

Noemi Fiorito*

La letteratura per l'infanzia come fonte alternativa: possibilità di analisi storica attraverso le riscritture e gli adattamenti

ABSTRACT: Starting with the different possibilities of making history through books and picture books, in this contribution special attention is paid to the main forms of rewriting children's classics and how they carry dominant paradigms of thought. The diachronic and timely analysis of these texts, including in collective form, chronicles the transformation of ways of thinking and ways of looking at childhood and allows for a study of the ideological changes taking place. The study of rewrites contributes to the building of a critical capacity that assists the formation of historical thinking, which is necessary for the exercise of conscious citizenship.

KEYWORDS: Rewriting, adaptation, classic, history of education, children's literature.

La letteratura per l'infanzia come fonte storica: riflessioni e specificità

La letteratura per l'infanzia rappresenta un patrimonio storico-educativo di grandissimo rilievo. Può, come tale, essere considerato un punto di avvio importante per diverse riflessioni attorno agli aspetti teorici e metodologici della *Public History of Education*.

Diversi sono gli aspetti significativi che rendono questi testi degni di nota e di studio, non solo a partire dalle molteplici testimonianze sui modi di vivere, sulle tendenze educative e sulle prospettive ideali che essi contengono, soprattutto quelli che ne hanno fatto la storia, ma anche a partire dall'analisi delle tendenze e delle molteplici forme innovative che riscontriamo nella produzione editoriale dell'ultimo ventennio.

La questione dell'utilizzo della letteratura come fonte storica è stata molto discussa negli ultimi due secoli, ma ha trovato il suo spazio legittimo nella

* Noemi Fiorito Dottoranda in Storia della Pedagogia, dell'Educazione e della Letteratura per l'infanzia presso l'Università Roma Tre. Tagesmutter e pedagoga. I suoi studi attuali si concentrano sulla presenza e il significato di aspetti metanarrativi nella letteratura giovanile e sulla riscrittura dei classici nella letteratura per l'infanzia. ORCID: 0009-0005-4060-8939, noemi.fiorito@uniroma3.it.

rivoluzione portata avanti dalla scuola de *Les Annales*, punto di partenza di una revisione del significato e dell'uso di materiale proveniente da diversi ambiti da utilizzare come fonte alternativa ai classici documenti considerati fino ad allora¹. Da questa svolta in poi, molte sono state le considerazioni metodologiche che permettono di avvicinarsi a questa fonte senza distorcerne la natura e, soprattutto, senza coglierne implicazioni che potrebbero non essere del tutto pertinenti. Quando ci si accosta a un'opera di *fiction* per leggerla nei suoi spunti storici, non si deve fare l'errore di considerare semplicisticamente o solo realisticamente la creazione artistica. In una lettura che tenga conto della complessità del mondo rappresentato, possono essere riscontrate numerose attinenze che si intersecano in diversi campi disciplinari: la storia, la linguistica, la sociologia, la psicologia, la storia della pedagogia. Il contenuto di un'opera, le informazioni concrete che incarna, non sono che uno degli aspetti da considerare analiticamente, quello che può essere chiamato il messaggio di primo livello: molto più utili spesso, sono quelle informazioni estrapolate *a latere*, a partire dal linguaggio, per proseguire poi alla struttura, alla forma, al paratesto e, non ultimo, alle significazioni intertestuali, nel rapporto dialogico che sottendono col passato e con presente contestuale. La comunicazione letteraria, infatti, per funzionare adeguatamente deve poggiare su convenzioni comuni, riconosciute, che sono pertinenti ad altre sfere della cultura alle quali la letteratura si richiama². Inoltre

alla fiction letteraria si possono applicare, se non esistono altre indicazioni, le regole che funzionano nel quotidiano "*common-sense thinking*". Anche lì si è notata la presenza e la necessità di categorie che servono per organizzare le informazioni pervenute alla nostra mente in modo tale da formare un sistema³.

Dunque, l'opera letteraria, frutto della fantasia di un autore e non necessariamente affidabile storicamente⁴, costituendo un prodotto culturale situato in un preciso contesto, e ponendosi quindi anche in un preciso *orizzonte di attesa* rispetto alle aspettative del pubblico coevo (di adeguamento o di trasgressione)⁵,

¹ Fondative, teoricamente e metodologicamente, sono in questo senso le parole di L. Febvre, *Problemi di metodo storico*, trad. it., Torino, Einaudi, 1966.

² Cfr. P. Salwa, *Fiction e realtà. La novella come fonte storica*, «I tatti. Studi sul Rinascimento italiano», 1, 1985, pp. 189-205.

³ Ivi, p. 192.

