



UNIMORE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA

Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia
Dipartimento di Educazione e Scienze Umane

Corso di Laurea Magistrale a ciclo unico in
Scienze della Formazione Primaria

A.A. 2025/2026

La narrazione letteraria nella formazione dell'identità individuale e collettiva.
Percorsi di cittadinanza in Collodi, Pitzorno e Rodari

Relatore: Prof. Giorgio Zanetti

Laureanda: Elena Romanori

Indice

Introduzione	3
1. Narrazione, infanzia e cittadinanza: quadro teorico.....	7
1.1 Educazione alla cittadinanza e formazione della persona.....	7
1.2 Infanzia, linguaggio ed esperienza.....	13
1.3 Le forme della narrazione	18
1.4 Riso, errore e rovesciamento.....	23
2. Pinocchio: imparare la cittadinanza attraverso l'errore	27
2.1 Il contesto storico di Pinocchio.....	27
2.2 Pinocchio come bambino che sbaglia	32
2.3 Autorità, scuola e famiglia	40
2.4 Il significato educativo di Pinocchio.....	44
3. Bianca Pitzorno: cittadinanza, scuola e identità.....	49
3.1 Bianca Pitzorno e la letteratura per l'infanzia contemporanea	49
3.2 La scuola e la cittadinanza in <i>Ascolta il mio cuore</i>	55
3.3 Identità, differenza e cittadinanza in <i>Extraterrestre alla pari</i>	62
3.4 Il potere della parola	69
4. Gianni Rodari: immaginazione e cittadinanza	72
4.1 Rodari e l'educazione democratica	72
4.2 L'errore come occasione per imparare	78
4.3 Fantasia e partecipazione	84
4.4 Rodari nella scuola di oggi.....	90
Conclusione.....	92
Bibliografia	96

Introduzione

La letteratura occupa da sempre un ruolo centrale nella costruzione dell'immaginario individuale e collettivo. Attraverso le opere letterarie, le società elaborano rappresentazioni della realtà, trasmettono valori, interpretano conflitti e riflettono sui grandi interrogativi che accompagnano l'esistenza umana: il rapporto con l'autorità, il significato della libertà, la ricerca della giustizia, la responsabilità individuale, la costruzione dell'identità, il confronto con la diversità e il senso dell'appartenenza a una comunità.

In questa prospettiva, la letteratura può essere considerata anche uno strumento privilegiato per riflettere sul concetto di cittadinanza. Sebbene il termine sia frequentemente associato alla dimensione giuridica e istituzionale, esso possiede un significato molto più ampio e complesso. Essere cittadini non significa soltanto appartenere a uno Stato o conoscere un insieme di diritti e doveri, ma significa soprattutto partecipare alla vita della comunità, riconoscere l'esistenza degli altri, assumersi responsabilità e contribuire alla costruzione del bene comune. La cittadinanza riguarda quindi il modo in cui gli individui vivono le relazioni sociali, interpretano il proprio ruolo nella collettività e si confrontano con le norme che regolano la convivenza civile.

La riflessione sulla cittadinanza ha assunto una particolare rilevanza nella contemporaneità. Le profonde trasformazioni sociali, culturali ed economiche degli ultimi decenni hanno reso sempre più evidente la necessità di formare persone capaci di orientarsi in contesti complessi, caratterizzati dalla pluralità delle identità, dalla presenza di differenti sistemi di valori e dalla continua ridefinizione delle forme di partecipazione sociale. In questo scenario, la cittadinanza non può essere concepita come una condizione acquisita una volta per tutte, ma come un processo continuo di costruzione e di apprendimento.

Anche la scuola italiana ha progressivamente attribuito crescente importanza a questa dimensione formativa. L'educazione alla cittadinanza è oggi considerata una componente fondamentale del percorso scolastico e viene intesa come un insieme di conoscenze, competenze e atteggiamenti che permettono agli studenti di partecipare consapevolmente alla vita democratica. Tuttavia, la formazione del cittadino non può essere affidata esclusivamente all'insegnamento di norme, principi costituzionali o contenuti disciplinari specifici. Essa richiede percorsi capaci di coinvolgere la persona nella sua interezza, favorendo lo sviluppo della capacità critica, della consapevolezza morale, dell'empatia e della comprensione delle dinamiche sociali.

