

# ***Linee europee di letteratura per l'infanzia***

**I. Danimarca, Francia, Italia,  
Portogallo, Regno Unito**

a cura di

**Alessandra Avanzini**



*Linee*

FRANCOANGELI

## Informazioni per il lettore

Questo file PDF è una versione gratuita di sole 20 pagine ed è leggibile con



La versione completa dell'e-book (a pagamento) è leggibile con Adobe Digital Editions. Per tutte le informazioni sulle condizioni dei nostri e-book (con quali dispositivi leggerli e quali funzioni sono consentite) consulta [cliccando qui](#) le nostre F.A.Q.



La collana si propone come lo snodo di una pluralità di LINEE di ricerca che affrontano, secondo una prospettiva educativa, l'universo dell'infanzia, con particolare attenzione alla dimensione della narratività.

Il termine *Narratività* identifica quell'insieme di strumenti cognitivi con i quali viene raccontato/spiegato il mondo. Questi strumenti si materializzano in una pluralità di forme (la parola, il suono, il disegno, il movimento ecc.) e costituiscono il substrato essenziale per la costante rielaborazione educativamente fondata degli stessi saperi disciplinari.

Il termine *Infanzia*, a sua volta, va intesa come una 'lunga infanzia'. Dilatando, infatti, l'idea di fondo di chi è nella condizione di dover apprendere gli strumenti cognitivi di base, essa viene fatta coincidere con l'età della scolarizzazione, quel lungo periodo, cioè, in cui la scuola costituisce di fatto l'orizzonte primario dell'esistenza dell'individuo.

Infine perché *E altro ancora?* Perché nella ricerca ci sono le linee (curve, spezzate, miste...), ci sono gli snodi, ma non possono esserci gli steccati.

Su queste premesse nella collana innanzitutto confluiranno riletture critico-educative dei classici della letteratura per l'infanzia (a partire da testi come *Peter Pan*, *Alice*, *Cuore e Pinocchio*).

Verranno inoltre pubblicati saggi tesi a ricostruire e definire i luoghi (a cominciare dalle biblioteche per l'infanzia) e i modelli, che nel corso del tempo hanno caratterizzato la visione dell'infanzia da parte degli adulti. Al tempo stesso verranno analizzati i modi con cui tradizionalmente gli adulti hanno formalizzato i materiali scolastici per l'infanzia (sussidiari, libri di testo, libri di lettura e manuali in generale).

Inoltre la collana intende sviluppare la propria dimensione di *Laboratorio* nell'approntare strumenti tesi ad una insegnabilità dei saperi, che non sia giocata sulla semplificazione, ma sulla loro rielaborazione – strutturalmente educativa – rivolta nello specifico al mondo dell'infanzia. In quest'ottica si procederà ad esempio alla messa a punto di progetti didattici (a cominciare da progetti di didattica della lettura) da attuarsi all'interno del sistema scolastico e capaci di offrirsi come materiali di lavoro e di riflessione utili anche ai percorsi per la formazione del docente.

---

***Comitato scientifico***

***Linee***

**Alessandra Avanzini**  
**Luciana Bellatalla**  
**Pino Boero**  
**Cécile Boulaire**  
**Maria da Natividade Pires**  
**Peter Hunt**  
**Mino Milani**  
**Roberto Piumini**

Tutti i volumi pubblicati  
sono sottoposti a referaggio.

# ***Linee europee di letteratura per l'infanzia***

I. Danimarca, Francia, Italia,  
Portogallo, Regno Unito

a cura di

**Alessandra Avanzini**

*Linee*

FRANCOANGELI

*Grafica della copertina:* Elena Pellegrini

Copyright © 2013 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it).*

# Indice

<b>«Linee» di un progetto: letterature per l'infanzia a confronto</b> , di <i>Alessandra Avanzini</i>	pag.	7
<b>La letteratura per l'infanzia e per ragazzi in Danimarca dal 1945 a oggi</b> , di <i>Helene Høystrup</i>	»	19
<b>La letteratura per l'infanzia e per ragazzi in Francia dal 1945 a oggi</b> , di <i>Cécile Boulaire</i>	»	38
<b>La letteratura per l'infanzia e per ragazzi in Italia dal 1945 a oggi</b> , di <i>Pino Boero</i>	»	52
<b>La letteratura per l'infanzia e per ragazzi in Portogallo dal 1945 a oggi</b> , di <i>Maria da Natividade Pires, Ângela Balça</i>	»	71
<b>La letteratura per l'infanzia e per ragazzi nel Regno Unito dal 1945 a oggi</b> , di <i>Peter Hunt</i>	»	86
<b>Appendici</b>	»	103
<i>Danimarca</i>	»	105
<i>Francia</i>	»	107
<i>Italia</i>	»	110
<i>Portogallo</i>	»	112
<i>Regno Unito</i>	»	113
<b>Indice dei nomi</b>	»	117
<b>Gli Autori</b>	»	125



## «Linee» di un progetto: letterature per l'infanzia a confronto

di *Alessandra Avanzini*

*Dobbiamo scrivere per i bambini  
con gli elementi dell'immaginazione  
che abbiamo in comune con loro,  
differenziandoci per il fatto  
di avere altri interessi che i bambini non condividono*  
C. S. Lewis

