sani, 269-270. Vol. II. Milano: Editrice Bibliografica.
- D'Arcangeli, Marco Antonio. 2013. “Luigi Credaro.” In *Dizionario Biografico dell'Educazione 1800-2000*, a cura di Giorgio Chiosso e Roberto Sani. Milano: Editrice Bibliografica. <http://dbe.editricebibliografica.it/dbe/ricerche.html>. Accesso: 31 ottobre 2020.
- D'Arcangeli, Marco Antonio. 2013. *Verso una scienza dell'educazione. La Rivista Pedagogica (1908-1939)*. Roma: Anicia.
- D'Arcangeli, Marco Antonio. 2014. “Rivista Pedagogica.” In *La stampa pedagogica e scolastica in Italia (1820-1943)*, a cura di Giorgio Chiosso, 570-572. Brescia: La Scuola.
- Della Ferrera, Pier Carlo. 2010. “Scuola e famiglia in un archivio privato.” *Notiziario della Banca Popolare di Sondrio*, 119, agosto: 50-59.
- Dessardo, Andrea. 2016. *Le ultime trincee. Politica e vita scolastica a Trento e Trieste (1918-1923)*. Milano: La Scuola.
- Fava, Sabrina. 2002. *Emilia Formíggini Santamaria. Dagli studi storico-pedagogici alla letteratura per l'infanzia*. Brescia: La scuola.
- Guarnieri, Patrizia. 1979. *Luigi Credaro. Lo studioso e il politico*. Sondrio: Società storica valtellinese.
- Guarnieri, Patrizia. 1980. “Lettere di Luigi Credaro a Carlo Cantoni (1883-1900).” In *Giornale critico della filosofia italiana*, quinta serie, I, a. LIX, n. I-IV, gennaio-dicembre: 161-162.
- Guarnieri, Patrizia. 1984. “Luigi Credaro.” In *Dizionario Biografico degli Italiani. Volume 30*. Roma: Istituto Enciclopedia Italiana Treccani. [https://www.treccani.it/enciclopedia/luigi-credaro\\_\(Dizionario-Biografico\)/](https://www.treccani.it/enciclopedia/luigi-credaro_(Dizionario-Biografico)/). Accesso: 31 ottobre 2020.
- Marsili, Evaristo. 1924. “Elisa Credaro.” *La Tecnica Scolastica*, giugno.
- Martinazzoli, Antonio. 1924. “Un ricordo di Elisa Credaro.” *I diritti della scuola*, 30 marzo.
- Polenghi, Simonetta. 2008. “«Missione naturale», istruzione «artificiale» ed emancipazione femminile. Le donne e l'università tra Otto e Novecento.” In *L'altra metà della scuola. Educazione e lavoro delle donne tra Otto e Novecento*, a cura di Carla Ghizzoni, Simonetta Polenghi, 303-318. Torino: SEI.
- Resta, Raffaele. 1924. “In memoria di Elisa Credaro.” *Il corriere delle maestre*, 30 marzo.
- Unione Magistrale Nazionale (U.M.N.). 1905. *Quarto congresso delle sezioni*. Perugia 22, 23, 24 settembre 1904. Roma: Tipografia popolare.



**Citation:** Chiara Martinelli (2020) Gianfranco Bandini, Stefano Oliviero (a cura di), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*. *Rivista di Storia dell'Educazione* 7(2): 145-147. doi: 10.36253/rse-9662

**Received:** September 2, 2020

**Accepted:** October 6, 2020

**Published:** January 25, 2021

**Copyright:** ©2020 Chiara Martinelli. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/rse>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

**Editor:** Pietro Causarano, Università di Firenze.

Recensione

## Gianfranco Bandini, Stefano Oliviero (a cura di), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*

Firenze, FUP, 2019, pp. 278

CHIARA MARTINELLI

Università di Firenze  
E-mail: [chrMartinelli@gmail.com](mailto:chrMartinelli@gmail.com)

Disciplina accademicamente recente, ma presente sulla scena culturale da ben più tempo di quanto non attestino associazioni e convegni, la *Public History* ha stimolato molteplici riflessioni sugli intrecci tra ricerca e comunità, accademia e contesto [Bertuccelli 2017, 78-83]. Se le scuole – insieme a musei ed enti locali – sono diventate un referente imprescindibile per l'attività dei *public historian*, scarsa è stata l'attenzione riservata alla storia scolastica come veicolo di coinvolgimento degli alunni. E ancora più labile è stato il tentativo di cogliere nel patrimonio scolastico uno stimolo per la didattica per competenze – e questo nonostante i contributi che un buon archivio scolastico potrebbe dare ad alcune delle competenze chiave europee come “Consapevolezza ed espressione culturale” e “Imparare ad imparare”<sup>1</sup>. Detto più francamente: siamo consci di quanto la storia possa dare la scuola, ma non di quanto la scuola possa dare alla storia. E questo tanto più se pensiamo a quanto il circolo virtuoso che lega *public historian* e società civile sia contiguo alle procedure e alle metodologie di cui si avvale, in ambito pedagogico-didattico, la ricerca-azione [Noiret 2019, 131-65; Barbier 2007, 13-8].

Anche queste tematiche stanno, tuttavia, trovando un sempre un più ampio riscontro nella comunità accademica. È del 2019 la nascita della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (Sipse), che tra i suoi focus annovera le potenzialità didattiche del patrimonio storico-educativo [Ascenzi, Covato, Meda 2020]. Ed è del novembre 2018 il convegno che, nel presentare il Manifesto della Public History of Education, è sfociato nel saggio – curato da Gianfranco Bandini e Stefano Oliviero – *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze* (liberamente scaricabile in open access: <https://fupress.com/catalogo/ipublic-history-of-education-i>

<sup>1</sup> Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente, <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:it:PDF>, consultato il 25 agosto 2020.

riflessioni-testimonianze-esperienze/3799). Un volume che si pone come punto di partenza per un ambito da configurare, perché «costituisce, a tutti gli effetti, l'atto fondativo di una proposta di lavoro formativo, didattico, di studio e ricerca che intende valorizzare i saperi storici nell'ambito dell'educazione e delle professionalità educative», come scrivono Gianfranco Bandini e Stefano Oliviero nell'introduzione (pag. X).