La letteratura assume perciò un valore particolarmente significativo. Le opere letterarie consentono infatti di osservare il modo in cui gli individui affrontano conflitti, prendono decisioni, costruiscono relazioni e si confrontano con le regole della vita collettiva. Attraverso la mediazione del racconto, il lettore è chiamato a interpretare comportamenti, comprendere motivazioni e riflettere

sulle conseguenze delle azioni dei personaggi. La dimensione narrativa permette così di esplorare aspetti fondamentali della cittadinanza attraverso l'esperienza simbolica della lettura.

La presente tesi nasce dall'interesse per questo intreccio tra letteratura e cittadinanza e si propone di indagare come alcune opere possano offrire una riflessione significativa sui processi di formazione dell'individuo e sul suo rapporto con la comunità. Si tratta di una ricerca di carattere teorico che, attraverso l'analisi di testi letterari e di studi critici, intende mettere in luce il contributo che la narrazione può offrire alla comprensione della dimensione civile dell'esistenza umana.

L'attenzione si concentra in particolare su tre autori che occupano una posizione di rilievo nella cultura italiana: Carlo Collodi, Bianca Pitzorno e Gianni Rodari. La scelta di questi autori non deriva soltanto dalla loro notorietà o dalla diffusione delle loro opere, ma soprattutto dalla possibilità di individuare, all'interno delle loro produzioni, differenti rappresentazioni del rapporto tra individuo e società.

Carlo Collodi, attraverso il personaggio di Pinocchio, costruisce uno dei percorsi di formazione più celebri della letteratura italiana. Pubblicato tra il 1881 e il 1883, il romanzo racconta il difficile cammino di un protagonista che, attraverso errori, cadute, illusioni e delusioni, giunge progressivamente a comprendere il valore della responsabilità e della vita comunitaria. La vicenda del burattino può essere letta non soltanto come una storia di crescita individuale, ma anche come una riflessione sul rapporto tra libertà personale e appartenenza sociale, tra desiderio individuale e necessità di confrontarsi con regole condivise.

Bianca Pitzorno, tra le più importanti autrici italiane contemporanee, propone invece una rappresentazione dell'infanzia caratterizzata da una forte attenzione ai temi della giustizia, della diversità di genere, dell'autonomia e della libertà di pensiero. Le sue protagoniste si trovano spesso a confrontarsi con convenzioni sociali, stereotipi culturali e forme di discriminazione che limitano la possibilità di esprimere pienamente la propria identità. Attraverso le loro esperienze emerge una riflessione sulla cittadinanza come capacità di partecipare attivamente alla vita sociale mantenendo uno sguardo critico nei confronti delle norme e delle strutture di potere.

Anche le opere di Gianni Rodari offrono importanti spunti di riflessione. La sua produzione letteraria è caratterizzata da una costante valorizzazione dell'immaginazione, della creatività e del pensiero divergente. Lontano dal concepire la fantasia come semplice evasione dalla realtà, Rodari la considera uno strumento capace di interrogare il mondo, mettere in discussione ciò che appare naturale o immutabile e immaginare forme alternative di convivenza. Attraverso il gioco linguistico, il paradosso e il rovesciamento delle prospettive abituali, l'autore invita il lettore a sviluppare uno sguardo critico sulla realtà sociale e a riconoscere il valore della partecipazione e del cambiamento.

Pur appartenendo a periodi storici differenti e presentando poetiche profondamente diverse, Collodi, Pitzorno e Rodari condividono l'attenzione per alcuni temi fondamentali: la crescita dell'individuo, il rapporto con le regole, la ricerca della giustizia, la costruzione dell'autonomia e il confronto con la dimensione collettiva dell'esistenza. Le loro opere permettono pertanto di osservare come la letteratura italiana abbia elaborato, nel corso del tempo, differenti rappresentazioni della cittadinanza e della formazione civile.

L'obiettivo della presente ricerca consiste dunque nell'analizzare tali rappresentazioni, individuando continuità e differenze tra gli autori considerati e mettendo in evidenza il contributo che le loro opere offrono alla riflessione sul rapporto tra individuo e comunità. Attraverso l'analisi dei testi sarà possibile osservare come la cittadinanza venga declinata in forme diverse: come apprendimento della responsabilità in Collodi, come esercizio del pensiero critico in Pitzorno e come pratica dell'immaginazione e della partecipazione in Rodari. Inoltre, essa, intesa come partecipazione consapevole alla vita collettiva e come esercizio della responsabilità individuale, emerge non come un tema separato o marginale, ma come una dimensione profondamente intrecciata alle vicende dei personaggi e alle dinamiche narrative.