I. Il presente volume è il primo del progetto “Letterature per l’infanzia a confronto”, teso ad analizzare e confrontare a livello internazionale la produzione letteraria per bambini e ragazzi, a partire dal secondo dopoguerra per giungere fino all’oggi. I singoli contributi, sulla base di una struttura comune, offrono al lettore italiano una panoramica delle principali tendenze che caratterizzano la produzione dei rispettivi paesi, corredata da utili appendici sui principali autori, sulle principali collane editoriali e sui classici ‘sempreverdi’. L’ambizione è quella di offrire uno strumento in grado di aiutare studiosi, bibliotecari, ma anche editori, genitori e singoli lettori ad approfondire e gestire, con particolare attenzione al versante educativo, le dinamiche di uno dei settori editoriali di maggior successo. Un successo, va detto, che ha contribuito in maniera determinante a superare – non certo ancora del tutto! – un radicato pregiudizio che ha visto a lungo considerare la letteratura per l’infanzia una letteratura di serie B; al tempo stesso tuttavia ha reso sempre più invasiva la presenza delle cosiddette logiche di mercato. In quest’ottica l’approccio comparato contribuisce attivamente a sviluppare uno sguardo critico che, muovendosi tra problemi, contraddizioni ma anche inedite potenzialità, affronti un bisogno che appartiene nel profondo all’uomo di ogni età e luogo: il bisogno di raccontare e ascoltare storie.

Questo primo volume dal titolo *Linee europee di Letteratura per l’infanzia*. I si concentra sull’Europa, cominciando col raccogliere contributi su Italia, Portogallo, Francia, Inghilterra, Danimarca<sup>1</sup>. Perché proprio questi paesi? Il motivo, devo dire, in parte è casuale e se vogliamo anche banale: sono stati per primi gli studiosi di questi paesi a rispondere con entusiasmo al mio progetto – e di questa fiducia voglio ringraziarli: Pino Boero (Università di Genova), Ângela Balça (Università di Évora), Cécile Bou-

<sup>1</sup> La traduzione dall’inglese dei contributi di Maria da Natividade Pires e Ângela Balça, di Peter Hunt e di Helene Høyrup è di Alessandra Avanzini; la traduzione dal francese del contributo di Cécile Boulaire è di Piergiovanni Genovesi.

laire (Università François-Rabelais di Tours); Peter Hunt (Università di Cardiff), Helene Høyrup (Università di Copenhagen); Maria da Natividade Pires (Università di Coimbra). Va, comunque, rimarcato che ciò non ha intaccato una forma di paradigmaticità, dato che in gioco ci sono i paesi che hanno dato i natali a Andersen, Carroll, Barrie, Collodi, Verne, Perrault ecc.

L'obiettivo del progetto è dare forma a un 'mondo in comune' della letteratura per ragazzi capace di offrirci uno sguardo specifico, comparato e critico su una letteratura, su cui a lungo, come ricorda Helene Høyrup, ha gravato una sorta di "ombra teorica" che se da una parte ne ha svilito il valore artistico-letterario, dall'altra non le ha impedito di essere presente fino alla saturazione sul mercato internazionale.

'Mondo in comune' è il nome-concetto cui da ormai un decennio ho affidato il compito di dare consistenza scientifica alla mia idea di 'relazione educativa'. In quest'ottica il Mondo in comune è la premessa fondamentale di un mondo che su una cultura veramente condivisa costruisce effettivi percorsi educativi. L'educazione si costruisce solo così: a partire dal saper mettere in comune ciò che siamo, le nostre identità, le nostre storie, le nostre culture, i nostri racconti. Non esiste educazione senza cultura; l'arido tecnicismo che troppo spesso viene spacciato per 'educazione' – e cosa preoccupante spesso ad opera di persone formalmente riconosciute come esperte del settore – resta appunto solo un arido tecnicismo incapace di costruire cultura.

Con questo volume il progetto, di cui mi fa piacere sottolineare anche il carattere inedito, è certo solo a un timido inizio, e tuttavia la difficoltà di questo inizio è stata enorme; e non per la difficoltà a coinvolgere gli autori, che anzi hanno mostrato entusiasmo, puntualità e competenza nel saper dare quadri efficaci della letteratura per bambini e ragazzi nei rispettivi paesi. La difficoltà è principalmente operativa ed economica. Si pensi anche solo al fatto che per le traduzioni non è stato possibile avere alcun tipo di sostegno economico. Per non parlare dei costi insostenibili, tra diritti e stampa, delle illustrazioni, che sarebbero state così utili specie parlando di letteratura per ragazzi.