⁴ Raramente il testo letterario ha per oggetto la verità storica, ma anche la presenza di una falsificazione della realtà porta con sé un messaggio, come affermava in maniera lucida Bloch: «Constatate l'inganno non basta. Occorre anche svelarne i motivi. Non foss'altro, anzitutto, che per scoprirlo meglio. Finché potrà sussistere un dubbio sulle sue origini, rimarrà in esso qualcosa di ribelle all'analisi; e quindi provato solo a metà. Soprattutto, *una menzogna, in quanto tale, è, a suo modo una testimonianza*». M. Bloch, *Apologia della storia. O mestiere di storico*, trad. it., Torino, Einaudi, 2016, p.134 (corsivo mio).

⁵ Cfr. H.R. Jauss, *Storia della letteratura come provocazione*, Torino, Bollati Boringhieri, 1989.

può fornire informazioni che coprono diversi campi di interesse per gli studi storici.

Un'opera di *fiction* può certamente fornirci particolari interessanti su alcuni accadimenti storici, che necessariamente devono però essere integrati con altre fonti; ma essa è soprattutto una testimonianza di costumi, modi di pensare, sensibilità⁶, nonché componente costitutiva dei fenomeni che creano la cultura: elemento, dunque, che contribuisce alla costruzione di inclinazioni, mode, rappresentazioni sociali, sistemi di pensiero⁷.

La letteratura per l'infanzia, a partire da queste premesse, costituisce un punto di partenza particolarmente favorevole per la ricostruzione e la co-costruzione di conoscenze storiche nel senso delineato dal manifesto della *Public History of Education*, molto fruttuose se messe a punto da squadre di esperti di settori disciplinari diversi, intenzionati a condividere le proprie conoscenze e a confrontarsi anche in ambienti pubblici e con possibilità di aperto dibattito⁸. Le caratteristiche intrinseche che la costituiscono, infatti, necessitano di una riflessione apposita che ne riveli ulteriori unicità rispetto al resto della produzione letteraria. E infatti,

la letteratura per l'infanzia si mostra come un "congegno" (e più, forse, della letteratura per adulti) ideologicamente connotato, e in senso forte. In essa, più nettamente, si può leggere il legame che corre tra letteratura e società, tra testo letterario e ideologia sociopolitica. Qui, infatti, più scoperto e quindi più leggibile risulta il progetto di uomo, di società, di cultura che ogni "potere sociale", ogni "classe egemonica" proietta sulla letteratura. Il libro per l'infanzia ci informa più esplicitamente su questa ideologia e ce la mostra dispiegata nel suo modulo educativo, più e meglio che non la stessa scuola o la pedagogia⁹.

Il primo tratto specifico che va considerato nella letteratura per l'infanzia riguarda la modalità di fruizione: il bambino, in una prima fase, non è un fruitore autonomo. I libri con cui viene in contatto sono sempre selezionati e valutati a partire dalle esigenze e dalle idee di un adulto che guida e fa da tramite, che decide quali contenuti proporre e in che forma vuole che siano

⁶ Esplicative sono, a questo proposito, le dichiarazioni di intenti di Balzac nell'introduzione alla sua *Comédie humaine*: "La Società francese sarebbe stata lo storico, io non dovevo che esserne il segretario. Stilando l'inventario dei vizi e delle virtù, raccogliendo i principali eventi generati dalle passioni, dipingendo i caratteri, scegliendo i principali avvenimenti della Società, creando dei tipi dall'unione di tratti di parecchi personaggi simili, potevo forse arrivare a scrivere la storia dimenticata da tanti storici, la storia dei costumi". H. de Balzac, *Prefazione della Comédie humaine*, in *Poetica del romanzo*, trad. it., Firenze, Sansoni, 2000, p. 185.

⁷ Cfr. F. Cataluccio (ed.), *Testi letterari e conoscenza storica: la letteratura come fonte*, Milano, Mondadori, 1986.

⁸ Cfr. G. Bandini, S. Oliviero (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019, p. 49.

⁹ F. Cambi, *La letteratura per l'infanzia tra complessità e ambiguità. Testo, superficie e profondità*, in F. Cambi, G. Cives, *Il bambino e la lettura. Testi scolastici e libri per l'infanzia*, Pisa, Edizioni ETS, 1996, p. 77.

comunicati. È questo un aspetto che, se analizzato diacronicamente rispetto all'andamento e alle proposte del mercato editoriale, parla in qualche modo della domanda implicita alla letteratura, se si riconosce che nella scelta di acquisto di un prodotto culturale entrano parte delle ideologie, delle mode e dei gusti di una certa epoca. In secondo luogo, la letteratura pensata e nata per un pubblico che è alle prese con le prime esperienze di lettura e di decodifica del mondo, è sempre in qualche modo una letteratura che "insegna", anche quando non ha un esplicito intento parenetico, è una letteratura che porta in sé i "valori" (e utilizzo questo termine sapendo che è un termine scivoloso, che può essere inteso da più punti di vista, morale, semiotico, letterario, linguistico, culturale o anche commerciale) che un adulto vuole comunicare a un bambino: c'è sempre, in qualche modo, un tentativo di "alfabetizzazione di volta in volta sociale, emotiva, linguistica ecc." che mira a spiegare qualcosa che accade nella vita¹⁰, anche se questo avviene soprattutto per via estetica e non solo per via teoretica. È questo un aspetto che delinea già in maniera concreta il modo di porsi dell'adulto rispetto all'infanzia e all'idea di bambino a cui è legato. E in effetti, la storia della letteratura ci testimonia una progressiva trasformazione del modo di guardare l'infanzia e – complice l'evolversi dei mezzi di stampa e divulgazione – del compito affidato al prodotto letterario¹¹.