La presente tesi quindi si propone di perseguire alcuni obiettivi specifici. In primo luogo, intende approfondire il rapporto tra letteratura italiana e formazione della coscienza civile, mettendo in evidenza come la narrazione possa rappresentare uno spazio di riflessione sui temi della convivenza, della responsabilità e della partecipazione sociale. In secondo luogo, si propone di analizzare il modo in cui tali questioni vengono sviluppate nelle opere di Carlo Collodi, Bianca Pitzorno e Gianni Rodari, evidenziando le peculiarità delle rispettive poetiche e le differenti modalità attraverso cui ciascun autore rappresenta il rapporto tra individuo e comunità. Infine, il lavoro mira a individuare alcuni nuclei tematici comuni che consentano di leggere le opere considerate come testimonianze significative di una riflessione letteraria sulla formazione del soggetto e sulla costruzione della cittadinanza.

Per raggiungere tali obiettivi, la tesi è articolata in quattro capitoli tra loro strettamente collegati.

Il primo è dedicato alla definizione del quadro teorico di riferimento. In questa sezione vengono approfonditi i concetti di cittadinanza, formazione della persona e funzione della letteratura, attraverso il contributo di studiosi appartenenti ad ambiti disciplinari differenti. L'attenzione si concentra in particolare sul valore della narrazione come strumento di interpretazione dell'esperienza umana e sulla capacità delle opere letterarie di favorire la comprensione delle dinamiche sociali e relazionali. Il capitolo costituisce pertanto la base teorica necessaria per l'analisi dei testi che verrà sviluppata nelle sezioni successive.

Il secondo capitolo prende in esame *Le avventure di Pinocchio* di Carlo Collodi, opera che occupa un posto centrale nella tradizione letteraria italiana. Attraverso l'analisi del percorso del protagonista vengono approfonditi i temi della crescita personale, dell'errore, della responsabilità e del confronto con le regole della vita sociale. Il romanzo viene interpretato come una complessa narrazione di formazione nella quale il cammino verso la maturità coincide con la progressiva acquisizione di una maggiore consapevolezza di sé e del proprio ruolo all'interno della comunità.

Il terzo capitolo è dedicato a Bianca Pitzorno. L'analisi si concentra sulle modalità attraverso cui l'autrice rappresenta l'infanzia, le relazioni sociali e le dinamiche di potere che caratterizzano i contesti familiari, scolastici e comunitari. Particolare attenzione viene riservata ai temi dell'autonomia individuale, della giustizia e del riconoscimento delle differenze.

Il quarto capitolo affronta l'opera di Gianni Rodari, autore che ha profondamente innovato il panorama letterario italiano attraverso una concezione della fantasia come strumento di conoscenza e di trasformazione della realtà. Le sue opere vengono analizzate mettendo in evidenza il ruolo dell'immaginazione, del linguaggio e del pensiero creativo nella costruzione di una visione aperta e democratica del mondo. La riflessione rodariana consente di osservare come la capacità di immaginare alternative, di mettere in discussione ciò che appare scontato e di elaborare nuove prospettive rappresenti una dimensione fondamentale della cittadinanza.

Il percorso sviluppato nelle pagine che seguono intende dunque mostrare come la letteratura italiana, attraverso opere appartenenti a epoche differenti e caratterizzate da poetiche diverse, abbia saputo interrogarsi in modo profondo sul rapporto tra individuo e comunità. Le vicende di Pinocchio, le protagoniste di Bianca Pitzorno e i mondi immaginativi di Gianni Rodari non rappresentano soltanto figure e storie della tradizione letteraria, ma costituiscono anche occasioni per riflettere sui processi attraverso cui gli esseri umani imparano a vivere insieme, a riconoscere l'altro e a costruire forme sempre nuove di partecipazione alla vita collettiva.

1. Narrazione, infanzia e cittadinanza: quadro teorico

1.1 Educazione alla cittadinanza e formazione della persona

L'educazione alla cittadinanza rappresenta oggi una delle sfide più complesse e centrali per la scuola, in particolare per la scuola primaria, che costituisce il primo contesto istituzionale in cui il bambino sperimenta forme di vita sociale organizzata. Parlare di cittadinanza, tuttavia, non significa limitarsi alla trasmissione di contenuti normativi o alla conoscenza di diritti e doveri, ma implica un processo più ampio e articolato, che riguarda la formazione integrale della persona. La cittadinanza, infatti, si configura come un insieme di pratiche, atteggiamenti e competenze che si costruiscono nel tempo attraverso l'esperienza, la riflessione e la partecipazione alla vita collettiva.