Comunque, dopo queste e altre avversità, ecco il primo incontro e confronto fra letterature per ragazzi in una parte d'Europa. È un progetto in cui credo fermamente, ancor più alla luce di questo primo risultato che ha mostrato la capacità di stimolare una riflessione seria, in cui ognuno ha saputo mettere sul tavolo un approccio critico alla letteratura per l'infanzia e per ragazzi nel proprio paese. Un confronto che già in queste prime mosse ha evidenziato la presenza di vari elementi "in comune", a cominciare dalla vitalità di un settore impegnato a sperimentare forme grafiche più efficaci,

modalità di comunicazione innovative, inediti stili linguistici e desideroso di confrontarsi con tematiche difficili, come la morte, il sesso, i drammi sociali ecc.

Di fronte a tutta questa vitalità e a queste potenzialità, è indubbio, però, che, destando varie preoccupazioni, l'orizzonte in comune che emerge con più evidenza è la presenza di un mercato decisamente aggressivo, come rimarcano Ângela Balça e Maria da Natividade Pires, attorno alla letteratura per bambini e per ragazzi, che si palesa sempre di più quale pilastro economico del mercato del libro, e non solo; cosa che rende complesso orientarsi in una sovrapproduzione estremamente variegata e non sempre di qualità.

**II.** Leggere questi saggi è molto interessante ed è stimolante seguire le linee comuni che emergono e che si rispecchiano pienamente nei fenomeni editoriali trasversali. Spesso chi lancia la moda, talvolta anche a distanza di anni, è l'Inghilterra, paese del resto dalla lunga e consolidata tradizione nella letteratura per l'infanzia, anche se non meno propenso degli altri al vedere questa letteratura come letteratura di serie B. Capita così che sia un'autrice inglese, Enid Blyton (1897-1968), per esempio, ad avere influenzato lo stile di scrittura degli autori portoghesi (ma non solo) negli anni Settanta; la stessa autrice che, se guardiamo all'Italia di quegli stessi anni, ispira la serie televisiva per ragazzi "La banda dei cinque", che ha avuto buon successo.

Un fenomeno reso ancora più evidente oggi con Harry Potter, che, come scrive Peter Hunt, dopo aver "frantumato la maggior parte dei record editoriali... ha anche acquistato, quasi per logoramento, una certa rispettabilità critica". Interessante questa duplice considerazione, quasi a suggerire lo spaesamento di una critica, la quale alla fine si è trovata a considerare che, a fronte di un successo di pubblico così forte, la qualità andava in qualche modo trovata. Si è parlato di mercato aggressivo. Senz'altro Harry Potter può essere fatto rientrare in questa definizione; ne è testimonianza il bombardamento mediatico che ne ha sostenuto il successo.

L'effetto periodizzante di Harry Potter è pienamente sottolineato da Cécile Boulaire, che rimarca come in Francia il mercato sia cambiato in modo netto dopo la sua apparizione. Anche in Italia d'altra parte il mercato editoriale è reso saturo dall'offerta di serie fantasy e ancora più da maghetti, streghe e affini. Il fenomeno Harry Potter, al di là del valore del libro in sé, nella sua dimensione sociale-commerciale ha dato un segnale per molti versi allarmante: ha offerto la percezione che di fronte all'aggressività del mercato il pubblico reagisce positivamente, e cosa incredibile oggi, compra i libri. È stato impressionante per esempio in Italia vedere schiere di adole-

scenti in coda di notte davanti alla libreria dove era in programma l'uscita speciale dell'ultima puntata della saga.

È ancor più di fronte a questa situazione che emerge l'importanza di riflettere sul ruolo educativo che gioca oggi la letteratura per l'infanzia ed è bene anche riflettere sul perché del successo di Harry Potter. Per affrontare tale questione Peter Hunt ci offre delle indicazioni preziose, sottolineando che Harry Potter è un sapiente miscuglio di ingredienti capaci di colpire il bersaglio: ha un approccio semplicistico al bene e al male; offre un'oasi contro le nevrosi postmoderne; dà ai bambini un potere, che va conquistato con difficoltà (prove); svislisce il mondo reale, rispetto a quello magico; usa archetipi della favola; vede la sconfitta del male e la vittoria del bene; si pone in netto contrasto con le visioni distopiche riproposte fino alla nausea.

Indubbiamente vari di questi elementi, in sé, possono avere valenze educativamente positive, si pensi ad esempio alla conquista di un potere solo dopo che ci si è messi in gioco e si è lavorato con fatica o la sconfitta dell'edonistico ripiegamento su se stessi. Tuttavia, sul piano educativo, non va sottovalutato come nell'approccio 'potteriano' vi possano essere anche le premesse per profonde distorsioni, specialmente alla luce dei messaggi promozionali che ruotano attorno a questo fenomeno. Il rischio, per esempio, è quello di avallare l'idea di un percorso dove è vincente chi non ha dubbi, che sa sempre con precisione quale strada prendere e dove questa strada lo condurrà.

Una prospettiva allettante e commerciabile, ma che sacrifica i conti con la fragilità e la difficoltà della condizione umana in nome di un successo che ci sarà, perché appunto ogni cosa, se la si persegue con determinazione, va al posto giusto. Se la lettura scivola su questo versante, non si crea più un costruttivo dialogo fra due mondi (quello reale del lettore e quello fantastico della storia), ma una sovrapposizione di mondi dove il lettore è totalmente un tutt'uno con il protagonista, ne assume lo sguardo e ne pretende i risultati. E così facendo finisce intrappolato in una 'fuga' che non costruisce un 'ritorno' spendibile nella sua umana, ineffabile ed evanescente realtà quotidiana.