Questa produzione letteraria, inoltre, presenta molteplici forme di racconto che possono essere studiate da diversi punti di vista. Esistono, ad esempio, veri e propri testi divulgativi di argomenti storici che, accompagnati da colte e raffinate illustrazioni o da fotografie vere e proprie, permettono ai bambini e alle bambine di entrare a conoscenza di accadimenti storici, ma anche scientifici e documentari di vario genere. Sono i cosiddetti albi illustrati *non-fiction*, che si distinguono dai libri per ragazzi con tratti enciclopedici perché, in questo caso, le sezioni divulgative affidate all'aspetto visivo passano attraverso un vero e proprio prodotto artistico, costituendo un'unione innovativa ed estremamente coinvolgente tra diversi campi del sapere¹².

Esistono poi storie creative che, a partire da un evento, ne ricostruiscono simbolicamente situazioni e sentimenti, e che consentono ai lettori e alle lettrici di immergersi in epoche e eventi che, nel tempo, imparano a conoscere. Alcuni tra questi nascono a partire da vere e proprie fonti storiche e sono particolarmente interessanti perché permettono una prima alfabetizzazione con gli strumenti dello storico, e se presentati adeguatamente ai lettori, costituiscono spunti metariflessivi sul lavoro di costruzione e significazione della

¹⁰ Y. Martari, *Per una semiotica della letteratura infantile* «Poetiche», 1, 2011, pp. 117-147.

¹¹ Cfr. P. Boero, C. De Luca, *Letteratura per l'infanzia*, Bari, Laterza, 1995; S. Barsotti, L. Cantatore (eds.), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Roma, Carocci, 2019.

¹² G. Grilli, *L'utopia realizzata. Gli albi illustrati non-fiction per l'infanzia e l'intreccio esemplare tra scienza e arte*, in S. Barsotti, L. Cantatore (eds.), *Letteratura per l'infanzia*, cit., pp. 185-201.

realtà attraverso l'uso di diversi tipi di materiali come i quaderni di scuola, vere e proprie fonti. Ne è un esempio l'albo illustrato *Ho visto un bellissimo picchio* edito da Einaudi nel 2021 e illustrato da Ala Bankroft. Il testo è una traduzione italiana delle parole contenute in un diario di esercizi di scrittura di un bambino polacco, Michał Skibiński, ancora oggi vivente, posizionate su uno sfondo di immagini suggestive e seguito dalle fotografie del diario vero e proprio, in lingua originale, che mostra la calligrafia del piccolo Michał¹³.

Il diario ha inizio il 15 luglio del 1939 e racconta con frasi brevi e piene di stupore, gli avvenimenti quotidiani di Michał, che, dapprima molto legate a esperienze nella natura, cambiano registro dal giorno dell'invasione della Polonia in poi, per raccontare la paura, le nuove consuetudini, gli avvenimenti che necessariamente costringono a un cambiamento di abitudini, prospettive e sensazioni. Le immagini suggellano questa trasformazione di vita divenendo progressivamente più cupe, ma senza mai perdere la bellezza che le caratterizza. Presentare un testo di questo tipo aiuta la possibilità di una riflessione collettiva sulle modalità in cui si costruisce la storia a partire dalle fonti e dalle testimonianze orali, e introduce i lettori a considerare come «la storia viva insieme a noi [...] in molte e diversificate forme»¹⁴.

Le riscritture dei classici per bambini come fonti alternative

A partire dalle considerazioni finora registrate, sembra opportuna l'analisi di un ulteriore fenomeno che riguarda la letteratura per l'infanzia e che, in questi anni, rappresenta una porzione significativa del mercato editoriale¹⁵: le riscritture dei classici opportunamente adattate per essere fruite dalle giovani generazioni. Questi prodotti letterari possiedono, a loro volta, caratteristiche specifiche che, oltre a singolarità narrative che ci permettono di indagarne letterariamente i procedimenti, offrono spunti e possibilità di riflessioni che sembrano particolarmente attinenti al dibattito teorico attorno alla *Public History of Education*, e in particolare alla possibilità collettiva di costruzione della

¹³ M. Skibiński, A. Bankroft, *Ho visto un bellissimo picchio*, Torino, Einaudi, 2021. «Quell'anno avevo otto anni. Ogni giorno, durante l'estate, scrivevo una frase su un quaderno. Una cosa che mi era successa. Era il mio compito per le vacanze. Una condizione necessaria per passare alla classe successiva. Quel quaderno l'ho conservato fino a oggi» (Michał Skibiński).