In questa prospettiva, la scuola non può essere intesa come un luogo di semplice istruzione, ma come uno spazio educativo in cui il bambino sviluppa progressivamente una propria identità personale e sociale. L'educazione alla cittadinanza si intreccia così con la formazione del soggetto, coinvolgendo dimensioni cognitive, emotive, etiche e relazionali. Il bambino non apprende soltanto cosa significhi essere cittadino, ma inizia a costruire tale identità attraverso i rapporti quotidiani, il confronto con i pari e la partecipazione alle attività proposte.

Anche le *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* ribadiscono l'importanza di un approccio integrato, sottolineando come la scuola debba promuovere la formazione dell'uomo e del cittadino¹. Questo significa che la cittadinanza non è una materia a sé stante, ma attraversa tutti gli ambiti del sapere e tutte le pratiche educative. La Legge 20 agosto 2019, n. 92, introduce l'insegnamento trasversale dell'educazione civica, sottolineando che le competenze civiche, etiche e sociali devono acquisirsi attraverso esperienze concrete, riflessione e dialogo, e non con l'apprendimento mnemonico di regole e concetti astratti.

All'interno di questo quadro teorico, il contributo di Franco Cambi risulta particolarmente significativo, in quanto pone al centro del processo educativo la formazione del soggetto come persona. Per Cambi, infatti, la persona non costituisce un dato statico e definitivo, ma un processo dinamico di costruzione di sé. L'educazione, pertanto, non può essere ridotta all'acquisizione di competenze tecnico-operative, ma deve configurarsi come un percorso di costruzione identitaria, orientato allo sviluppo di un soggetto autonomo, critico e consapevole².

Uno degli aspetti fondamentali del pensiero di Cambi riguarda la dimensione riflessiva dell'educazione. Formare il soggetto significa infatti promuovere la capacità di interrogarsi sulla realtà, sui valori e sulle proprie azioni, sviluppando un atteggiamento critico nei confronti del mondo.

¹ Cfr. MIUR, *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, 2012

² F. Cambi, "La questione del soggetto come problema pedagogico", in *Studi sulla Formazione*, XI, 2, Firenze University Press, 2008, pp. 99-107

La cittadinanza, in questo senso, non coincide con l'adesione passiva a norme e regole, ma con la capacità di comprenderle, valutarle e, se necessario, metterle in discussione. Questo elemento introduce una prima caratteristica distintiva della prospettiva di Cambi: la cittadinanza è profondamente legata alla consapevolezza e alla riflessività del soggetto.

Un esempio concreto di questa impostazione può essere individuato nelle pratiche di discussione guidata in classe. Quando l'insegnante propone una situazione problematica – ad esempio un conflitto tra compagni o una decisione da prendere per il gruppo – e invita i bambini a esprimere il proprio punto di vista, non si limita a trasmettere una regola di comportamento, ma stimola un processo di riflessione. I bambini sono chiamati a motivare le proprie opinioni, a confrontarsi con quelle degli altri e a considerare le conseguenze delle proprie scelte. Analogamente, la realizzazione di un progetto di servizio alla comunità, come la cura di un orto scolastico o la gestione di una piccola biblioteca di classe, permette ai bambini di imparare a cooperare, a condividere compiti, a rispettare tempi e regole e a comprendere che le loro azioni hanno conseguenze sugli altri. L'esperienza diretta rafforza il concetto di responsabilità civica, mentre la riflessione guidata permette di collegare l'attività pratica ai valori etici e sociali sottesi, rendendo il concetto di cittadinanza concreto e significativo. In questo modo, la cittadinanza viene costruita in modo pratico e non è semplice adeguamento a norme esterne. Come sottolinea lo stesso Dewey, infatti, “una democrazia è qualcosa di più di una forma di governo; è prima di tutto un tipo di vita associata, di esperienza continuamente comunicata e condivisa”³. L'educazione alla cittadinanza non può quindi ridursi a un'imposizione astratta o a un addestramento passivo: le regole e i valori comunitari diventano autentici solo quando lo studente ne comprende il senso profondo attraverso la partecipazione attiva alla vita sociale.

