

SAGGI – ESSAYS

NIENTE È MENO INNOCENTE DI UNA STORIA.
ESPERIENZA DEL CONFLITTO E CURA DELLA PACE
ATTRAVERSO IL POTERE FORMATIVO DELLA LETTE-
RATURA PER L'INFANZIA

THERE IS NOTHING LESS INNOCENT THAN A STORY.
EXPERIENCING CONFLICT AND PEACEBUILDING
THROUGH THE FORMATIVE POWER OF CHILDREN'S
LITERATURE

Viviana La Rosa (Università degli Studi di Enna "Kore")

«Niente è meno innocente di una storia», avverte Jonathan Gottschall (2022), ricordandoci la capacità della letteratura di costituirsi quale sorgente viva di narrazioni “potenti”, in grado di determinare, nel bene e nel male, il percorso di una società verso uno stato di democrazia. Se è vero, infatti, che le storie sono mimesi della realtà, la loro “forza suscitatrice” (Benedetti, 2021, p. 200) va pedagogicamente riconnessa non solo al “potere di agenda” che esse esprimono nel promuovere processi di *peacebuilding*, ma anche all’orizzonte del confronto/scontro con le dinamiche laceranti, divisive che appartengono alle narrazioni, spesso implicitamente orientate a nutrire il conflitto e lo scontro, anziché a lenirlo.

A partire da queste premesse, il saggio intende analizzare il ruolo della letteratura per l’infanzia quale congegno educativo privilegiato per disinnescare il “pericolo di un’unica storia” (Ngozi Adichie, 2020) a vantaggio di occasioni, pedagogicamente fondate, volte ad attraversare il conflitto in vista di processi autenticamente orientati a generare condizioni di pace sostenibile.

«There is nothing less innocent than a story», warns Jonathan-Gottschall (2022), reminding us of the capacity of literature to constitute itself as a living source of “powerful” narratives, capable of determining, for better and for worse, the path of a society toward a state of democracy. If it is true, in fact, that stories are mimesis of reality, their “eliciting power” (Benedetti, 2021, p. 200) must be pedagogically reconnected not only to the “power of agenda-setting” they express in promoting processes of peacebuilding, but also to the horizon of confrontation/clash with the lacerating, divisive dynamics that belong to narratives, often implicitly geared to nurture conflict and confrontation, rather than soothing it.

Starting from these premises, the essay aims to analyze the role of children’s literature as a privileged educational device to defuse the “danger of a single story” (Ngozi Adichie, 2020) for the benefit of pedagogically grounded opportunities aimed at traversing conflict with a view to authentically oriented processes for generating conditions of sustainable peace.

1. Come tela di ragno

«La finzione è come la tela di un ragno, – ci ricorda Virginia Woolf (2011) – attaccata forse sempre in modo così leggero, ma sempre attaccata alla vita in tutti i suoi quattro angoli. Spesso l’attaccatura è a malapena percettibile». E quando questa attaccatura viene in qualche modo lacerata, prosegue la scrittrice, si apprezza come la tela non sia stata generata da una creatura incorporea, ma sia il frutto del lavoro di un essere umano, «capace di sofferenza» derivata da cose «grossolanamente materiali» (p. 128). Le storie, in altre parole, ci somigliano, sono la nostra mimesi. Ripercorrono in modo pressoché fedele la geografia delle emozioni umane, dei vissuti, delle esperienze attraversate, permettendoci di accedere agli abissi emotivi più feroci e laceranti, così come di sperimentare incontri pacificanti e costruttivi, di tirar fuori quel «senso d’umanità ribollente e di spietatezza e di natura» (Calvino, 2002, p. 11) che

sollecita autenticamente il contatto generativo con la vita. Attraverso la lettura noi possiamo non solo entrare mani e piedi dentro la storia, ma anche attraversare parole e immagini, dilatando e appropriandoci delle metafore concettuali che le narrazioni prospettano.

«I nostri racconti vengono tessuti, ma per lo più noi non li tessiamo: essi ci tessono», ci ricorda Daniel Dennett (2009, p. 464). Le storie seguono il profilo e la forma del nostro sentire. E noi, in qualche misura, finiamo per assomigliare alle *figure di carta* con cui entriamo in contatto, in un processo che si nutre di un rapporto di reciprocità infinitamente generativo, ma potenzialmente distruttivo.