¹⁴ G. Bandini, *Manifesto della Public History of Education. Una proposta per commettere ricerca accademica, didattica e memoria sociale*, in G. Bandini, S. Oliviero (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, cit., p. 43.

¹⁵ In attesa del nuovo Rapporto sull'Editoria per l'infanzia, qui il riferimento all'indagine del 2019 di LiBeR Database. URL: <<https://www.liberweb.it/attachments/article/20675/RAPPORTO%202018%202%20parte.pdf>> (ultima consultazione 13/09/2024).

conoscenza, delle storie della mentalità e delle ideologie, delle forme educative e dei loro cambiamenti nel tempo.

In prima istanza, una riscrittura, come avviene anche per le traduzioni, è sempre situata storicamente. Questo vuol dire anche che tende a invecchiare nel tempo perché è fisiologicamente figlia del periodo storico che la vede nascere. In questo senso, dunque, se analizzata non solo nelle sue caratteristiche contenutistiche, ma anche nelle scelte formali che la costituiscono, la riscrittura come prodotto è, a tutti gli effetti, considerabile una fonte di informazioni sull'epoca a cui appartiene.

Non solo. Già nel confronto con l'archetipo che la genera, possono essere individuate numerose informazioni legate alle scelte dell'autore, consce o inconsce che siano. Ogni semplificazione, eliminazione, cambiamento apportato al prodotto che si sta creando, ogni scelta di carattere formale, diviene motivo di conoscenza dell'idea di lettore che si ha davanti e del messaggio che si vuole trasmettere, epurato, rinnovato o mantenuto rispetto a quello di partenza. Ogni lavoro di riscrittura, infatti, implica un precedente lavoro di lettura e di interpretazione del classico che si vuole adattare, che avviene almeno su due livelli: uno personale e l'altro sociale. A livello personale, le interpretazioni del testo saranno costruite sulle sensibilità proprie di chi scrive, sulle sue esperienze di vita che entreranno in contatto con ciò che legge, e sul rapporto che nel tempo ha instaurato con quel determinato testo, ma anche sulle sue proprie conoscenze narratologiche e letterarie, linguistiche, sui rimandi intertestuali che gli si chiameranno alla memoria, sulla propria poetica ecc. Dall'altro lato, quello stesso autore sarà inserito sicuramente in un contesto sociale, che gli avrà tramandato il testo secondo una particolare lettura critica e, nel momento in cui si impegnerà a riscrivere, avrà davanti a sé una specifica idea di infanzia o di adolescenza che interverrà e confluirà, consapevolmente o meno, nella sua opera, attraverso scelte formali, linguistiche, tematiche o ideologiche. Tutta l'esperienza dell'autore entra nell'opera che riscrive, con il risultato che ci troveremo necessariamente davanti a un prodotto filtrato attraverso determinate lenti e del quale possono essere estrapolate peculiarità e necessità ancora più che nelle opere originali, perché, in questo caso, potremo effettuare confronti con il classico originale.

Le prime riscritture per ragazzi risalgono all'inizio XVIII secolo, quando ancora la letteratura appositamente scritta per l'infanzia era quasi inesistente. La nascita del romanzo moderno, invece, facilita un'apertura verso alcuni libri, soprattutto di carattere avventuroso ma anche di impianto storico, che vengono progressivamente adattati e proposti anche a lettori giovani, fino a entrare di diritto nel canone che si propone ancora oggi all'infanzia. Mi riferisco, in particolare, ai romanzi di Defoe, di Scott, di Swift e Dickens che conosceranno un successo ancora non tramontato e numerosissime edizioni riadattate. Non essendo stati pensati specificatamente per un pubblico giovanile, questi testi risentono di importanti riduzioni, soprattutto riguardanti le

talvolta esplicite allusioni a sfondo politico o sessuale. Inoltre, dal punto di vista della nostra trattazione, sono ritenuti particolarmente interessanti perché specchio, inizialmente molto esplicito, dei bisogni educativi profondi della società in cui sorgono.

I due romanzi dickensiani – come quelli di Scott – restano a lungo nel catalogo delle case editrici nostrane e, nonostante i loro pregi conducano in direzione un po' diversa (Dickens sapeva disegnare perfettamente la psicologia dei suoi giovani personaggi, sapeva essere ironico e grottesco), vengono letti come testimonianza della necessità di una “letteratura della sofferenza”, di una produzione “con gli occhi lacrimosi” da offrire all'infanzia in nome di un'educazione “seria”, severa e completa¹⁶.