Accanto alla dimensione riflessiva, Cambi sottolinea anche l'importanza della dimensione relazionale nella formazione del soggetto. L'identità personale si costruisce infatti attraverso il rapporto con l'altro, nel confronto con punti di vista differenti e nella partecipazione a contesti sociali condivisi. La cittadinanza, quindi, implica la capacità di riconoscere l'altro come soggetto portatore di diritti e di bisogni, sviluppando atteggiamenti di rispetto, apertura e responsabilità.

Tuttavia, se da un lato la prospettiva di Cambi valorizza fortemente la dimensione critica e riflessiva, dall'altro tende a lasciare in secondo piano il ruolo dell'esperienza concreta nei processi di apprendimento. È proprio su questo punto che emerge una prima importante linea di confronto con il pensiero di John Dewey, il quale, pur condividendo l'idea di un soggetto attivo, attribuisce un ruolo centrale all'esperienza e alla partecipazione. Per Dewey, infatti, l'educazione alla cittadinanza non può essere separata dalla vita concreta della comunità. La scuola deve essere concepita come un ambiente in cui i bambini possano sperimentare direttamente le dinamiche sociali, apprendendo

³ J. Dewey, *Democrazia e educazione*, Roma, Anicia, 2020, p. 189

attraverso l'azione e la partecipazione. In quest'ottica, l'istituzione scolastica non deve limitarsi a trasmettere nozioni teoriche, ma deve configurarsi come una vera e propria comunità in miniatura, capace di dialogare costantemente con le esperienze reali che l'alunno vive al di fuori del contesto scolastico. La democrazia, in questa prospettiva, non è soltanto un contenuto da studiare, ma una forma di vita che si costruisce attraverso pratiche quotidiane.

Un esempio emblematico tratto da *Democrazia e educazione* riguarda il concetto di esperienza: Dewey spiega che un'azione diventa realmente educativa solo quando il soggetto è in grado di collegarla alle sue conseguenze. Il noto esempio del bambino che mette il dito nella fiamma chiarisce questo punto: non è il gesto in sé a produrre apprendimento, ma la comprensione del legame tra azione e risultato. Questo principio ha importanti implicazioni per l'educazione alla cittadinanza, poiché suggerisce che i valori civici non possono essere insegnati in modo astratto, ma devono essere vissuti e sperimentati⁴.

Qui emerge una prima convergenza tra Cambi e Dewey: entrambi rifiutano una concezione semplicemente trasmissiva dell'educazione e riconoscono il ruolo attivo del soggetto. Tuttavia, mentre Cambi insiste sulla riflessione critica, Dewey privilegia l'esperienza concreta e la partecipazione sociale. In altre parole, Cambi pone al centro il pensiero, Dewey l'azione. Questa differenza si riflette anche nelle pratiche educative. Se in un'ottica cambiana è fondamentale stimolare il bambino a riflettere sulle proprie azioni e sui valori che le guidano, in una prospettiva deweyana diventa essenziale creare situazioni in cui il bambino possa agire concretamente come membro di una comunità. Ad esempio, attività come la costruzione condivisa delle regole di classe, i lavori di gruppo o i progetti cooperativi permettono ai bambini di sperimentare direttamente la responsabilità, la collaborazione e la gestione dei conflitti. Un caso particolarmente significativo è quello del "consiglio di classe" inteso come spazio di partecipazione attiva: i bambini discutono problemi concreti, propongono soluzioni e decidono insieme. In questa situazione, la cittadinanza non è oggetto di insegnamento, ma pratica vissuta. Il bambino non apprende solo cosa sia una regola, ma sperimenta il processo attraverso cui essa viene costruita, negoziata e condivisa.

Nonostante le differenze, le prospettive di Cambi e Dewey possono essere considerate complementari. L'esperienza senza riflessione rischia di rimanere superficiale, ma la riflessione senza esperienza rischia di diventare astratta. L'educazione alla cittadinanza richiede quindi un'integrazione tra queste due dimensioni: da un lato la partecipazione attiva e concreta, dall'altro la capacità di interpretare e rielaborare criticamente l'esperienza vissuta.