Comunque, indipendentemente dalle varie prospettive o sfaccettature interpretative, si può rilevare il fatto che in Harry Potter il mercato ha visto soprattutto la possibilità di offrire una spendibile risposta a un bisogno diffuso: l'idea di sentire che il mondo non è caotico e che, a costo di qualche sacrificio, può avere un significato chiaro, dove le cose possono avere il posto che meritano; insomma una risposta per la stanchezza dell'incertezza e del dubbio, la voglia di sapere che c'è un modo per superare la generica nevrosi della contemporaneità.

**III.** Se però un libro diviene la risposta a un problema piuttosto che l'occasione per porsi dei problemi, in qualche modo da strumento per pensare viene trasformato in uno strumento per non pensare. Si può chiamare tutto ciò letteratura?

La risposta è difficile perché chiama in gioco il senso profondo della letteratura in generale: ciò che è certo, infatti, è che qualsiasi sia il senso della letteratura esso non cambia a seconda che si tratti di letteratura per ragazzi o per adulti. Ed è proprio a questo riguardo che si gioca la partita decisiva: opporsi alla costruzione di un mercato tarato ad uso esclusivo di un target, o meglio ancora di tanti sottotarget, bambini, bambine, ragazzi, ragazze secondo una logica on demand. Il rischio è doppio: da una parte lega i prodotti ad esigenze di vendita; dall'altro mette anche materialmente sul mercato dei contenuti con cui bambini e ragazzi si confronteranno realmente. Cosa si deve fare di fronte a tutto ciò volendo seguire un approccio educativo?

Il ruolo educativo della letteratura, di tutta la letteratura, non è, e non può essere, né assumere un ruolo moralizzante né offrire uno svago fine a se stesso, essere cioè qualcosa che, in un modo o nell'altro, impedisca il pensiero, offrendo soluzioni sicure e appagando con false certezze.

L'azione educativa, infatti, non offre risposte assolute, non offre valori indiscutibili, non offre analgesici momentanei per le proprie paure; al contrario essa mira a costruire e ad allenare strumenti di pensiero che diano all'uomo la possibilità/capacità di dare senso e valore al mondo. Questo deve fare la letteratura, che sia per adulti o per ragazzi: offrire gli strumenti ai giovani, agli adulti, a tutti, per pensare. Alla fine se è vera letteratura, se sa dare senso, è un gran libro, per adulti e per ragazzi. Come *Alice nel paese delle meraviglie*, esempio eccellente, anche se agli occhi di molti, in modo va detto semplicistico e distorto, rimane ancora un capolavoro del non-sense, o un innocuo divertissement.

In una società in cui la scuola sta perdendo rilevanza, la letteratura si trova ancor più caricata di un ruolo fondamentale nella costruzione costante e consapevole di un mondo in comune, un mondo di storie in comune, dove gli uomini si incontrano, si confrontano e si arricchiscono.

Insomma alla fine ciò che è utile attivare è una serie di responsabilità educative: la responsabilità degli editori di pubblicare libri che siano prima di tutto stimoli per il pensiero e non rispondano solo ai bisogni di cassa; la responsabilità degli autori di scrivere non solo per assecondare i bisogni ma anche per colpire il lettore e invitarlo a riflettere; la responsabilità del lettore nel sapere che la lettura è sempre un'avventura e pretende la capacità di mettersi in gioco.

Il libro, come scriveva nel 1749 Henry Fielding, è una cosa pubblica, a disposizione di tutti coloro che hanno la gentilezza di pagare per leggere.

Questo implica responsabilità nel senso di patto chiaro col lettore: lo scrittore offre per così dire un ‘menù’, il lettore compra se tale menù lo aggrada. È evidente che un minimo di spendibilità dunque ci deve essere (capire i bisogni del lettore); ma ci vuole anche la curiosità di assaggiare piatti nuovi e l’impegno di fondo a utilizzare prodotti genuini. Tutto ciò non significa dover optare tra spessore letterario o successo commerciale: significa non prendere in giro il lettore giocando con i suoi bisogni, significa attivare un “patto di responsabilità” ricordando che la lettura è un dialogo ed è una cosa seria.

**IV.** A questo punto è necessario spendere qualche parola sulla collana che ospita questo volume, che costituisce lo sfondo strutturale di questo progetto, tanto da ribadirne il nome anche nel titolo. Parto dal nome “Linee” e lo scioglio: Laboratorio Infanzia Narratività Educazione Ed altro ancora. La prima cosa che salta all’occhio è che la dizione ‘letteratura per l’infanzia’ non compare. Ovviamente la scelta è voluta. L’intenzione, mia e di Luciana Bellatalla, codirettrice della collana, è stata innanzitutto quella di evitare ogni equivoco che la dizione potrebbe generare: letteratura per l’infanzia a troppe orecchie fa pensare ad una letteratura costruita per rispondere alle richieste di un pubblico particolare, che ha bisogni particolari e che deve leggere cose su misura per lui; che si tratti di qualcosa che debba avere come fine più assecondare le aspettative indotte in un target ben definito piuttosto che alimentare quel portato di consapevolezza e criticità che deve animare ogni processo educativo.