Non tutte le storie, infatti, sono buone storie. Come ricorda in un recente lavoro Jonatan Gottschall (2022), le storie non mancano di presentare il loro lato oscuro, manifestando una capacità di aggettività potenzialmente distruttiva, posto che i comportamenti narrati «si innestano e, in alcuni casi, diventano la struttura portante di gran parte dei comportamenti umani» (Cometa, 2017, p. 31). Luoghi e personaggi magici, difatti, hanno rappresentato sin dalla notte dei tempi il *pharmakon* della nostra specie, veleno e cura insieme: sono stati capaci di aggregare soggettività, di rendere comunicabili le esperienze, di trasformare l'indicibile in dicibile; nello stesso tempo, attraverso le storie sono transitati e poi fittamente fissati nel nostro DNA valori e sguardi sul mondo, si sono radicate in modo rizomatico forme del sentire e dell'agire mai neutre, piuttosto capaci di influire profondamente sui destini di interi popoli. «Niente è meno innocente di una storia», avverte allora Gottschall, intravedendo peraltro nel tempo presente un rischio ancora più elevato di trasformare le storie in cattive storie, capaci di far filtrare tra gli esseri viventi un veleno apparentemente inodore e incolore, ma nella sostanza mortale. In altre parole, «le storie rischiano di far deragliare le nostre menti, di esiliarci all'interno di realtà "altre" e di fare a pezzi le nostre società» (Gottschall, 2022, p. 32).

Nel tempo presente, che ci espone alle storie di guerra e a una loro comunicabilità che non solo è parte dell'agire e del sentire quotidiano, ma presenta un elevato livello di ambiguità interpretativa, saper nutrire buone storie è azione di vera e propria resistenza civile e umana, via privilegiata per assicurare carattere e nutrimento

alla democrazia come forma di vita. È esperienza ineludibile e necessaria che accompagna e asseconda non solo un bisogno funzionale (e finzionale insieme) di umanità, ma che diviene altresì occasione per attraversare il conflitto e riscrivere il volto di una società capace di essere e restare in pace. Questa possibilità, che non manca di portare con sé anche una speranza di r-esistenza in vita per le generazioni e i tempi a venire, si radica profondamente nelle parole che pronunciamo e a cui affidiamo anche il compito di rimodellare la nostra esperienza *del e sul* mondo.

Che le parole siano potenti ce lo racconta anche chi si occupa di traduzione. Dietro quel delicato e cruciale passaggio di concetti, immagini e metafore da una lingua a un'altra, infatti, spesso non solo maturano conflitti o si leniscono ferite, ma si aprono varchi per riscrivere radicalmente la storia e i vissuti dell'umanità (Aslanyan, 2021). Attraverso le storie, del resto, spesso si costruiscono i presupposti per alimentare conflitti tra popoli o si attivano inneschi pericolosi, diffondendo rappresentazioni in cui l'altro verso cui ci opponiamo è rappresentato quale sintesi del male o del radicalmente diverso. Non a caso, soprattutto in condizioni di intenso conflitto, si osserva tra le parti opposte una certa tendenza a restare intrappolati dentro le proprie narrazioni di sofferenza. Nella storia dell'umanità è ricorrente la rappresentazione del nemico nelle sue forme più negative e stereotipate, sino a produrre storie e immagini gravemente deformate o radicalmente false, eppure capaci di agire da inneschi di guerra. Una tendenza, questa, ancora più evidente in tempi più recenti, laddove la necessità dei governi di conquistare il consenso delle masse «ha imposto l'uso di strumenti propagandistici ignoti alle società del passato» (Ginzburg, 1988, p. 64), spesso tradotti nella costruzione di storie false e manipolate, di cui *I protocolli dei Savi Anziani di Sion*, considerato uno dei falsi più influenti degli ultimi due secoli, capace di nutrire gravemente l'odio antisemita, rappresenta probabilmente l'esempio più emblematico. Non deve pertanto sorprendere la recente tendenza ad orientarsi verso prassi di vera e propria mediazione narrativa, orientate ad esplorare, per comprenderle e condividerle, le storie che ciascuna parte in conflitto produce per raccontare l'altro

e centrate sul principio che la mediazione sia, essenzialmente, un processo di *storytelling* (Cobb, 1994).

È dunque evidente come le storie rappresentino non solo un teatro entro cui entrano in scena i grandi temi archetipici, le paure, le rappresentazioni dell'umanità tutta, ma definiscano altresì i confini di uno spazio formativo di radicale rilevanza pedagogica, rispetto al quale è necessario esercitare un'azione costante di cura educativa.