Un universo *in fieri* che la Public History of Education (in seguito PHE) cerca di percorrere attraverso otto binari sintetizzati da Bandini in uno dei saggi d'apertura e variamente percorsi nel prosieguo del volume (pp. 49-51):

- 1) La volontà della PHE di travalicare l'orizzonte degli "addetti ai lavori";
- 2) Una metodologia di ricerca attiva e socio-costruttivista, che proponga, anche per la storia, una metodologia laboratoriale in sintonia con quanto proposto dalle *Indicazioni nazionali* per la scuola primaria [Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca 2012, 51];
- 3) La promozione di un rapporto più radicato, ma soprattutto più tematizzato, tra ricerca e contesto. Lo scopo è decostruire agiti apparentemente connaturati alla natura umana, ma in realtà sedimentati nella coscienza umana attraverso secolari pratiche socio-culturali. È un approccio positivo per i discenti, ma lo è anche per docenti e comunità, e prova ne sia la decostruzione di visioni stereotipate di genere, pronte a etichettare tanto le donne quanto gli uomini. Proprio le difficoltà con cui gli educatori maschi degli asili nido si sono visti riconoscere da genitori e società le loro capacità di cura sono al centro del contributo Emiliano Macinai e Stefano Oliviero (pp. 159-68);
- 4) Un rapporto privilegiato con la didattica delle discipline antropologiche, che può trarre vantaggio dall'uso del patrimonio storico-educativo. Un approccio simile ha caratterizzato in Toscana i "Viaggi della memoria" analizzati da Luca Bravi (pp. 185-96), ed è stato rafforzato dalle recenti collaborazioni tra accademia e scuole primarie di cui discute Stefania Carioli (pp. 131-58). Progetti che, oltre a consentire agli alunni di storicizzare il passato novecentesco, consentono di sperimentare concretamente il vissuto storico (pratica tanto più importante per ragazzi che, soprattutto nella primaria, sono ancora lontani dall'accedere al pensiero astratto) [Vianello 2012, 105];
- 5) La valenza della PHE per la formazione docente, sia quella iniziale sia quella in servizio. Proprio la decostruzione di agiti consolidati consente da parte dei docenti una messa in discussione delle proprie pratiche, e lo sviluppo di quella riflessività che l'Agenzia

Europea considera uno dei quattro perni valoriali per un buon "docente inclusivo" [European Agency for Development in Special Needs Education 2012, 19; Cambi 2014, 32-3]. Una valenza accettata per il curriculum degli insegnanti primari, dove l'interrogativo sulla presenza e sul senso delle discipline storico-educative dà luogo a situazioni oggettivamente sfidanti, quali quelle descritte da Luana Salvarani nel contributo dedicato alla sua esperienza di insegnamento (pp. 55-64); ma problematica se guardiamo alla formazione degli insegnanti secondari (ancora tutta da scrivere dopo l'accantonamento di SISS e TFA) e di quelli di sostegno [Pruneri 2019, 31-9]. Nessun CFU del corso di specializzazione per le attività di sostegno è stato destinato a una riflessione organica sul senso storico di una professione che, se pur recente, vanta ormai alcuni decenni di operatività – per la precisione, tre e mezzo, giacché il decreto di istituzione risale al 1975 –. Ma una professione senza storia è una professione senza identità – e una professione fragile, come testimoniano i tanti docenti di sostegno pronti a passare sulla disciplina alla scadenza del "vincolo quinquennale" [Piazza 2009, 25-9].

- 6) Una ricerca di contatto con le persone che non si esime dal ricorso a tecnologie digitali *open source* e *open access*. Una considerazione tanto più cogente alla luce degli ultimi mesi, quando le difficoltà – e spesso l'impossibilità – a spostarsi dalla propria abitazione hanno stimolato una riflessione su quanto sia importante garantire l'accessibilità digitale di libri, saggi, documenti d'archivio. Un lavoro su cui l'Italia, rispetto agli altri paesi, sconta un ritardo solo in parte colmato da alcuni encomiabili progetti. In questo senso la PHE punta non solo a raggiungere questo obiettivo – e si veda a questo proposito l'appello della SIPSE per la conservazione del patrimonio storico-educativo<sup>2</sup> –, ma anche a creare nuove fonti liberamente fruibili. Una pratica già sperimentata con successo dal Laboratorio di Public History dell'Università di Firenze con il progetto "Memorie di scuola"<sup>3</sup> (con interviste riversate su Youtube) e recentemente riproposta con il progetto "Vita ed educazione ai tempi del Covid-19".
- 7) Un raccordo con istituti e musei storico-educativi, non più presente solo *in nuce* ma compiutamente esplicitato, sperimentato ad esempio dal Museo della scuola "Paolo e Ornella Ricca", coinvolto a Macerata in numerose campagne di PHE tra cui, due su tut-

<sup>2</sup> <http://www.sipse.eu/2020/07/29/salviamo-il-patrimonio-culturale-delle-scuole-la-sipse-lancia-un-appello-e-offre-consulenza/>, consultato il 29 luglio 2020.

<sup>3</sup> <https://memoriedisuola.it/il-progetto/>, consultato il 29 luglio 2020.

te: la richiesta alla cittadinanza di donare il proprio materiale scolastico per evitarne la dispersione, con la campagna “Dona la tua memoria”, e i laboratori sugli “alunni copioni” tra Otto e Novecento per il festival letterario *Macerata racconta*, iniziative ricordate da Marta Brunelli (pp. 177-81).