L’intenzione, dunque, non è certo demonizzare la definizione ‘letteratura per l’infanzia’, definizione cui io stessa faccio spesso ricorso e i cui limiti casomai dipendono dai modi con cui viene sbrigativamente interpretata. Tuttavia, la volontà di rimarcare il rischio delle distorsioni ‘settorializzanti’, ci ha spinto a far sì che nell’acronimo del nostro progetto editoriale tale definizione non apparisse e al suo posto venisse rimarcata un’idea universale, educativamente strutturata, di lettura, di letteratura, di infanzia. E così abbiamo usato una parola che entrambe amiamo molto: *narratività*. Vediamo, allora, a partire proprio da quest’ultimo termine, più nel dettaglio le parole che formano l’acronimo «Linee».

**V.** *Narratività* non è una parola comunemente usata: di solito si utilizza racconto o narrativa, puntando sul contenuto. Con *narratività*, invece, si vuole puntare l’attenzione sulla struttura, sul congegno in sé del narrare il mondo, sulla dinamica stessa del raccontare, che va al di là della sola narrazione scritta: può emergere nel colore e nella forma, nella musica, nella

danza, in tutti i modi espressivi/rielaborativi che l'uomo usa, elabora, inventa di volta in volta per dare un senso alla propria esistenza.

In un certo senso narratività, più che un dato di fatto, è un'azione tesa a costruire, a tessere significati, è un percorso che si costruisce nel viaggio verso un mondo ignoto per dargli un ordine umanamente comprensibile e quindi tornare, cambiati, alla realtà. Questa dinamica, cui in altre pagine ho dato il nome di fuga-ritorno<sup>2</sup>, appartiene tradizionalmente alla fiaba e più in generale al racconto fantastico per bambini; ma non solo: struttura a ben vedere anche tutto il racconto utopico e, se andiamo ancora più a fondo, struttura la letteratura in senso lato e costituisce un filo che unisce opere altrimenti estremamente variegata, dalla *Repubblica* platonica, alla *Divina Commedia* ad *Alice nel paese delle meraviglie*. Ci si può spingere ad affermare che la fuga-ritorno, la discesa agli inferi e risalita, è di fatto la struttura più o meno esplicita del narrare in sé.

Ebbene, puntare su una narratività così intesa significa mettere in primo piano il fatto che narrare, raccontare, leggere cambia il soggetto che accetta la sfida, perché inserisce degli elementi nuovi nello scorrere dell'esistenza: la curiosità, il bisogno di senso (capire, indagare la nostra relazione con il mondo), l'ignoto (entrare nell'ignoto per dargli nuova forma, dunque aggiungendo nuova conoscenza a quella già per così dire armonicamente assodata, rimettendo in discussione l'ordine precedente) e infine la consapevolezza e la capacità di critica rispetto ad un mondo che spesso ci viene presentato come un indiscutibile dato di fatto.

Ecco perché la narratività è un concetto strutturalmente educativo, che va di fatto a sostenere l'idea stessa di un'educazione universale (intesa non come omogenea ma come rivolta a tutti): senza questo slancio verso ciò che non è e che non si comprende, l'uomo sarebbe fermo all'accettazione passiva di ciò che è, chiudendosi in sé, indifferente di fronte a tutto ciò che è ignoto, diverso, nuovo. Il meccanismo della fuga-ritorno, al contrario, ci impone di confrontarci con il fatto che la sapienza è una conquista; che tale conquista è un percorso complesso e difficile; che il viaggio è aperto a tutti, anche se non tutti hanno il coraggio o la voglia di compierlo.

**VI. Perché laboratorio?** Perché il nostro progetto s'impone non solo una rivisitazione/riproposizione di ciò che c'è (è il caso della serie relativa ai classici per la letteratura per l'infanzia), ma anche una rilettura incentrata sulla ricerca di un senso e di un percorso educativo. Se proponiamo la rilettura di *Cuore* o di *Alice nel paese delle meraviglie*, ad esempio, ciò non dipende da un generico apprezzamento letterario, ma dalla volontà di analiz-

<sup>2</sup> Cfr. A. Avanzini, *La musica. Una dimensione educativa*, Bologna, Pitagora, 2001.

zarne il valore educativo. In quest'ottica la collana è laboratorio anche perché per forza di cose filtrano, attraverso le varie riletture dei classici proposte, differenti visioni dell'educazione, un aspetto questo che ai miei occhi dà a «Linee» una marcia in più: mettere a confronto, pur in un terreno comune, diverse visioni culturali ed educative costituisce una sorta di work in progress anche dal punto di vista epistemologico. Il confronto delle visioni educative individuali con il terreno comune della letteratura per l'infanzia non solo permette di scandagliare i risvolti educativi di questo mondo così affascinante, ma costituisce in sé una ricca occasione per arricchire l'orizzonte epistemologico della stessa scienza dell'educazione.