In questa prospettiva, alla ricerca pedagogica per un verso, ai processi formativi per altro verso, spettano un compito di vigilanza sulle storie proposte e di costruzioni di itinerari che possano autenticamente radicare la pratica della lettura come esercizio formativo permanente e strutturale nella vita tanto degli adulti, quanto soprattutto dei bambini e delle bambine.

Non basta infatti accompagnare all'incontro con i libri, ma occorre pensare e agire l'incontro con le storie nei termini di attraversamento di veri e propri spazi formativi capaci di modellare l'umano ed esserne a loro volta rimodellati: ad essi è demandato il compito di attivare ineludibili processi morfogenetici e di consentire che questi si collochino entro azioni consapevolmente orientate alla costruzione di una pace autenticamente sostenibile.

Il principio guida euristico che dovrebbe animare le linee di indirizzo del lavoro pedagogico andrebbe in tale direzione orientato alla cura non solo del libro come prodotto, ma soprattutto della peculiare esperienza che quel prodotto attiva. Come ricorda Benedetti (2021) «se c'è una cosa che spetta proprio alla letteratura, è di rompere quelle gabbie del pensiero e della sensibilità, per dare corpo a una visione più vasta e più potente dell'umano» (p. 196). Alla letteratura spetterebbe pertanto la capacità/possibilità di attivare processi e percorsi capaci di modellare la realtà, atteso che «ci sono cose che solo la letteratura può dare coi suoi mezzi specifici» (Calvino, 1988, p. 12).

È per questa ragione e a partire da queste considerazioni che, con specifico riferimento all'opportunità di attivare processi di autentico *peacebuilding*, si esplorerà il tema della pace e dell'attraversamento del conflitto così come esso spesso ricorre *nei* libri e come

può essere sperimentato *attraverso* i libri. Non è solo rilevante, infatti, il volto che la pace e il conflitto assumono nelle grandi narrazioni, ma anche i percorsi che la fiction narrativa prospetta ai fini di una *emotional literacy* utile a promuovere percorsi di riconciliazione (Bickmore, 2015; Zembylas, Bekerman, McGlynn & Ferreira, 2009), così come a generare narrazioni alternative e umanizzanti, contro il pericolo di un'unica storia (Ngozi Adichie, 2020).

2. «La Guerra è pace»

Il tema del conflitto e della pace ricorre nella storia della letteratura definendo un *topos* letterario tra i più significativi e culturalmente rilevanti. Intorno al tema della desiderabilità della pace e della necessità della guerra, infatti, si aggregano generi, prodotti, storie e produzioni di varia natura, tutti fortemente radicati nella storia dell'umanità. Nella molteplicità di esperienze narrative presentate, colpisce quanto frequente sia il ricorso al tema della inevitabilità della guerra come condizione funzionale alla costruzione della pace, massimamente riassumibile nella formula «Chi vuole la pace prepari la guerra» o, in altri termini, «La guerra è pace», come recita lo slogan trascritto in eleganti caratteri sul muro del Ministero della Verità, insieme (e non può certamente apparire influente nell'economia del nostro discorso) agli slogan «la libertà è schiavitù» e «l'ignoranza è forza» nel celebre *1984* di George Orwell (1949).

Se è vero, come ricordato in premessa, che le storie non solo ci somigliano, ma sono anche tutto fuorché innocenti, dovrebbe far riflettere quanto di questa mole narrativa così fortemente orientata a cristallizzare la prospettiva del conflitto come necessaria ai fini della pace sia poi filtrato e quindi radicato nella nostra cultura, nella nostra sensibilità e nella nostra stessa produzione letteraria.

Per quanto, infatti, raccapricciante, spietata e violenta, già attraverso la narrazione omerica della guerra di Troia, il conflitto appare non solo esito di forze spesso incontrollabili, ma condizione ineluttabile e insopprimibile per accedere alla pace. È un tema, questo,