- 8) La storia orale e lo studio delle autobiografie. Una tendenza già testimoniata dal progetto “Memorie di scuola” e presente nel volume sia con i contributi di Antonella Cagnolati e Barbara De Serio (pp. 197-210) – che analizzano i risultati di un’indagine compiuta tra maestre in pensione nate negli anni Quaranta – sia con quello di Caterina Benelli (pp. 65-76) – che si concentra sullo studio della scrittura di sé. L’autobiografia di un individuo non è soltanto la sua traccia: è anche quella di chi vive intorno a lui, della sua comunità. È un «farsi messaggio» da ricevere con attenzione e con cura, soprattutto se viene dalle categorie personali e professionali che, ai margini della società, scontano il rischio di essere dimenticate, nel qui e nel domani: persone affette da fragilità economiche, sociali, culturali e psichiche, ma, aggiungerei qui come proposta, anche i disabili sensoriali e intellettivi – perché è con l’ascolto e con la valorizzazione delle loro storie di vita che diamo loro dignità e autodeterminazione. Ascoltare le storie di vita consente non solo di rielaborarle, di dar loro un senso e un perché, ma anche di individuarne i punti di sutura, di reinvenzione personale, di messa in gioco delle proprie personali capacità davanti all’imprevedibile, al dolore, alla perdita [Salvatici 2018, 253-68]. In questo senso, la loro analisi può istituire percorsi per un intervento sociale ed educativo fruttuoso e duraturo, che consenta ai singoli e alle collettività di far fronte a eventi traumatici e/o periodizzanti – come ha potuto essere, senza guardare troppo lontano, il lockdown della primavera 2020; un progetto che sappia dar luogo, oltre che a una *public history* radicata nel presente e in un proattivo sforzo per il cambiamento, a una rinnovata «pedagogia civile», capace di rivolgersi ai bisogni educativi della collettività senza vidimare acriticamente le attuali tendenze neoliberiste, come segnalato nell’intervento di Giuseppe Tognon (p. 29).

Il volume, quindi, presenta sia un manifesto della Public History of education sia la descrizione di alcune sue pratiche. Quello che però (e giustamente) noi non rintracciamo è una definizione *strictu sensu* di un ambito di ricerca ancora troppo giovane per essere incasellato in ansie classificatorie che rischierebbero, nell’immediato futuro, di precludere l’accesso a nuove pratiche. Così come per la Public History (accomunata alla sua branca

storico-educativa dalla fluidità categoriale), nel caso della PHE conta più descriverne filosofia di fondo e pratiche, evidenziandone la valenza civile e formativa per insegnanti, alunni, studenti. Perché alla base della sua pratica – similmente a quanto accade per la Public History – sussiste, prima di specifiche abilità e conoscenze, un atteggiamento fondativo e contestuale, un saper essere, perché – come dice Bandini – «si tratta di porsi in ascolto dei bisogni formativi che emergono dalla vita quotidiana dei professionisti dell’educazione, siano essi insegnanti, educatori o dirigenti scolastici» (p. 47).

#### RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Ascenzi, Anna, Covato, Carmela, Meda, Juri (a cura di), 2020. *La pratica educativa. Storia, memoria e patrimonio. Atti del 1° Congresso nazionale della Società Italiana per lo studio del Patrimonio Storico-Educativo (Palma de Mallorca, 20-23 novembre 2018)*, Macerata: EUM.
- Barbier, Roger. 2007, *La ricerca-azione*, Roma: Armando.
- Bertuccelli, Lorenzo. 2017, *La Public History in Italia*, In *Public history. Discussioni e pratiche* a cura di Paolo Bertella Farinetti, Lorenzo Bertuccelli, Alfonso Botti, 78-83. Milano: Mimesis.
- Cambi, Franco. 2014, *La formazione dell’insegnante oggi: la funzione della riflessività*, In *L’orientamento e la formazione degli insegnanti nel futuro*, a cura di Mariani Alessandro, 31-6. Firenze: FUP.
- European Agency for Development in Special Needs Education. 2012, *Profilo dei docenti inclusivi*, Bruxelles.
- Ministero dell’Istruzione, dell’Università e della Ricerca, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione*, 2012.
- Noiret, Serge. 2019, “The birth of a new discipline of the past? Public History in Italy”, in «Ricerche Storiche», 3: 131-65.
- Piazza, Vito. 2009, *L’insegnante di sostegno. Competenze tecniche e aspetti emotivi*, Trento: Erickson.
- Pruneri, Fabio, 2019, “Gli insegnamenti M-PED/02 per la formazione dei docenti. Una prospettiva comparativa”, in «Rivista di storia dell’educazione», 1: 31-9
- Salvatici, Silvia. 2018, *Public Memory, Gender, and National Identity in Postwar Kosovo: The Albanian Community*, In *Oral history and Public Memories*, edited by Paula Hamilton e Linda Shopes, 253-68. Temple, Philadelphia.
- Vianello, Renzo. 2012, *Potenziali di sviluppo e di apprendimento nelle disabilità intellettive*, Trento: Erickson.





**Citation:** Matteo Morandi (2020) Giuseppe Eduardo Polizzi, *La spesa per l'istruzione. Profili costituzionali*. *Rivista di Storia dell'Educazione* 7(2): 149-150. doi: 10.36253/rse-10032

**Received:** November 18, 2020

**Accepted:** December 3, 2020

**Published:** January 25, 2021

**Copyright:** © 2020 Matteo Morandi. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/rse>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

**Editor:** Pietro Causarano, Università di Firenze.

Recensione

## Giuseppe Eduardo Polizzi, *La spesa per l'istruzione. Profili costituzionali*

Milano, FrancoAngeli, 2019, pp. 180, € 22,00

MATTEO MORANDI

Università di Pavia, Italia

E-mail: [matteo.morandi@unipv.it](mailto:matteo.morandi@unipv.it)