Ed è a questa dimensione di laboratorio, di luogo in cui materialmente costruire la possibilità di confronto, di riflessione, di attiva messa in gioco, che si collega anche la serie "L'Autore si racconta" in cui autori ai nostri occhi convincenti, sia sul piano letterario, sia sul piano educativo (al momento sono comparsi gli interventi di Mino Milani, Rossana Guarnieri e Roberto Piumini), sono stati chiamati a elaborare una loro autobiografia culturale. Ed è con ulteriore soddisfazione che tra gli sviluppi di questa iniziativa ci sia stato quello di laboratori nelle scuole, con gli autori a disposizione per confrontarsi, con la loro storia e con le loro storie, insieme a ragazzi e docenti.

**VII.** A questo punto, delineato il quadro all'interno del quale si muove il progetto della collana «Linee», è il momento di tornare a parlare esplicitamente di letteratura per l'infanzia.

Come detto, la letteratura per l'infanzia, specialmente oggi, è divorata dal mercato. D'altra parte si tratta, insieme ai libri di cucina, di un boccone terribilmente appetitoso, visto il grande successo che incontrano. Il successo è dunque sinonimo di fallimento educativo? Non di certo. Tuttavia nei modi e nei caratteri con cui tale successo sta affermandosi è possibile individuare dei segnali educativamente preoccupanti, e tra questi in primo luogo vi è la marcata tendenza alla settorializzazione, meglio ancora alla taratura sul cliente.

In che senso? Per procedere è necessaria una brevissima parentesi su cosa intendo per educazione. Essa è l'attuarsi di una relazione, consapevole, critica, agita tra almeno due esseri umani; una relazione che per essere possibile deve passare per un terzo elemento, a cui, come dicevo, ho dato il nome di 'Commonland' o 'mondo in comune'<sup>3</sup>.

<sup>3</sup> Cfr. A. Avanzini, *Apologia della pedagogia*, Milano, 2003, e A. Avanzini, *L'educazione attraverso lo specchio*, Milano, FrancoAngeli, 2008.

Il mondo in comune è la “biosfera culturale” che, volenti o nolenti, ci avvolge dalla nascita nei confronti del quale possiamo avere due atteggiamenti: subirlo in modo inconsapevole o partecipare attivamente alla sua costante rielaborazione. Partecipare consapevolmente alla costruzione del mondo in comune è dal mio punto di vista la sfida più importante nella costruzione non solo di un percorso educativo, ma anche di una società più giusta.

Ecco, la letteratura per l’infanzia, così come oggi è proposta da gran parte del mercato, rischia di contribuire alla distruzione di questo concetto, di questo mondo in comune. Gli adulti hanno un loro mondo, i bambini un altro separato; e ancora di più, i ragazzini un altro ancora, e così le bambine, e poi i maschi e le femmine e così via. Se prendiamo il caso inglese abbiamo le principesse, princess per le bambine, le pony stories e così via, ovviamente sponsorizzate da abili marchi in franchising che tendono sempre di più a conquistare il mercato internazionale a livello almeno di vendite. E a seguire allora libri, che diventano videogiochi, che diventano cartoni, che diventano personaggi in vendita in edicola, che diventano, con un ossimoro, un mondo in comune autoreferenziale, in cui le bambine si chiudono felici nel loro sogno di essere principesse rigorosamente contro i maschi che non possono né appartenere a, né capire quel mondo. Ma anche contro gli adulti, ancora di più confermati nel valutarla robetta innocua da bambini.

Trovo che tutto questo contribuisca a creare ostacoli, piuttosto che ad agevolare una condivisa partecipazione alla costruzione di un mondo in comune. La marcata tendenza di tanta letteratura per l’infanzia, ridotta a prodotto di mercato, ad essere totalmente costruita su esigenze di mercato, tendenza forse, al momento, ancora più spiccata all’estero, ma sempre più presente anche da noi, è dunque una tendenza decisamente negativa dalle marcate derive che la caratterizzano.

Proviamo a schematizzare queste derive: la costruzione di una fetta di mercato specializzato, che separa e prende di mira bambini e bambine, considerandoli eccellenti compratori; l’arrivare, a livello di concezione diffusa ma anche a livello di pensiero letterario, a considerare una letteratura di serie A (quella per adulti) e una di serie B (quella per ragazzi); la separazione dei mondi, quello degli adulti da quello dei bambini, quello dei maschi da quello delle femmine ... andando a spaccare il concetto stesso di educazione, universale per definizione; l’eliminazione della libertà del fantasticare: tutto troppo reale per lasciare spazio alla rielaborazione fantastica soggettiva; la diffusione sul mercato di una pseudo letteratura senza alcun valore, né letterario né artistico né educativo, che non invita alla lettura, non educa alla lettura e non costruisce il rispetto e l’amore per il sapere.