consegnato anche alle storie rivolte a bambini e bambine e destinato pertanto ad attraversare larga parte della tradizione narrativa rivolta ai giovani lettori. Il conflitto, non di rado polarizzato nel dualismo debole/forte, buono/cattivo, è spesso restituito, nella sua inevitabilità, come azione che appartiene all'umano e diventa, in qualche misura, predizione insuperabile di un destino segnato. Più che alla desiderabilità della pace in sé, dunque, appare piuttosto frequente un incontro narrativo che guarda al conflitto come mediazione necessaria in vista di un possibile equilibrio di relazioni. Ed è spesso il gioco stesso della guerra che, in un'azione mimetica del mondo adulto, struttura la trama narrativa di alcuni grandi classici della letteratura per l'infanzia che proprio della guerra hanno spesso fatto il perno di note piste narrative (Campagnaro, 2015). Tra questi, a mero titolo semplificativo, mi piace ricordare *I ragazzi della via Pál* (Molnár, 1907/1929), *Timpetill. La città senza genitori* (Michael, 1937/1942), *La guerra dei bottoni* (Pergaud, 1912), nei cui itinerari narrativi la mimesi della realtà, nella prospettiva adulta di chi scrive, spesso si carica di una consapevolezza e di un disincanto che certamente non appartengono allo sguardo bambino. Ne *La guerra dei bottoni*, uno dei ragazzi di Longeverne, La Crique, afferma a proposito dei soldati: «e dire che, quando saremo grandi, saremo magari scemi come loro», una considerazione, quella del giovane protagonista, che costituisce un esercizio adulto di comprensione del mondo attraverso quella che si presume possa essere l'ingenuità e la levità di un fanciullo. Atteso che i testi rappresentino espressione “non autentica” dell'agire bambino in contesti conflittuali, i tre testi sopra ricordati non perdono tuttavia la loro forza e la loro capacità di costituirsi comunque come narrazione formativa utile ai fini della costruzione di pace e del superamento del conflitto. È infatti nella possibilità di partecipare, seppur in forma mediata, ai grandi scontri dell'umanità, di attivare processi di identificazione, di prendere parte a una narrazione coerente ed equilibrata, tendenzialmente priva di retorica o di morale esplicita, che si determina la capacità di tutti e tre i racconti di essere credibili. È dunque non solo *con* il libro, ma soprattutto *attraverso* il libro, come meglio si dirà

nel prossimo paragrafo, che si creano le condizioni affinché il giovane lettore possa sperimentare emozioni e aggregare esperienze, quand'anche violente e destabilizzanti.

Ed è del resto evidente come la narrazione della guerra, seppur ricorrente, non sia scontata, ma anzi possa rappresentare esperienza “pericolosa”, perturbante, per certi aspetti persino indicibile, ancor più nella letteratura per l'infanzia. Non può essere ad esempio trascurato il silenzio che grava sul tema della Resistenza nel contesto della produzione letteraria per ragazzi al termine della Seconda Guerra mondiale, tanto da apparire come vero e proprio «appuntamento mancato» (Boero & De Luca, 2009, p. 229). Gianni Rodari, Sandro Pertini, Italo Calvino, tra gli altri, denunciavano una sorta di impronunciabilità letteraria intorno a ciò che era stata la guerra e la stessa Resistenza partigiana, destinate pertanto a restare pressoché trasparenti negli itinerari letterari destinati ai più giovani nel corso della Ricostruzione e ancora nei tempi a seguire.

La Repubblica Italiana ha ormai più di un anno di vita, – denuncia Gianni Rodari dalle pagine dell'«Unità» – ma a scorrere le decine di testi di lettura e di storia che abbiamo davanti agli occhi, sembra che ai nostri scolari sia proibito saperlo. [...]. Giovanni Fileti in *L'uomo e il mondo, testo di storia e geografia per la quinta classe*, si fa premura di far sapere ai bambini cos'è un prefetto e come si elegge un consiglio comunale, e giunge coraggiosamente a dire che uno Stato può essere monarchico o repubblicano; a questo punto le forze gli mancano e noi non riusciamo a sapere se, nel caso che ci interessa, l'Italia ha istituzioni monarchiche o repubblicane (Rodari, 1947).

Una considerazione rilanciata anche da Leonardo Sciascia. Giovane maestro in una Sicilia polverosa e affamata, lo scrittore ci ricorda che

[...] tutto è come allora. C'è il capomanipolo, il centurione, la segretaria dei fasci femminili, la segretaria delle massaie rurali, maestri che in queste cose si sentono rivivere. Se viene l'ispettore, la festa è al completo; era vicefederale, e tutti gli si mettono intorno con il cuore di allora. Se

viene il provveditore... A sapere che quello non c'è più, che l'hanno ammazzato, viene persino una punta di malinconia, di rimorso (Sciascia, 1956, p. 141).