Che la scuola rappresenti un fenomeno oggettivamente complesso, caratterizzato da elementi vari di natura esterna e interna, politica e istituzionale, pedagogica, sociologica e molto altro, è un fatto. Che in ragione di tale complessità la sua analisi comporti approcci disciplinari plurimi, non sempre in grado di dialogare fra loro, è altrettanto assodato. Ne deriva che alcuni temi, centrali per comprendere la sua connotazione storica e la sua funzione fra le iniziative di uno Stato, sono stati trascurati più di altri proprio per il loro carattere 'ibrido', difficile da collocare nel quadro di un'appartenenza disciplinare precipua. È il caso dell'insieme di questioni afferenti i modelli di spesa a favore dell'istruzione, oggetto del recente volume di Giuseppe Eduardo Polizzi. L'autore, già assegnista di ricerca, ora collaboratore dell'insegnamento di Diritto costituzionale all'Università di Pavia, si propone di apportare il proprio contributo alla ricostruzione della tematica da un punto di vista giuridico – costituzionalistico nella fattispecie –, inserendo le proprie riflessioni all'interno del «discorso sui diritti sociali» (p. 13).

Per questo il primo capitolo, di andamento storico, si apre con la distinzione fra "servizio" – tale era appunto l'istruzione in età liberale, materia amministrativistica non contemplata nella Carta albertina – e "diritto" riconosciuto in sede costituzionale, come avvenne altrove, ad esempio in Argentina, e poi avverrà in Italia con la nascita della Repubblica. Nel primo cinquantennio unitario l'argomento rispondeva, infatti, «esclusivamente al "programma di governo"», cosicché gli aspetti finanziari ad esso collegati dipesero necessariamente «dall'ambito "valoriale"» entro cui l'istruzione era di volta in volta collocata; il che «si rifletté nella sua dimensione giuridico-sostanziale, che "mutò" nelle diverse fasi di vigenza dello Statuto» (p. 17). Per questo la vitalità della scuola fu «finanziariamente condizionata dalle risorse disponibili» (p. 19), dipendendo dalla capacità del Regno di sostenere altre spese giudicate prioritarie e, con ciò, dall'albero di responsabilità imputate ai diversi soggetti (Stato, province, comuni). Anche quando, con la legge Coppino sull'obbligo scolastico (1877), il governo Depretis tese a presentare idealmente l'istruzione come risorsa per il Paese, anche in vista dell'ampliamento della base elettorale, la lentezza della spesa pubblica permette di evidenziare la preminenza della sfera finanziaria sugli obblighi in fatto d'istruzione. Così pure, è dallo

stesso osservatorio finanziario che, ricorda Polizzi, è possibile scorgere in età giolittiana, pur con tutti i limiti del caso, il passaggio verso un'interpretazione social-funzionale della scuola: si pensi alle leggi 15 luglio 1900 n. 260 sull'edilizia scolastica, 8 luglio 1904 n. 407 sull'innalzamento dell'obbligo, 15 luglio 1906 n. 383 sulla lotta contro l'analfabetismo nel Mezzogiorno e, soprattutto, alla legge Daneo-Credaro del 4 giugno 1911, che avocava allo Stato gran parte dell'istruzione elementare. Fu sempre in questa stagione, assaggio di democrazia prima dell'avvento di Mussolini, che fu superato il principio di uniformità a vantaggio di sporadici esperimenti di legislazione "speciale" per le aree più svantaggiate della Penisola.

Gli approdi di tale percorso, che proseguì durante il fascismo nella direzione di una scuola come diritto, non senza risultati talora contraddittori data la cifra elitaria della riforma Gentile, erano tuttavia ancora lontani dal concetto di promozione sociale della persona, il quale, rileva ancora l'A., avrebbe d'altronde «presupposto l'adozione di una concezione sostanziale dell'uguaglianza» (p. 43), che avvenne solo nel secondo dopoguerra con la Costituzione repubblicana.

Al dibattito in Assemblea Costituente è comprensibilmente dedicato uno spazio considerevole del secondo capitolo, interamente concentrato sull'epoca repubblicana. Qui l'argomento principale consiste nel mettere in evidenza il delicato equilibrio fra contenuto "sociale" dell'istruzione e suo condizionamento finanziario, sulla base delle risorse disponibili. Come scrive Polizzi, la Carta del 1948 non seppe «irradia[re]» dai riflessi dell'eguaglianza sostanziale, e ciò dipese dalla consapevolezza che il bilancio statale non avrebbe potuto «sopportare» gli oneri derivanti «dalla sua affermazione sul lato della garanzia del diritto» (p. 53). Che l'eguaglianza sostanziale fosse un «corpo estraneo», come l'ha definita Sabino Cassese in relazione agli artt. 33-34 Cost., dipese per l'A. «anche dall'accoglimento di una prospettiva "ottocentesca", di stampo "garantista", che affrontava il dibattito in chiave di libertà di esplicazione del servizio anziché in quella di una sua maggiore diffusione» (*ibid.*). A detta del costituente, «il fine (garanzia del diritto sociale) non può essere messo sullo stesso piano dei mezzi (sostenibilità finanziaria)» (p. 57), per cui dal 1948 in avanti l'istruzione obbligatoria comporta anche un dovere di spesa da parte di chi è chiamato a erogarla.

Il libro si sofferma quindi sulla definizione "in concreto" dei livelli di prestazione dovuta dallo Stato sia nei gradi obbligatori sia in quelli successivi. Mentre, infatti, i primi sono retti da una concezione universalistica del diritto allo studio (concezione che tuttavia, nota l'A., non esclude incongruenze, come la sopravvivenza di forme di solvenza nella scuola obbligatoria e gratuita quali

libri di testo e trasporti), per i gradi post-obbligatori il dettato costituzionale stabilisce un principio di selettività, tale per cui la Repubblica riconosce e rende effettivo il diritto all'istruzione ai soli capaci e meritevoli, anche privi di mezzi, mediante la predisposizione di speciali provvidenze attribuite per concorso. Il che «non significa che gli "incapaci" e gli "immeritevoli" non abbiano un siffatto diritto», riconosce ancora Polizzi; «piuttosto indica che, dopo il periodo iniziale di istruzione obbligatoria, solamente i capaci e meritevoli possono godere di un impegno ulteriore in termini finanziari» (p. 87).