Vale la pena soffermarsi su quest'ultimo aspetto: la lettura quando è correttamente coltivata spinge alla pazienza nell'aspettare le pagine del libro, spinge al desiderio di scoprire il mondo ignoto che ci si sta costruendo davanti, spinge a una fuga momentanea che poi ci riporterà alla realtà, un po' più arricchiti, un po' più felici e forse anche un pochino più grandi; e questo a qualsiasi età. Il rischio, invece, di tanta sedicente letteratura per l'infanzia e per ragazzi è quello di coltivare solo una sorta di momentanea sterile e puerile evasione.

Questo non significa che la letteratura rivolta all'infanzia non debba esistere, non abbia un ruolo importante e non debba divertire; anzi, dal mio punto di vista, ribadisco ancora una volta, essa svolge un ruolo fondamentale. Per certi versi la considero anche più complessa della letteratura per adulti: scrivere un libro per bambini, infatti, impone di pensare non tanto con la mente di un bambino (sarebbe solo un inganno e nessun adulto ne sarebbe in grado), non significa tornare bambini o sciocchezze del genere; scrivere un libro per bambini implica una responsabilità in più, che tutto sommato chi scrive per adulti non si pone.

Come scrive C. S. Lewis, “dobbiamo scrivere per i bambini con gli elementi dell'immaginazione che abbiamo in comune con loro, differenziandoci per il fatto di avere altri interessi che i bambini non condividono”<sup>4</sup>: è un esempio perfetto di cosa debba essere la relazione educativa, un dialogo mirato a costruire un mondo in comune tra soggetti al tempo stesso simili e differenti.

Come tutta la letteratura, infatti, anche quella rivolta all'infanzia deve contribuire alla costruzione di senso condiviso e alla possibilità di percorsi di senso individuali, deve contribuire, cioè, a quel mondo in comune che è il grande campo astratto dove si struttura la storia della civiltà, la storia dell'umanità e anche la storia delle singole individualità. È questo il solo luogo dove può nascere la relazione educativa. Se un libro – che sia proposto per grandi o per piccini – risponde a queste due esigenze, è un gran libro.

Deve, però, anche essere per l'infanzia. Cosa significa? Si tratta del versante più complesso della questione: bisogna tenere presente che con l'infanzia abbiamo davanti un mondo 'altro' rispetto a quello adulto, un mondo non comunicabile (come, in modo fraudolento, teorizzano tanti sostenitori dei mondi separati, premessa per raddoppiare i bisogni e le vendite) ma indubbiamente non sovrapponibile a quello degli adulti. Un mondo dove piccoli, bambini o adolescenti affrontano l'esistenza con uno

<sup>4</sup> C.S. Lewis, *Tre modi di scrivere per l'infanzia*, in *Le cronache di Narnia*, Milano, Mondadori, 2011, pp. 1163-1164.

sguardo molto particolare, come piccole spugne che assorbono ogni parola, atmosfera, senso con il desiderio di un affamato dopo lungo digiuno.

E rivolgersi a loro non è semplice: innanzitutto perché non basta capire il loro mondo, la loro identità, magari al fine di individuare una via d'accesso facilitata per 'rivendere' a giovani e giovanissimi la loro presunta assoluta diversità, destinata inevitabilmente a sfumare nel tempo. La grande sfida della letteratura per l'infanzia, al contrario, ritengo risieda nella capacità di costruire un ponte, una congiunzione sempre più stretta tra mondo degli adulti e mondo dei bambini/adolescenti (che è poi anche un ponte tra noi stessi bambini, poi adolescenti e poi adulti, tante diversità della nostra identità), basandosi sulla consapevolezza di una sostanziale comunanza.

Motivo per cui identificarla come letteratura per l'infanzia è del tutto corretto, ma a patto di non stravolgerne il senso, perché se fosse rivolta esclusivamente all'infanzia, essa non potrebbe essere a tutti gli effetti letteratura.

Si tratta, allora, di una letteratura con un impegno speciale, quello di non abbandonarsi al solipsismo, ma di impegnarsi a strutturare contesti di senso, contesti condivisibili per i grandi, per i meno grandi e per i piccoli: una sfida insomma per crescere insieme. Per certi aspetti l'identità relazionale della scrittura nella letteratura rivolta all'infanzia deve essere esaltata al massimo. Si tratta, infatti, di inseguire il mondo del bambino, per riuscire a parlargli, per riuscire a capirlo e per riuscire a capire noi stessi: insomma, parlando con lui, proviamo ostinatamente a inseguire e ristrutturare la nostra identità di adulti. È uno scambio, un dialogo, una sfida gettata per immergersi nella nostra comune umanità a partire da ciò che – in termini non detti e non espliciti – può capitare di percepire come una temporanea diversità: appunto l'infanzia. Una lunga infanzia, che, nel concetto adottato nella collana, coincide con un ampio periodo, che, se prendiamo in considerazione almeno l'età scolare, sfiora la soglia dei vent'anni. Uso questo parametro perché, se è vero che a vent'anni la definizione etimologica dell'infanzia non ha più senso – il soggetto infatti non è più *infans* (che non sa parlare) – è altrettanto vero che permane ancora forte quell'instabilità dell'identità, quella condizione 'preparatoria', quell'idea di 'non del tutto formato' che ne fa, di rimando, anche l'età più dinamica e disposta ad apprendere.