In questo silenzio diffuso che offre, per citare ancora Rodari, solo «libri vecchi per ragazzi nuovi», fa però eccezione *Il sentiero dei nidi di ragno*, non solo perché Calvino lo scrive nell'immediatezza della guerra, ma soprattutto poiché di questa esperienza egli racconta attraverso la voce di un bambino, Pin. La straordinaria potenza della storia trova un suo primo elemento innanzitutto nel fatto che chi scrive ha esperito la violenza della guerra. Lo racconta lo stesso Calvino (2002):

[l']essere usciti da un'esperienza – guerra, guerra civile – che non aveva risparmiato nessuno, stabiliva un'immediatezza di comunicazione tra lo scrittore e il suo pubblico: si era faccia a faccia, alla pari, carichi di storie da raccontare, ognuno aveva avuto la sua, ognuno aveva vissuto vite irregolari drammatiche avventurose, ci si strappava la parola di bocca (p. 4).

La potenza narrativa de *Il sentiero dei nidi di ragno* non genera solo dalla posizione in prima linea dell'autore, quanto soprattutto dalla scelta di Calvino di parlare della guerra e del conflitto senza entrare mani e piedi nei campi di battaglia, ma adottando uno sguardo tangente ai grandi fatti storici, «non di petto ma di scorcio» (2002, p. 7). Egli affida al personaggio di Pin, marginale tanto alla guerra, quanto alla vita, il compito di restituire il volto più autentico della Resistenza partigiana, rifuggendo al contempo dal pericolo di ipostatizzare il protagonista, di irrigidire la narrazione entro cornici in cui buoni e cattivi sono ricondotti a «eroi socialisti» o a principi di un «romanticismo rivoluzionario». Privilegia, invece, adottando lo stile che appartiene alla fiaba, «una storia di partigiani in cui nessuno è eroe, nessuno ha coscienza di classe» (2002, p. 9) ed è una scelta che ha una radicale rilevanza pedagogica:

Che ce ne importa di chi è già un eroe, di chi la coscienza ce l'ha già? È il processo per arrivarci che si deve rappresentare! Finché resterà un

solo individuo al di qua della coscienza, il nostro dovere sarà di occuparci di lui e solo di lui! (Calvino, 2002, p. 6).

Intuisce dunque Calvino, come poi meglio chiarirà Bruno Bettelheim, come la fiaba e i processi narrativi che essa racchiude accolgano emozioni e leniscano conflitti molto meglio del mito. Sotto il profilo dell'attivazione di processi identificativi, infatti, l'eroe mitologico, pur assunto a modello di comportamento, resterà sempre in qualche misura soggetto alieno e irraggiungibile. «Per quanto noi, i mortali possiamo sforzarci di essere come questi eroi, rimarremo per sempre ovviamente inferiori» (Bettelheim, 1977, p. 65). Lo sciocco, il bambino abbandonato nel bosco, il minore dei tre fratelli, i personaggi marginali e fragili che ricorrono nelle fiabe, invece, richiamano in buona misura la marginalità e la stessa fragilità di chi si affaccia al mondo o, come dice Calvino, si trova al di qua della coscienza. In questa direzione, chi legge, che sia adulto o bambino, è in grado di intuire come la scelta di andare verso ciò che si riconosce come eticamente sostenibile appartiene alla nostra umanità, seppure connotata da umana fragilità, non alla sfera di presunti superpoteri.

L'atto più coraggioso, quello autenticamente orientato alla costruzione della pace, in questa prospettiva, non ha l'aspetto della grandiosità o dell'eccezionalità, ma profuma di quotidiano, si esercita dentro l'apparente staticità degli ambienti domestici, sfugge dai grandi palcoscenici di guerra e si colloca, piuttosto, nell'anonimato degli spazi che attraversiamo, quand'anche essi siano marginali rispetto alla centralità di certe narrazioni dominanti.

A questo tipo di narrazione dovrebbe guardare la stessa letteratura per l'infanzia, a quelle storie capaci di rappresentare il punto di vista più umano, che deriva dallo «strappo alla vita» che l'autore decide di rappresentare attraverso le storie. A questo strappo può partecipare il lettore, percependone la verità, attivando quei meccanismi di “comprensione dall'interno” che divengono generativi di conoscenza e di esperienza del mondo. Un processo, questo, che intuitivamente Calvino comprende e rilancia, trasferendo alla potenza dello sguardo bambino l'incapacità di narrare ciò che era stata

la Resistenza, affidando a un piano simbolico non solo la capacità di narrare, ma soprattutto di assicurare al lettore di poter trovare i propri spazi di identificazione. Di questo ci parla lo stesso scrittore:

[i]l rapporto tra il personaggio del bambino Pin e la guerra partigiana corrispondeva simbolicamente al rapporto che con la guerra partigiana m'ero trovato ad avere io. L'inferiorità di Pin come bambino di fronte all'incomprensibile mondo dei grandi corrisponde a quella che nella stessa situazione provavo io, come borghese. E la spregiudicatezza di Pin, per via della tanto vantata sua provenienza dal mondo della malavita, che lo fa sentire complice e quasi superiore verso ogni "fuori-legge", corrisponde al modo "intellettuale" d'essere all'altezza della situazione, di non meravigliarsi mai, di difendersi dalle emozioni... Così, data questa chiave di trasposizioni – ma fu solo una chiave a posteriori, sia ben chiaro, che mi servi in seguito a spiegarmi cos'avevo scritto – la storia in cui il mio punto di vista personale era bandito ritornava ad essere la mia storia... (2002, pp. 14-15).