Le ultime pagine si concentrano, infine, sulla dimensione inclusiva della scuola, collocando l'opera all'interno di un ridotto ma fiorente filone di ricerche recentemente dedicate dal settore pubblicistico al tema del diritto all'istruzione. Ricordo per tutti i volumi di Mario Falanga (ad es. *Elementi di diritto scolastico*, Brescia, La Scuola, 2013; *Diritto scolastico. Analisi e profili*, Brescia, ELS La Scuola, 2017), Francesca Angelini e Marco Benvenuti (a cura di, *Le dimensioni costituzionali dell'istruzione*, Napoli, Jovene, 2014), Fulvio Cortese (a cura di, *Tra amministrazione e scuola. Snodi e crocevia del diritto scolastico italiano*, Napoli, Editoriale scientifica, 2014), Giuditta Matucci (a cura di, con F. Rigano, *Costituzione e istruzione*, Milano, FrancoAngeli, 2016; *Diritto all'istruzione e inclusione sociale. La scuola "aperta a tutti" alla prova della crisi economica*, Milano, FrancoAngeli, 2019; *La scuola inclusiva dalla Costituzione a oggi. Riflessioni tra pedagogia e diritto*, Milano, FrancoAngeli, 2019), Roberta Calvano (*Scuola e Costituzione, tra autonomie e mercato* (Roma, Ediesse, 2019), Anna Maria Poggi (*Per un "diverso" Stato sociale. La parabola del diritto all'istruzione nel nostro Paese*, Bologna, Il Mulino, 2019; *La scuola nella democrazia. La democrazia nella scuola*, con F. Angelini e L. Conte, Napoli, Editoriale scientifica, 2020) e Giuseppe Laneve (a cura di, *La scuola nella pandemia. Dialogo multidisciplinare*, Macerata, Eum, 2020).

Nel terzo capitolo Polizzi ripercorre perciò dal suo speciale punto di vista la storia dell'inclusione a scuola, partendo dal ruolo delle opere pie a favore dell'istruzione dei soggetti disabili (→ ricorso al regime privatistico), senza trascurare la scelta fascista di attrarre l'oggetto nella sfera pubblica, pur secondo un criterio di separazione e di differenziazione. L'esame della normativa e della giurisprudenza seguenti, dagli anni Settanta a oggi, testimonia un percorso (in salita) per cui «i vincoli di bilancio "retrocedono" dinanzi le prestazioni per l'inclusione scolastica» (p. 143). Ma soprattutto documenta, così come fa l'intero libro, l'importanza di uno sguardo storico al problema, tale da offrire in generale allo studioso del passato formativo elementi utili per una sua più ampia comprensione e leggibilità.





**Citation:** Fabio Targhetta (2020) Stefano d'Errico, *La scuola distrutta. Trent'anni di svalutazione sistematica dell'educazione pubblica e del Paese*. *Rivista di Storia dell'Educazione* 7(2): 151-152. doi: 10.36253/rse-9668

**Received:** September 4, 2020

**Accepted:** October 6, 2020

**Published:** January 25, 2021

**Copyright:** © 2020 Fabio Targhetta. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/rse>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

**Editor:** Pietro Causarano, Università di Firenze.

Recensione

**Stefano d'Errico, *La scuola distrutta. Trent'anni di svalutazione sistematica dell'educazione pubblica e del Paese***

**Milano, Udine, Mimesis Edizioni, 2019, pp. 639**

FABIO TARGHETTA

*Università di Macerata*

E-mail: [fabio.targhetta@unimc.it](mailto:fabio.targhetta@unimc.it)

Il libro di Stefano d'Errico non è un manuale di storia della scuola o un compendio di didattica, né tantomeno un trattato di pedagogia. Si tratta piuttosto di una cronaca della scuola – o per meglio dire la descrizione dei suoi cambiamenti, principalmente per via normativa – negli ultimi tre decenni, redatta da chi ha conosciuto bene questa evoluzione, avendola criticata e spesso osteggiata in veste di segretario nazionale dell'Unicobas. Ne esce un quadro articolato e minuzioso, tratteggiato senza presunzione di neutro distacco, ma con l'accurata partecipazione – e le relative distorsioni, in tutti i sensi, non necessariamente negativi – di chi ha vissuto in prima linea quei mutamenti e vede un disegno specifico volto a svalutare il sistema scolastico nazionale. Non deve dunque stupire il lettore se le pagine dedicate alle lotte sindacali e ai contrasti in seno alle varie sigle occupino uno spazio rilevante del corposo volume. Questo aspetto, se da un lato potrebbe risultare sovradimensionato rispetto all'effettivo ruolo svolto dai sindacati negli ultimi trent'anni, dall'altro costituisce un punto di interesse non banale, data la rarità dei riferimenti a questi organismi all'interno delle più classiche ricostruzioni di storia della scuola. Si tratta di testimonianze tanto più significative quanto più si pensi alla rilevanza dei processi economici all'interno delle decisioni di politica scolastica, soprattutto negli anni duemila e in seguito alla crisi del 2008. Nell'epoca del neoliberalismo imperante, diventa infatti fondamentale dare una lettura dei processi che tenga conto di queste dinamiche e delle azioni organizzate per contrastarle.