Nelle riscritture della seconda metà dell'Ottocento, molto spesso il bisogno parenetico stravolge lo spirito del romanzo sottomettendolo a esigenze educative, anche senza che ci sia un intento esplicito di farlo, ma seguendo un disegno che percorre tutta la letteratura per ragazzi di questo particolare periodo storico e che corrisponde alle esigenze, a partire dall'unità d'Italia, di educazione del popolo, e in particolare delle nuove generazioni, a modelli borghesi in cui riconoscersi. Progressivamente, anche grazie all'arrivo di nuovi paradigmi pedagogici, e in particolare quelli che si rifanno all'attivismo e a un Dewey, questi modelli vengono soppiantati e sostituiti da altri e da altre visioni dell'età evolutiva. Con il diffondersi della letteratura per l'infanzia, le riscritture non perdono il loro potenziale, che anzi si amplifica perché si propaga su altri generi e *media*, come il cinema, i fumetti, gli albi illustrati. Particolare successo riscuotono, tra gli anni trenta e gli anni Cinquanta, le riscritture cinematografiche di fiabe disneyane che si muovono, anche in questo caso, sovvertendo alcuni dei messaggi fiabeschi originari e introducendo tematiche che si adeguano a un'ideologia conservatrice, a un certo conformismo e, secondo la lettura che ne dà Zipes, in un inquadramento delle figure femminili (che pure sono sempre le protagoniste, con l'eccezione solo di Pinocchio) che passa attraverso il “discorso maschile”: la competizione per sentirsi approvate, l'impossibilità di prendere in mano il proprio destino senza che vi sia l'intervento e la manipolazione di un uomo. Il tutto in una cornice che afferma con forza l'etica protestante della civilizzazione possibile attraverso il lavoro, la perseveranza, la fedeltà¹⁷. La recente produzione della Disney-Pixar, invece, pur ripresentando il tema delle fiabe classiche, ne dà una rilettura in chiave femminista e antidiscriminatoria che ben si adatta alle spinte ideologiche portate in campo dalla cosiddetta *cancel culture*¹⁸ e alle nuove necessità di mercato.

¹⁶ P. Boero, C. De Luca, *Letteratura per l'infanzia*, cit., p. 6.

¹⁷ J. Zipes, *Chi ha paura dei fratelli Grimm? Le fiabe della sovversione*, trad. it., Milano, Mondadori, 2006.

¹⁸ A proposito di *cancel culture*, importanti sono le questioni poste da Bandini: «un quarto fattore che scuote i nostri tempi, in maniera forse inaspettata: la richiesta di eliminare, nel senso letterale del termine, le parti della storia che oggi appaiono discriminatorie, ingiuste, lesive di

L'autore di riscritture può porsi nei confronti del cosiddetto archetipo secondo due posizioni agli antipodi che possono incontrarsi in diversi punti. Da una parte, egli può posizionarsi in termini di continuità con il testo di partenza, convalidare la presenza di un classico in un canone con l'intento di presentarlo precocemente ai bambini. In questo caso cercherà di mantenere lo spirito originale dell'opera senza snaturarla; in caso contrario, potrà decidere di effettuare un procedimento di appropriazione e quindi, a partire da una storia ritenuta importante, costruirà sopra di essa la propria visione dei fatti e la propria opera del tutto autonoma rispetto all'archetipo¹⁹. In questo ultimo caso, il cambio di significato e di paradigma stabilisce un dialogo aperto con l'opera passata sul quale si può lavorare, in un dibattito aperto, per stabilirne implicazioni e significati. È il caso, ad esempio, della riscrittura rodariana della favola *La cicala e la formica*.

RIVOLUZIONE

Ho visto una formica
In un giorno freddo e triste
Donare alla cicala

alcuni diritti fondamentali. La scure della cosiddetta *cancel culture* – in realtà alimentata dal positivo desiderio di rendere giustizia e di migliorare la condizione di soggetti e comunità – si è abbattuta su classici della letteratura, sulla filosofia antica, su film, statue, ecc. Tra i casi più emblematici è la forte protesta che ha spinto nel 2020 le autorità accademiche di Edimburgo a togliere a David Hume la intitolazione di un edificio (MacAskill 2020), a causa di alcune affermazioni ritenute razziste e offensive. Senza entrare nel merito della questione, per quello che più interessa in questa sede occorre dire che il dibattito che ne ha fatto seguito è risultato estremamente interessante perché il nodo della contesa è proprio il significato della storia. Al punto che l'abbandonare la lettura, lo studio e il dialogo con i classici è stato definito come una vera e propria «catastrofe spirituale» (West and Tate 2021). I due corni della questione sono: dobbiamo prendere dal passato solo quello che collima con le nostre attuali idee oppure dobbiamo fare la fatica di confrontarci con tutto il fardello della storia, incluse le parti disturbanti e ambigue, sia nella storia dei popoli che in quella dei singoli personaggi? Da un punto di vista educativo ne deriva una opzione di fondo eccezionalmente importante che potremmo sintetizzare in questo modo: dobbiamo educare fin dall'infanzia proponendo solo alcuni aspetti del passato (approccio moralistico, indifferentemente laico o religioso, che aspira a presentare un quadro ideale della società) oppure dobbiamo educare attivando la discussione su tutti gli aspetti del passato (approccio formativo, interno alla cultura liberal-democratica, che desidera presentare un quadro realistico della società e, ovviamente, della sua storia)? Considerando la storia come uno straordinario strumento di conoscenza di sé stessi, non possiamo non aderire alla seconda opzione che si rivela tanto più formativa quanto più la società nel suo insieme non ha il timore di confrontarsi con gli aspetti oscuri e problematici che da sempre la contrassegnano. Ma a questo punto dobbiamo rispondere a una domanda cruciale: quale tipo di storia è adatta a sostenere questa proposta (che alcuni percepiscono, in realtà, come una pretesa)?». Gianfranco Bandini, *Tempi duri per la storia. Il contributo della Public History of Education alla consapevolezza delle nostre complesse identità*, in G. Bandini, P. Bianchini, F. Borruso, M. Brunelli, S. Oliviero (eds.), *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*, Firenze, Firenze University Press, 2022, pp. 97-98.