La potenza narrativa della storia di Pin, è evidente, si trova in questa capacità di saper abbandonare i teatri di scena più importanti a vantaggio di una quotidianità in cui ci si può più facilmente identificare, di decentrare lo sguardo, di "alleggerire" la storia da quelle sovrastrutture narrative che allontanano il lettore, anziché favorirne l'engagement.

In Beppe Fenoglio (1963), del resto, è la *questione privata* ad avere la capacità di restituire, più che in altre opere, il volto più vero della Resistenza. Allontanata la «memorialistica di finzione», è il filo che unisce Milton a Fulvia che diviene l'elemento cruciale della storia, intercettando la grande Storia solo nel momento in cui essa è funzionale ad assecondare il plot narrativo. Nonostante questo, o sarebbe meglio dire proprio per questo, la storia riesce a raccontarci della Resistenza in modo più travolgente che in altri romanzi concordemente ricondotti alla letteratura sulla Resistenza. Ancora una volta, ci sembra che il segreto di questa potenza narrativa sia custodito non tanto nel libro, ma in ciò che attraverso il libro, nei meandri delle suggestioni che esso attiva, è possibile umanamente

sperimentare: in altre parole, non è rilevante solo *cosa* il libro racconta, ma anche *come* lo racconta.

3. Per sottrazione di peso

La letteratura per l'infanzia agisce su questo stesso fronte tanto e forse anche più di quanto non accada con la letteratura cosiddetta *mainstream*. Ad essa, infatti, compete non solo l'intercettare giovani lettori, agendo dunque in prospettiva di esperienza formativa propriamente detta, ma opera «per sottrazione di peso» (Calvino, 1988): le appartiene quella leggerezza che non è mai svilimento o semplificazione di processi (cui purtroppo si ispira una certa narrativa per ragazzi di seconda categoria), ma piuttosto occasione per convogliare i significati più complessi entro quadri narrativi più rarefatti, ma non per questo meno efficaci o capaci di radiare emozioni e significati di radicale valenza formativa. Di più, dal superamento di confini che delimitano reale e fantastico, dall'attraversamento di luoghi che si trovano “oltre lo specchio”, si genera quel processo che “alleggerisce” l'urto emotivo rispetto a temi forti. Ancora Calvino (1988) magistralmente ci indica quanto il tema del volo, ad esempio, costituisca metafora rispetto ad una assenza di peso che nasconde una mancanza, alla riparazione di un trauma o di una sofferenza che passa attraverso la capacità di rarefarsi o di elevarsi rispetto alla gravità del quotidiano.

Per quanto apparentemente dunque consegnate a un linguaggio “leggero”, le storie e le immagini che sono ricondotte al terreno della letteratura per l'infanzia manifestano invece la più incisiva capacità di tradurre emozioni e vissuti forti in forme e immagini lievi, di condurre dal superficiale all'essenziale. Esse esprimono potere di azione non solo «per ciò *da cui* ci portano via» (Gottashall, 2022, p. 66), ma anche rispetto a *dove* ci portano. Ed è nei luoghi magici, quand'anche descritti come luoghi abituali di vita, che bambini e bambine si trovano nella capacità/possibilità di sperimentare i grandi conflitti e attraversare le emozioni più radicalmente umane

e necessarie. Il confine tra giusto e sbagliato, tra evitabilità del conflitto e desiderabilità della pace è così affidato a iconotesti solo apparentemente “semplici”. Al contrario, pur rappresentate per sottrazione di peso, le buone storie che la letteratura per l’infanzia consegna all’esperienza di lettura sono cariche di vita e, in quanto tali, più realistiche di molta altra letteratura «così ansiosa di risultare verisimile da sfuggire gli incantesimi come la peste» (Szyborska, 2006, p. 10).