Numerose delle critiche avanzate da d'Errico alla deriva della scuola attuale sono da imputare proprio all'indirizzo delle politiche scolastiche attuate dai governi, senza distinzione di schieramento, che si sono avvicinati dalla metà degli anni Novanta, quando la crisi dell'istituzione scolastica principiata a cavallo tra gli anni Sessanta e Settanta era stata portata a compimento e si era concretizzata nel progressivo impoverimento, a livello di ruolo pubblico e del relativo peso all'interno delle decisioni di natura

politico-scolastica, della riflessione pedagogica a favore dell'analisi economica e dei processi produttivi. In secondo luogo, le sollecitazioni emerse a partire dagli anni Settanta – e a livello internazionale dalla diffusione del Rapporto Faure – a riservare un ruolo crescente ad agenzie educative extrascolastiche si tradussero nei decenni successivi, all'interno di un contesto neoliberista caratterizzato da un sostanziale disimpegno dello Stato, nella perdita del tradizionale ruolo preminente della scuola, che da prima istituzione è diventata una delle varie agenzie impegnate in ambito scolastico-educativo. Insomma, la scuola si è trovata a doversi confrontare con offerte didattiche esterne, offerte che spesso potevano vantare caratteristiche nuove, maggiormente attraenti rispetto all'ingessata istituzione statale quali corsi dinamici, dalla durata variabile, e più calibrati sulle esigenze e le aspettative degli utenti.

La preminenza dell'istanza economica, con relative suggestioni manageriali, ha comportato anche la ridefinizione del ruolo dei presidi, divenuti dirigenti – a riprova delle ricadute anche a livello lessicale – in continuità con quella cultura dell'impresa introdotta anche a livello di politiche scolastiche (si ricordi la famosa formula delle tre "i": inglese, internet e impresa). Una trasformazione, quella dei presidi, che li ha portati a divenire «datori di lavoro» con licenza di assumere, valutare e licenziare.

Parallelamente è venuto dequalificandosi il ruolo dei docenti a causa di una serie di provvedimenti che hanno contribuito, in forme dirette e indirette, ad aggravare le loro condizioni di lavoro, quantomeno per chi è sopravvissuto ai pesanti tagli del personale operati a partire dal 2008: l'eliminazione del ruolo e la sostituzione con gli incarichi a tempo indeterminato; l'eliminazione degli automatismi di anzianità; gli stipendi tra i più bassi d'Europa; l'aumento del numero di studenti per classe, con conseguente aggravio del carico di lavoro, anche di carattere burocratico; il moltiplicarsi dei casi di aggressioni fisiche da parte di alunni e genitori; l'assenza di iniziative, previste dal decreto legislativo del 9 aprile 2008 ma mai finanziate, tese a prevenire e cercare di risolvere il problema del *burnout*.

A decretare il fallimento delle politiche scolastiche attuate negli ultimi trent'anni sono i dati degli annuali rapporti del Censis sul possesso di titoli di studio tra la popolazione italiana e sugli abbandoni, dati che l'autore confronta con quelli rilevati nel resto d'Europa: essi certificano, tra le altre cose, il primato italiano quanto alla presenza di *neet*, ovvero di persone, soprattutto giovani, non impegnate nello studio, nel lavoro o nella formazione.

Alla corposa *pars destruens* d'Errico fa seguire una serie di proposte per «una profonda riforma del sistema scolastico italiano», alcune condivisibili, altre verosimil-

mente destinate ad alimentare un dibattito spinoso, a partire dal ripristino dell'insegnamento del latino nella scuola secondaria di primo grado. Non è tuttavia questa parte, né le pagine conclusive dedicate alla ricostruzione dell'attuale fase politica, a costituire il valore aggiunto del volume. Esso, a mio parere, sta nella ricostruzione di una sorta di contro storia della scuola recente, scritta con una *vis polemica* e adottando un punto di vista, quello del sindacalista, poco usuali per questo genere di lavori e che ne fanno un interlocutore significativo per chi voglia occuparsi del tema.



**Citation:** Francesca Borruso (2020) Juri Meda, *I «Monumenta Italiae Paedagogica» e la costruzione del canone pedagogico nazionale (1886-1956)*. *Rivista di Storia dell'Educazione* 7(2): 153-155. doi: 10.36253/rse-10097

**Received:** December 4, 2020

**Accepted:** December 4, 2020

**Published:** January 25, 2021

**Copyright:** © 2020 Francesca Borruso. This is an open access, peer-reviewed article published by Firenze University Press (<http://www.fupress.com/rse>) and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited.

**Data Availability Statement:** All relevant data are within the paper and its Supporting Information files.

**Competing Interests:** The Author(s) declare(s) no conflict of interest.

**Editor:** Pietro Causarano, Università di Firenze.

Recensione

## Juri Meda, *I «Monumenta Italiae Paedagogica» e la costruzione del canone pedagogico nazionale (1886-1956)*

Milano, Franco Angeli, 2019, pp. 294

FRANCESCA BORRUSO

Università di Roma 3

E-mail: francesca.borruso@uniroma3.it

Il libro di Juri Meda, che ha ricevuto nel 2020 il premio CIRSE dedicato alle migliori opere di carattere storico-educativo, colma una significativa lacuna storiografica inserendosi all'interno di una tradizione di ricerca consolidata sul piano internazionale ma, al contempo, innovativa e coraggiosa per la complessità e ricchezza delle fonti archivistiche utilizzate e per la molteplicità dei piani interpretativi coinvolti.

Attraverso il reperimento e l'analisi di fonti edite ma soprattutto inedite provenienti da una dozzina di archivi italiani (riprodotte nel volume all'interno di un'ampia appendice documentaria), l'Autore è riuscito a ricostruire, in modo dettagliato e rigoroso, il ricco e variegato dibattito pedagogico-culturale che ha accompagnato un ambizioso progetto editoriale italiano mai realizzato, quello dei *Monumenta Italiae Paedagogica*. Un progetto mancato nella sua realizzazione ma attorno al quale si sono condensate 'partite culturali' emblematiche, rivelatrici sia delle lotte egemoniche fra i diversi orientamenti pedagogici, sia delle trasformazioni relative allo statuto epistemologico costitutivo che si attribuiva al sapere storico-pedagogico. Così, attraverso la ricostruzione storico-pedagogica-culturale di un fallimento editoriale significativo, Juri Meda ha delineato, con prospettive euristiche innovative, le idee e le progettualità di una classe intellettuale certamente eterogenea al suo interno - anche in ragione del vasto periodo storico che la caratterizza (1886-1956) -, così come le conseguenze profonde e concrete che sulla storia della pedagogia italiana hanno avuto quelle vicende. Idee e progetti che si intersecano, inevitabilmente, con i complessi processi storico-sociali e culturali connessi all'unificazione nazionale e alla costruzione di una identità culturale vissuta come discorso imprescindibile e fondante l'unità della nazione.