La sfida più grande di questa letteratura è, allora, quella di, in maniera ancora più marcata sul versante delle dinamiche relazionali, andare a strutturare un mondo in comune, in cui tutti possiamo riconoscerci e contro cui tutti possiamo lottare, criticandolo, ritenendolo magari rigido, asfittico, superato, ma comunque riconoscendovi un mondo che c'è, un universo culturale degno di un uomo. In altre parole, si tratta di affrontare i temi

dell'umanità puntando in maniera più diretta sulle dinamiche di fondo. Questa prospettiva strutturale risulta strategica al fine di offrire strumenti utili per gestire quell'età di mezzo che rifiuta l'identità bambina e non accetta ancora l'identità adulta. Laddove il problema sembra essere la mancanza di un mondo in cui confrontarsi, un mondo dinamico, una terra di frontiera in cui tutte le identità accettino la sfida di mettersi in gioco, lì si sviluppa la sfida della letteratura dell'infanzia.

Nei racconti dei nostri genitori il ruolo della letteratura per l'infanzia, se ci pensiamo, era occupato sostanzialmente e principalmente da un'oralità condivisa tra adulto e bambino, dove l'adulto narrava le storie e il bambino le ascoltava con passione. Quella voce, quelle emozioni, condivise e sentite individualmente, quei racconti andavano a tessere, nello scorrere dei giorni, un mondo in comune, che univa grandi, meno grandi e piccolissimi in un condivisibile universo culturale, in una grande avventura, vissuta e sentita ognuno a modo proprio.

Oggi questo non avviene sostanzialmente più: ecco, la letteratura per l'infanzia deve avere anche questo ruolo, quello di far ritrovare la parola all'adulto affinché la possa porgere al bambino, come ponte fondamentale tra il proprio mondo e quello del proprio bambino, come momento essenziale senza il quale la costruzione della relazione adulto bambini non può avvenire.

In questo risiede allora la sfida più eroica e complessa della letteratura per l'infanzia: andare a recuperare una voce che non c'è più, perché difficilmente i genitori oggi hanno la forza – e forse anche il tempo e la voglia – di raccontare, di inventare giorno dopo giorno storie per i loro bambini. Forse anche perché non saprebbero più quali storie raccontare, perché la stessa scuola fa fatica a recuperare l'aspetto narrativo, condizionata com'è dalle esigenze di carattere contenutistico e burocratico. E così diviene decisamente concreto il rischio di un mondo strapieno, straripante d'informazioni e strumenti di informazione e comunicazione, ma senza storie. E questo, a ben vedere, significa anche un mondo privo di fantasia e di sogno, ma soprattutto privo di senso, in cui manca la percezione di un'avventura che si sta compiendo in comune. Le storie sono il cibo necessario per la sopravvivenza dell'umanità. E sono proprio queste storie che noi dobbiamo continuare a costruire, riscoprire e soprattutto continuare – in ogni modo possibile – a raccontare.

# La letteratura per l'infanzia e per ragazzi in Danimarca dal 1945 ad oggi

di *Helene Høyrup*

## 1. Un panorama introduttivo

Sebbene la letteratura per ragazzi danese possa essere fatta risalire a più di quattrocento anni fa, prima del XIX secolo essa sostanzialmente si limitava a traduzioni e argomenti importati. Comunque, già dalla fine del diciottesimo secolo, quando si stava passando da una letteratura “classica” (in pratica ancorata alle tradizioni germaniche) ad una letteratura nazionale in lingua madre, autori e filosofi, come Søren Kierkegaard e Hans Christian Andersen, iniziarono a discutere il significato e le implicazioni del concetto di letteratura per l'infanzia. La tensione tra, da un lato, i portavoce di un formalismo estetico e del canone “classico” e, dall'altro, Andersen – che inventò un nuovo tipo di letteratura incentrata sul lettore e nello stesso tempo diede voce al bambino come spazio mentale nella letteratura – esprime efficacemente un'ambiguità che appartiene a questo periodo: il canone nazionale poteva essere un modo per omogeneizzare attraverso il ricorso alla lingua madre e al tempo stesso per trasformare la letteratura in un tentativo molto più soggettivo ed individualista (forse meno incompatibile con l'idea di letteratura per l'infanzia rispetto al modernismo del Ventesimo secolo). Secondo Jan Gorak, “i critici romantici danno forma ad un'estetica socialmente impegnata basata non tanto sul pieno rispetto delle regole quanto su valori come l'immaginazione, la lingua comune, la vita” (Gorak, 1991, p. 58). Le favole di Andersen, che sono state accusate di aver ritardato l'affermarsi di un corpo completo di letteratura per ragazzi in lingua danese, per il fatto di essere così influenti a livello di letteratura in generale, hanno usato la figura del bambino e le culture popolari come punti di svolta nello sviluppo di un tipo di letteratura più soggettiva che, nello stesso tempo, faceva riferimento ad un pubblico di lettori più ampio. Dalla Russia fino all'America, i racconti di Andersen sono serviti al processo di “democratizzazione” della lettura. Facendo parlare il bambino, Andersen è riusci-