Attraverso parole e immagini, peraltro, la fiction narrativa è in grado di agire sulla mente di chi legge, promuovendo capacità di decodifica delle emozioni, aiutando a mettere a punto *theory-of-mind abilities*, attivando comportamenti prosociali e competenze empatiche (Djivic, Oatley & Moldoveanu, 2013; Keen, 2007; Kidd & Castano, 2013; Mar & Oatley, 2008; Mar, Oatley & Peterson, 2009; Nikolayeva, 2014). Come emerge dalla frontiera di ricerca in letteratura che si fonda sulla scoperta dei neuroni specchio, attraverso un cosiddetto meccanismo di «comprensione dall’interno» (Rizzolatti & Sinigaglia, 2019; Sinigaglia & Rizzolatti, 2006), chi osserva reazioni emotive altrui è in grado di comprenderle perché sperimenta processi e rappresentazioni simili, meccanismo che si attiva anche quando l’emozione è rappresentata in opere d’arte, libri, film (Gallese, 2001; Gallese & Goldman, 1998).

In quanto carica di vita, tuttavia, la letteratura per l’infanzia è un pozzo infinito anche di rappresentazioni del male e della sofferenza, del conflitto e della violenza, del buio e della luce. Ed è anche rispetto a questo precipitato di pulsioni oscure che è possibile attivare quella che Ercolino e Fusillo definiscono «empatia negativa» (2022) e che richiede al lettore di esercitare un «distanziamento ambivalente dal personaggio al quale rispondiamo empaticamente» finalizzato a far riflettere intorno alla «conflittuale sollecitudine con cui tendiamo ad assumere una posizione etica a seguito dello stabilirsi di una relazione empatica» (p. 56). La parte più oscura delle storie, quella che espone bambini e bambine alla conflittualità, ai processi distruttivi, al male più logorante, non è allora esperienza di distruzione, ma risponde al bisogno «di sperimentare emozioni forti» (Szyborska, 2006), di esplorare sentimenti auto

ed etero distruttivi, aggressivi o violenti attraverso personaggi negativi di carta. Rispetto a questi, per differenza, il lettore apprende a posizionarsi eticamente, a misurare la distanza tra l'inevitabilità del conflitto e la necessità della pace, a sperimentare gli effetti di ciò che definiamo Male a vantaggio della desiderabilità del Bene. Seppur provato dall'incontro con il perturbante, con *ciò che è e non dovrebbe essere* (Carotenuto, 2010; Curi, 1995; Freud, 1919), il lettore bambino è chiamato a fare i conti con le figure della duplicità e si avvia ad assumere la consapevolezza di dover accogliere la frammentazione del sé e la molteplicità dell'altro non solo come inevitabili, ma anche come generative di nuovi percorsi di vita e di riscrittura di sé (La Rosa, 2019).

Il diverso, il mostruoso, il cattivo, insieme a tutti gli altri personaggi archetipici che abitano le storie, conducono così, per contatto finzionale, non solo verso forme più evolute di conoscenza di sé e dell'altro, ma anche in direzione di altre storie, altre piste narrative, più inclusive e umanizzanti. Agendo proattivamente rispetto al conflitto, non lasciando che questo ci governi implicitamente, piuttosto lasciando che agisca e si risolva attraverso i protagonisti e i luoghi che la letteratura per l'infanzia ci consegna, sembra possibile condurre il tempo presente e le generazioni future verso una possibile condizione di pace.

Proprio la pace, del resto, è condizione esistenziale che richiede una transizione ineludibile dalla morbosità alla creatività, dalla chiusura all'apertura, dall'attenzione negativa sulla competizione all'affermazione positiva della cooperazione, dalla politica della paura alla politica della speranza (Funk & Abdul, 2004, p. 25).

A questo obiettivo le storie sembrano massimamente orientate, educandoci a nutrire futuro e democrazia e aiutandoci a vivere (Carroll, 2011).

Bibliografia

Aslanyan A. (2021). *I funamboli della parola. Le traduzioni che hanno cambiato la storia*. Torino: Bollati Boringhieri.