Al progetto si dedicarono, seppure con prospettive culturali e in momenti storici differenti (da quelle di ispirazione positivista, all'orientamento neo-idealista e al pensiero cattolico), soprattutto due grandi pedagogisti che rispondono ai nomi di Luigi Credaro e Giovanni Calò accomunati, nono-

stante le diverse prospettive pedagogiche, da un medesimo obiettivo: giungere alla definizione di un “canone pedagogico nazionale”, ossia all’individuazione di quell’insieme di opere educative alle quali attribuire un valore esemplare, fondative di una tradizione educativa tutta italiana e che proprio per questo, andavano valorizzate e diffuse come patrimonio identitario irrinunciabile. Un canone pedagogico, inoltre, che avrebbe potuto spiegare i suoi effetti anche in relazione alla formazione della classe docente, responsabile a sua volta della costruzione di una consapevole identità nazionale all’interno delle istituzioni educative.

Un progetto che, proprio per i suoi propositi identitari ed epistemologici del discorso storico-pedagogico, secondo Juri Meda, già dai primordi avrebbe mostrato il suo positivo influsso rivelandosi anticipatore della crisi epistemologica della storia della pedagogia «intesa esclusivamente come storia delle idee pedagogiche e delle teorie educative, che sarebbe stata rilanciata a inizio del ’900 dal neo idealismo e dall’egemonia da essa esercitata sull’intera cultura italiana», alimentando questo processo di trasformazione, «ben oltre la sua soglia naturale di obsolescenza e quando ormai nella storiografia internazionale si era diffuso il modello annalistico francese, che l’avrebbe più tardi influenzato» ( p. 19).

È Luigi Credaro uno dei primi a proporre, cercando di abbozzarne la struttura generale e definirne gli intenti fondamentali, il progetto italiano dei *Monumenta*, ispirandosi sì al modello tedesco dei *Monumenta Germaniae Historica* - imponente raccolta di fonti per la storia del medioevo tedesco ed europeo - ma con l’idea innovativa di valorizzare non solo la letteratura pedagogica italiana, per il filosofo non poi così meritevole e vasta da essere oggetto di inventario speciale, ma soprattutto «i tesori didattici, che stanno nascosti negli archivi e nelle biblioteche del nostro paese» (p. 52). Nell’appello che Credaro rivolge alla comunità scientifica italiana affinché promuova la costituzione nel nostro paese di una società simile a quella tedesca, sono «gli eruditi, i ricercatori di documenti, gli studiosi abitatori delle biblioteche e degli archivi» che «dovrebbero segnalare al pubblico quelle carte che interessano il passato dell’educazione del nostro paese» (p. 53). Quindi, più che una collezione di trattati educativi e opere pedagogiche, l’idea era quella di una raccolta sistematica di documenti relativi alla concretezza delle prassi educative della scuola e dell’educazione (storia delle istituzioni scolastiche, della legislazione educativa, dei metodi didattici applicati alle scuole, così come degli abbecedari e dei libri adottati), a partire soprattutto dalla modernità. Un’idea che si collocava perfettamente nel quadro del neo-herbartismo di inizio secolo, di cui Credaro era un illustre esponente, orien-

tata a fondare una storia dell’educazione e della scuola non più ancillare alla storia filosofica bensì autonoma, e antitetica all’ascendente neoidealismo gentiliano il quale invece si opponeva all’autonomia epistemologica della pedagogia come scienza autonoma dalla filosofia e, di conseguenza, a qualunque ibridazione epistemologica con altri saperi. In questa ottica di contrasto alla deriva storicistica della storia della pedagogia che il neoidealismo combatte, può essere interpretata la creazione della collana «Pedagogisti ed educatori antichi e moderni», presso la casa editrice Sandron, diretta da Giuseppe Lombardo Radice dal 1910 al 1939, nella quale vengono pubblicate, con un apparato critico, le opere dei maggiori pedagogisti ed educatori antichi e moderni, incluse le opere «di insigni autori, comunemente non classificati fra i pedagogisti, ma che han lasciato tracce profonde nel campo educativo: poeti, storici, filosofi, agitatori» (p. 83). Una collana editoriale che secondo Juri Meda avrebbe potuto (o voluto?) rappresentare un’alternativa al progetto dei *Monumenta* - visto che nelle intenzioni programmatiche si vogliono ricostruire le grandi traiettorie del pensiero pedagogico secondo l’insegnamento neoidealistico - ma che sin dai suoi esordi assegna più visibilità alla cultura pedagogica internazionale più che a quella nazionale, al punto che nel primo anno di vita solo 8 volumi su 52 sono dedicati ad autori italiani.