¹⁹ Per una teoria generale degli adattamenti si veda L. Hutcheon, *Teoria degli adattamenti. I percorsi delle storie fra letteratura, cinema, nuovi media*, trad. it., Roma, Armando Editore, 2011.

Metà delle sue provviste
 Tutto cambia: le nuvole,
 Le favole, le persone...
 La formica si fa generosa...
 È una rivoluzione²⁰.

In questo caso, il ribaltamento della morale della favola classica spinge il lettore a prendere una nuova posizione rispetto alle solite abitudini di pensiero. I motivi che spingono l'autore a questa sovversione risiedono nella sua poetica che "contro la logica del profitto che l'adulto finisce sempre per imporre al bambino, valorizza l'immagine dell'«usignolo / che canta gratis» e della cicala"²¹. Ma, anche, questa visione compie un progetto pedagogico che si colloca in una precisa posizione rispetto al dibattito sulle teorie del capitale umano in cui lucidamente era immerso Rodari e che diffondevano un ideale di scuola basata su una visione lineare del processo di autodeterminazione dell'uomo, secondo la quale a ogni sforzo corrispondeva una ricompensa, ma che non poneva attenzione alle disuguaglianze perpetrate nelle aule e alle autentiche aspirazioni del bambino, non necessariamente al servizio dello sviluppo economico.

La possibilità di affrontare la storia dell'educazione attraverso l'analisi delle riscritture sembra poter favorire un dibattito interdisciplinare che, lasciata da parte l'idea di impianto positivista di raccogliere i dati per analizzarli nella loro sostanza in maniera indipendente dal resto, possa avanzare verso un approccio polisistemico, come studiato da Even-Zohar²², che si concentri cioè sulle relazioni tra i vari sistemi e che miri ad imparare a leggere le leggi che regolano il mutare dei diversi fenomeni e le interferenze reciproche che li spingono. In un sistema letterario, infatti, entrano in diversi modi alcuni dei bisogni che possono essere intraletterari o extraletterari (e dunque di natura politica o socioeconomica), che passano da un sistema all'altro, con delle interferenze, appunto, quando uno dei due elementi necessita di qualcosa che non possiede. L'interferenza risulta essere

un concetto perfettamente applicabile alla questione della riscrittura, poiché mette a fuoco il modo in cui il sistema letterario (o una parte di esso) muta attraverso l'importazione di elementi da altri sistemi letterari (o da altre parti di quello stesso sistema, diverse per epoca, genere, pubblico e così via). L'interferenza non riguarda solo testi ma anche modelli, generi, forme, e più in generale l'insieme delle attività coinvolte nel sistema letterario. Può essere unilaterale o bilaterale – vale a dire può avere effetti sulla source, sul target o su entrambi – ma tende a essere asimmetrica. Non può essere analizzata di per sé, separatamente dal contesto storico²³.

²⁰ Da *Il libro degli errori* in G. Rodari, *Opere*, Milano, I Meridiani Mondadori, 2020, p. 187.

²¹ P. Boero, *Una storia, tante storie*, Torino, Einaudi, 2010, p. 76.

²² I. Even-Zohar, *Polystystem Studies*, «Poetics Today», 1, 1990, pp. 9-26.

²³ I. Fantappiè, *Franco Fortini e la poesia europea. Riscritture di autorialità*, Macerata, Quodlibet, 2021, pp. 46-47.