- Benedetti C. (2021). *La letteratura ci salverà dall'estinzione*. Torino: Einaudi.
- Bettelheim B. (1977). *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici della fiaba*. Milano: Feltrinelli.
- Bickmore K. (2014). Peacebuilding (in) Education: Democratic Approaches to Conflict in Schools and Classrooms. *Curriculum Inquiry*, 44(4), 443-449.
- Boero P., & De Luca C. (2009). *La letteratura per l'infanzia*. Roma-Bari: Laterza.
- Calvino I. (1988). *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*. Milano: Garzanti.
- Calvino I. (2002). *Il sentiero dei nidi di ragno*. Milano: Mondadori.
- Campagnaro M. (2015). *La grande guerra raccontata ai ragazzi*. Milano: Donzelli.
- Carotenuto A. (2010). *Il fascino discreto dell'orrore. Psicologia dell'arte e della letteratura fantastica*. Milano: Bompiani.
- Carroll J. (2011). *Reading Human Nature. Literary Darwinism in Theory and Practice*. Albany: SUNY Press.
- Cobb S. (1994). A Narrative Perspective on Mediation: Toward the Materialization of the Storytelling Metaphor. In J.P. Folger & T.S. Jones (Eds.), *New Directions in Mediation: Communication Research Perspectives*. Thousand Oaks: Sage.
- Cometa M. (2017). *Perché le storie ci aiutano a vivere*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Curi U. (1995). *Endiadi: figure della duplicità*. Milano: Feltrinelli.
- Dennett D.C. (2009). *Coscienza. Che cosa è*. Roma-Bari: Laterza.
- Djikic M., Oatley K., & Moldoveanu M. (2013). Reading Other Minds: Effects of Literature on Empathy. *Scientific Study of Literature*, 3(1), 28-47.
- Ercolino S., & Fusillo M. (2022). *Empatia negativa. Il punto di vista del male*. Milano: Bompiani.
- Fenoglio B. (1963). *Una questione privata*. Milano: Garzanti.
- Freud S. (1919). Das Unheimliche. *Imago*, 5(5-6), 297-324.
- Funk N.C., & Said A.A. (2004). Islam and the West: Narratives of Conflict and Conflict Transformation. *International Journal of Peace Studies*, 9(1), 1-28.
- Gallese V. (2001). The "Shared Manifold" Hypothesis: From Mirror Neurons to Empathy. *Conscious Studies*, 8, 33-50.
- Gallese V., & Goldman A. (1998). Mirror Neurons and the Simulation Theory of Mind-Reading. *Trends in Cognitive Sciences*, 2(12), 493-501.
- Ginzburg C. (1998). *Occhiacci di legno*. Milano: Feltrinelli.

- Gottschall J. (2022). *L'istinto di narrare. Come le storie ci hanno reso umani*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Keen S. (2007). *Empathy and the Novel*. Oxford: Oxford University Press.
- Kidd D.C., & Castano E. (2013). Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind. *Science*, 342(6156), 377-380.
- La Rosa V. (2019). Scrittura, lettura, orientamento: suggestioni pedagogiche. In C. Angelini & F. Bocci (a cura di), *L'arte di scrivere*. Milano: FrancoAngeli.
- Mar R.A., & Oatley K. (2008). The Function of Fiction is the Abstraction and Simulation of Social Experience. *Perspective on Psychological Science*, 3, 173-192.
- Mar R.A, Oatley K., & Peterson J. (2009). Exploring the link Between Reading Fiction and Empathy. Ruling out individual Differences and Examining Outcomes. *Communications. The European Journal of Communication*, 34, 407-428.
- Michael M. (1942). *La città senza genitori*. Perugia: Era Nuova. (I edizione 1937).
- Molnár (1907). *A Pál-utcai fiúk*. Budapest: Franklin.
- Ngozi Adichie C. (2020). *Il pericolo di un'unica storia*. Torino: Einaudi.
- Nikolajeva M. (2014). *Reading for Learning: Cognitive Approaches to Children's Literature*. Amsterdam: John Benjamins.
- Orwell G. (1948). *Nineteen Eighty-Four*. London: Secker & Warburg.
- Pergaud L. (1912). *La Guerre des Boutons*. Paris: Mercure de France.
- Rizzolatti G., & Sinigaglia C. (2019). *Specchi nel cervello. Come comprendiamo gli altri dall'interno*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Rodari G. (1947). Ragazzi nuovi e libri vecchi. *L'Unità*, 30 ottobre.
- Sinigaglia C., & Rizzolatti G. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina Editore.
- Sciascia (1956). *Le parrocchie di Regalpetra*. Roma-Bari: Laterza.
- Szyborska W. (2006). *Lecture facultative*. Milano: Adelphi.
- Woolf V. (2011). *Una stanza tutta per sé*. Milano: Feltrinelli.
- Zembylas M., Bekerman Z., McGlynn C., & Ferreira A. (2009). Teachers' Understanding of Reconciliation and Inclusion in Mixed Schools of Four Troubled Societies. *Research in Comparative and International Education*, 4(4), 406-422.