Nella lotta per l’egemonia culturale fra i diversi orientamenti pedagogici, che Juri Meda ha saputo acutamente ricostruire, si colloca anche la figura di Giovanni Calò, teorico dello ‘spiritualismo realistico’ (alternativo all’herbartismo credariano), collaboratore della «Rivista Pedagogica» e impegnato con il suo maestro Francesco De Sarlo in uno scontro con il neoidealismo, il quale nel 1933 recupera il progetto dei *Monumenta* e lo propone alla Reale Accademia dei Lincei, probabilmente di concerto con Credaro, come sembra testimoniare la corrispondenza intercorsa tra Calò e Credaro, iniziata nel 1909 e conclusasi soltanto con la morte di Credaro nel 1939, già messa in luce da Giorgio Chiosso nel 1984. Nonostante gli sforzi di Calò, capace di muoversi con grande capacità diplomatica in un panorama politico-culturale complesso e non certo ‘amico’ - come riesce a documentare Meda ricostruendo i finanziamenti che Calò riesce a procurarsi per il Museo Didattico Nazionale di Firenze (1925-1929) - la prima richiesta di finanziamento all’impresa dei *Monumenta* venne rigettata. Instancabile, Calò la propose nuovamente all’Accademia dei Lincei nel 1940, con un piano di pubblicazione dettagliato che prevedeva una I serie centrata sugli *Scrittori* e una II serie centrata sulle *Fonti documentarie*, nonostante il contesto politico e culturale fosse ancora più nebuloso di prima, a causa sia del consolidamento

dell'egemonia idealistica sia dell'intolleranza del regime verso quegli intellettuali, come Calò, che non mostravano esplicita adesione al regime. Dal discorso di Calò di presentazione del progetto dei *Monumenta* emerge l'idea di una storia della pedagogia: «che non poteva limitarsi a una storia della scienza dell'educazione, dei sistemi pedagogici, delle teorie, della vita dei singoli filosofi e pedagogisti, ma doveva estendere i propri indirizzi euristici, aprendosi [...] alla storia delle istituzioni educative e - sulla base dei primi segnali del rinnovamento storiografico che preludeva all'incessante ascesa della *nouvelle histoire* francese - alla storia della vita materiale della scuola» (p. 141).

Il progetto di Calò, monumentale poiché prevedeva di stampare oltre una sessantina di volumi, molti dei quali dedicati a figure o questioni storico-educative quasi inedite per quel tempo storico, nella individuazione del canone pedagogico restituiva centralità alle pedagogie umanistica, cristiana a partire dal medioevo, e risorgimentale. Assicurato dal Ministro dell'Educazione Nazionale Bottai un sostegno economico tramite la formula dell'acquisto copie dei volumi e nominata la Commissione dei lavori, la monumentale impresa venne ufficialmente avviata ma si interruppe forzatamente a causa dello scoppio della seconda guerra mondiale, per naufragare definitivamente nel 1956. Nonostante il loro fallimento, i *Monumenta* continuarono ad esercitare il proprio influsso sulla produzione storiografica successiva, come nel caso della raccolta de *I classici della pedagogia italiana* diretta da Ernesto Lama e Luigi Volpicelli realizzata tra il 1956 e il 1963. Un influsso che, secondo l'Autore può essere ritrovato anche in relazione alla svolta storiografica di matrice annalistica, che restituisce valore sia alla materialità educativa, sia alle fonti della 'vita privata' e a tutte quelle fonti che, 'loro malgrado' secondo la celebre definizione di Marc Bloch, possono concorrere a disvelare la complessità storico-sociale dei fenomeni. Una complessità che Meda ha contribuito a decifrare in questo suo ultimo lavoro, intrecciando sapientemente e con grande rigore epistemologico, storia delle idee pedagogiche con la storia sociale dei processi culturali.





## Sommario

Bambini e poesia in Italia dall'Ottocento a oggi. Ricostruzioni storiche e ipotesi interpretative <i>Martino Negri</i>		
<b>Poesia per l'infanzia. Una voce sottile eppure intensa nella storia della letteratura per l'infanzia</b> <i>a cura di: Milena Bernardi, Sabrina Fava, Martino Negri</i>		
Erminia Fuà Fusinato: quando la pedagogia incontra la poesia <i>Angela Arsena</i>	11	
Poesie di Casa: la poesia domestica di Antonio Rubino ed Emilia Villorosi <i>Elena Surdi</i>	21	
Sergio Tofano fra tradizione e innovazione <i>Lorenzo Cantatore</i>	37	
La poesia per bambini come progetto educativo di Alfonso Gatto <i>Alessandra Mazzini</i>	47	
Avanguardie e sperimentalismi nella poesia per l'infanzia da Rodari ai giorni nostri: un percorso tra autori e opere <i>Chiara Lepri</i>	61	
Un <i>nonsense</i> tutto italiano: riscrivere la poesia nel classico <i>Alice nel paese delle meraviglie</i> di Lewis Carroll <i>Claudia Alborghetti</i>	75	
Pesci, acqua e ghiaccio. Riflessioni sulla poesia per l'infanzia negli ultimi decenni <i>Andrea Dessardo</i>	87	
		<b>Articoli</b>
		Don Lorenzo Milani e la sua scuola. Le problematiche e le prospettive dell'istruzione nella "Lettera a una professoressa" <i>Giorgio Crescenza</i>
		99
		Bambini e ragazzi negli ospedali psichiatrici tra Otto e Novecento: un'indagine tra le carte dell'Istituzione Gian Franco Minguzzi di Bologna <i>Rossella Raimondo, Carlotta Gentili</i>
		109
		Challenges in Museum Education, Best Practices in Hungary <i>Katalin Kempf, Beatrix Vincze, Németh András</i>
		121
		Elisa Pains (1863-1924). Moglie e «collaboratrice impareggiabile» di Luigi Credaro <i>Federica Ambrogi</i>
		133
		<b>Recensioni</b>
		Gianfranco Bandini, Stefano Oliviero (a cura di), <i>Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze</i> <i>Chiara Martinelli</i>
		145
		Giuseppe Eduardo Polizzi, <i>La spesa per l'istruzione. Profili costituzionali</i> <i>Matteo Morandi</i>
		149
		Stefano d'Errico, <i>La scuola distrutta. Trent'anni di svalutazione sistematica dell'educazione pubblica e del Paese</i> <i>Fabio Targhetta</i>
		151
		Juri Meda, <i>I «Monumenta Italiae Paedagogica» e la costruzione del canone pedagogico nazionale (1886-1956)</i> <i>Francesca Borruso</i>
		153