Non sarà un caso, ad esempio, che lungo quest'ultimo anno, in Italia, in occasione delle celebrazioni per il centocinquantenario dalla scomparsa di Alessandro Manzoni, siano state pubblicate diverse riscritture de *I promessi sposi*²⁴. Queste pubblicazioni rispondono a un'esigenza di svecchiamento e di apertura a nuove letture del testo, che si discostino dalle interpretazioni stantie che talvolta accompagnano il testo nelle sue letture scolastiche. Nel confronto con due delle autrici che si sono occupate delle riscritture de *I promessi sposi*, Annalisa Strada e Sara Marconi, è emersa la necessità di restituire al pubblico una storia affascinante e ricca che per troppo tempo, tagliuzzata e relegata a ore frammentate durante il secondo anno di scuola secondaria di secondo grado, era stata associata a modalità e riflessioni che ne ostacolavano il godimento nella sua versione integrale²⁵. Dall'analisi dei due testi emerge con forza l'attenzione alla rivalutazione della figura femminile di Lucia che dopo decenni in cui è stata rappresentata nell'immaginario comune come vittima degli eventi, pura, casta e silenziosa, appare ora disincrostata dagli stereotipi e restituita in una veste nuova, non un mero frutto dell'invenzione creativa delle scrittrici, ma fulcro dalla ricezione del classico filtrata dalle sensibilità e dalle necessità contemporanee²⁶. Annalisa Strada costruisce il romanzo come una sorta di spin-off in cui la narratrice della storia è proprio Lucia, e ci offre uno spostamento di prospettiva interessante per entrare nelle pieghe emotive femminili del racconto. Sara Marconi, invece, cerca di mantenere un alto grado di fedeltà all'originale, al punto che quasi tutti i dialoghi sono ripresi quasi letteralmente e che le illustrazioni di Desideria Guicciardini sono frutto di uno studio approfondito dei costumi e dei luoghi dell'epoca. Questa fedeltà al classico e allo spirito manzoniano non ostacola la possibilità di rappresentare, anche in questo caso, la figura di Lucia sotto una luce nuova: lei ha l'idea di affidarsi a fra Cristoforo per poter risolvere le questioni; lei è la donna di cui tutti si innamorano, non per la sua bellezza, che proprio Manzoni ammette non essere eccezionale²⁷; lei spinge a conversione l'Innominato; a lei è affidata,

²⁴ Per citarne solo alcune: S. Marconi, D. Guicciardini, *I promessi sposi*, Roma, Lapis, 2023; A. Strada, G. Re, *I promessi sposi raccontati da Lucia*, Torino, Einaudi, 2023; F. Muzzopappa, D. Berardi, *I promessi sposi spiegati male*, Roma, De Agostini, 2023; F. Corradini, S. Baroncelli, *Manzoni per bambini. I promessi sposi*, Milano, Prometeica, 2022; A. Cristofori, *I promessi sposi*, Roma, Gallucci, 2023; M. de Benedittis, C. Battistel, *I promessi sposi di Manzoni*, Milano, Gribaudo, 2023.

²⁵ Per una storia dell'uso de *I promessi sposi* a scuola, si guardi G. Polimeni, *Scolarizzazione manzoniana*, in R. Cremante, S. Santucci, *Il canone letterario nella scuola dell'Ottocento: antologie e manuali di letteratura italiana*, Bologna, Clueb, 2009, pp. 153-216.

²⁶ Alla teorizzazione delle riscritture si accosta anche tutto il filone di studi sulla ricezione. Si veda, in particolare R.C. Holub (ed.), *Teoria della ricezione*, Torino, Einaudi, 1989.

²⁷ Così la riscrittura di Sara Marconi: «Nel nuovo paese si era parlato di questa famosa ragazza, così bella da aver fatto perdere la testa a un signore, da aver trascinato Renzo in mille avventure. [...] Quando la videro scoprirono che Lucia era una ragazza certamente carina, ma molto diversa da come se l'aspettavano. Che delusione! "Ce n'è mille così: è una contadina qual-

in definitiva, l'ultima parola sul tema portante de *I promessi sposi*, che è la questione del senso del male nella storia:

A chiunque volesse ascoltarlo, lui raccontava e ri-raccontava le cose incredibili che gli erano successe, concludendo sempre con aria di grande saggezza: «Ho imparato molto, sapete. Ho capito di aver sbagliato a partecipare ai tumulti di Milano, a bere troppo, a parlare con gli sconosciuti; ho capito perfino che se la gente è agitata è meglio non stare di fianco alla porta di una casa di signori, perché c'è il rischio di passare per untori; ho imparato tante cose e se dovessi mai trovarmi di nuovo in una situazione simile non sbaglierei più».

Lucia ascoltava paziente, tutte le volte.

Ma un giorno prese il coraggio a due mani e lo interruppe: «Renzo, scusa, e io cosa dovrei aver imparato? Cosa ho sbagliato, io, per cui poi mi sono successe tutte le cose che sappiamo? Io non sono andata a cercare i guai: sono loro che sono venuti a cercare me!». Renzo non sapeva che dire. Ne parlarono a lungo e alla fine decisero: a volte i guai vengono per colpa di qualche sciocchezza che si è fatta, a volte invece vengono e basta. E quindi, ecco, è inutile sperare di non avereguai ed è insensato credere di non meritarseli; bisogna piuttosto sfruttare quelli che ci sono per migliorarsi, senza perdere né la fede né la speranza.

Il che, in fondo, era proprio quello che era successo a loro²⁸.

Entra, dunque, in queste riscritture, un bisogno che è a tutti gli effetti un bisogno sociale: dare voce a chi nel tempo non l'ha avuta, come molte delle figure femminili, e aprire la strada a nuovi comportamenti a partire dal riconoscimento della loro mancanza. La letteratura, attraverso queste forme ispirate creativamente di riscrittura, se analizzata in relazione al contesto in cui sorge, permette di guardare precocemente e in maniera lucida alle trasformazioni contemporanee e storiche, e di analizzare i cambiamenti linguistici, sociali e pedagogici nella loro successione temporale, consegnandoci un'evoluzione del concetto di infanzia, una storia dei valori e delle idee che si conservano intatte, divenendo tradizione, e di quelle che invece si modificano seguendo un nuovo andamento ideologico.

Conclusioni

Si è voluto, con questo intervento, mostrare una breve panoramica delle diverse opportunità di lavoro e di riflessione sulla letteratura per l'infanzia in un'ottica di co-costruzione delle conoscenze che sia aperta a diversi settori disciplinari e che possa trovare realizzazione in ambienti differenti e in diverse fasce d'età. A partire dalle diverse possibilità di fare storia attraverso libri e albi illustrati, si è voluta prestare particolare attenzione alle forme princi-

siasi!» «A me, anzi, sembra quasi bruttina...» commentavano sottovoce, vedendola passare». S. Marconi, D. Guicciardini, *I promessi sposi*, cit., p. 236.

²⁸ Ivi, pp. 238-239.

pali di riscrittura e a come esse si caratterizzano nel panorama culturale in cui nascono. L'adattamento di un testo, infatti, è soggetto all'immagine che l'autore, che è sempre immerso nella realtà in cui vive, ha dell'infanzia, dei bambini e delle bambine a cui si rivolge, delle forze religiose e dei paradigmi di pensiero dominanti, delle battaglie sociali che in un determinato contesto si stanno affrontando. L'analisi narratologica e comparatistica esemplificativa di alcune di queste fonti ha cercato di rilevare come questo tipo di approccio alla letteratura sia una possibilità importante di conoscenza storica e di studio tempestivo del presente. Fonti secondarie così intese costituiranno un valido strumento per la costruzione di una capacità critica che coadiuvi la formazione di quell'*historical thinking* così necessario nelle professioni educative e fondante nell'educazione all'esercizio di una cittadinanza consapevole.

Bibliografia

- Bandini G., Bianchini P., Borruso F., Brunelli M., Oliviero S. (eds.), *La Public History tra scuola, università e territorio. Una introduzione operativa*, Firenze, Firenze University Press, 2022.
- Bandini G., Olivero S. (eds.), *Public History of Education: riflessioni, testimonianze, esperienze*, Firenze, Firenze University Press, 2019.
- Barsotti S., Cantatore L. (eds.), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Roma, Carocci, 2019.
- Bloch M., *Apologia della storia. O mestiere di storico*, trad. it., Torino, Einaudi, 2016.
- Boero P., *Una storia, tante storie*, Torino, Einaudi, 2010.
- Boero P., De Luca C., *Letteratura per l'infanzia*, Bari, Laterza, 1995.
- Cambi F., Cives G., *Il bambino e la lettura. Testi scolastici e libri per l'infanzia*, Pisa, Edizioni ETS, 1996.
- Cataluccio F. (ed.), *Testi letterari e conoscenza storica: la letteratura come fonte*, Milano, Mondadori, 1986.
- Cremante R., Santucci S., *Il canone letterario nella scuola dell'Ottocento: antologie e manuali di letteratura italiana*, Bologna, Clueb, 2009.
- De Balzac H., *Prefazione della Comédie humaine*, in *Poetica del romanzo*, trad. it., Firenze, Sansoni, 2000.
- Even-Zohar I., *Polystystem Studies*, «Poetics Today», 1, 1990, pp. 9-26.
- Fantappiè I., *Franco Fortini e la poesia europea. Riscritture di autorialità*, Macerata, Quodlibet, 2021.
- Fevbre L., *Problemi di metodo storico*, trad. it., Torino, Einaudi, 1966.
- Hutcheon L., *Teoria degli adattamenti. I percorsi delle storie fra letteratura, cinema, nuovi media*, trad. it., Roma, Armando Editore, 2011.
- Jauss H.R., *Storia della letteratura come provocazione*, Torino, Bollati Boringhieri, 1989.
- Marconi S., Guicciardini D., *I promessi sposi*, Roma, Lapis, 2023.
- Martari Y., *Per una semiotica della letteratura infantile* «Poetiche», 1, 2011, pp. 117-147.

Rodari G., *Opere*, Milano, I Meridiani Mondadori, 2020.

Salwa P., *Fiction e realtà. La novella come fonte storica*, «I tatti. Studi sul Rinascimento italiano», 1, 1985, pp. 189-205.

Skibiński M., Bankroft A., *Ho visto un bellissimo picchio*, Torino, Einaudi, 2021.

Strada A., Re G., *I promessi sposi raccontati da Lucia*, Torino, Einaudi, 2023.

Zipes J., *Chi ha paura dei fratelli Grimm? Le fiabe della sovversione*, trad. it., Milano, Mondadori, 2006.