Se il confronto tra Cambi e Dewey consente di mettere a fuoco il rapporto tra riflessione ed esperienza nella formazione del soggetto, ulteriori elementi di approfondimento emergono

⁴ J. Dewey, *Democrazia e educazione*, Roma, Anicia, 2020, p. 245

considerando il contributo di altri autori contemporanei, in particolare Martha Nussbaum e Jerome Bruner, i quali introducono nuove dimensioni fondamentali per comprendere l'educazione alla cittadinanza: l'empatia, l'immaginazione e il ruolo della narrazione nei processi formativi.

Martha Nussbaum, nel suo lavoro sull'educazione democratica, sottolinea il ruolo centrale delle capacità emotive e immaginative nella formazione del cittadino. Come afferma l'autrice, "la terza competenza del cittadino è ciò che chiamiamo immaginazione narrativa", intesa come "la capacità di pensarsi nei panni di un'altra persona" e di "comprendere le emozioni, le aspettative e i desideri degli altri"⁵. In questa prospettiva, Nussbaum critica i sistemi educativi orientati esclusivamente alla produttività economica, sostenendo invece la necessità di una formazione capace di sviluppare il pensiero critico e la sensibilità verso l'altro. L'educazione alla cittadinanza si fonda così non solo su competenze cognitive, ma anche su disposizioni etiche ed emotive, tra cui l'empatia, che trova nell'immaginazione narrativa il suo principale strumento di sviluppo.

Nussbaum attribuisce un ruolo centrale alle discipline umanistiche, in particolare alla letteratura, che permette di sviluppare quella che definisce "immaginazione narrativa". Attraverso le storie, infatti, il bambino è in grado di entrare in contatto con esperienze diverse dalla propria, di comprendere punti di vista differenti e di riconoscere la dignità degli altri. Questo processo risulta fondamentale per la costruzione di una cittadinanza inclusiva, basata sul rispetto e sulla comprensione reciproca. Un esempio concreto, coerente con la prospettiva di Nussbaum, può essere individuato nella lettura di racconti o fiabe che presentano situazioni emotive particolari. Quando i bambini sono invitati a riflettere sui comportamenti dei personaggi, a immaginare come si sentirebbero al loro posto o a proporre soluzioni alternative, sviluppano competenze empatiche e imparano a considerare le conseguenze delle azioni sul piano umano e sociale. In questo caso, la cittadinanza non è appresa attraverso regole astratte, ma attraverso un coinvolgimento emotivo che rende i valori concreti e significativi.

Rispetto alle prospettive di Cambi e Dewey, il contributo di Nussbaum introduce una nuova dimensione, quella emotivo-immaginativa, che arricchisce il concetto di cittadinanza. Se Cambi insiste sulla riflessione critica e Dewey sull'esperienza concreta, Nussbaum sottolinea la necessità di sviluppare la capacità di comprendere l'altro sul piano emotivo. Si può dunque individuare una convergenza generale tra i tre autori nell'idea di un soggetto attivo e consapevole, ma anche una divergenza significativa nei diversi aspetti privilegiati: Cambi il pensiero critico, Dewey l'esperienza, Nussbaum l'empatia.

⁵ M. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, Il Mulino, 2010, p. 111

Questa articolazione teorica trova un ulteriore sviluppo nel pensiero di Jerome Bruner, che attribuisce alla narrazione un ruolo centrale nei processi di costruzione del significato e dell'identità. Secondo Bruner, "esistono due modalità fondamentali del pensiero: quella paradigmatica e quella narrativa". Il pensiero narrativo, in particolare, "si occupa delle intenzioni e delle azioni degli esseri umani", mentre quello paradigmatico è orientato alla costruzione di spiegazioni di tipo logico e generale, volte a stabilire regolarità e verità universali⁶.

Per quanto riguarda l'educazione alla cittadinanza, il pensiero narrativo risulta particolarmente rilevante, poiché permette al bambino di comprendere le dinamiche sociali e morali attraverso le storie. Le narrazioni, infatti, presentano situazioni complesse, spesso caratterizzate da conflitti, scelte e conseguenze, che offrono al bambino l'opportunità di riflettere sui valori e sui comportamenti.

Un esempio tratto dalle riflessioni di Bruner riguarda proprio la funzione delle storie nel rendere comprensibili le azioni umane: i racconti non si limitano a descrivere eventi, ma mettono in luce le motivazioni dei personaggi e le conseguenze delle loro azioni. Quando un bambino si chiede perché un personaggio ha agito in un certo modo o cosa sarebbe successo se avesse fatto una scelta diversa, sta esercitando una forma di pensiero critico e interpretativo che è alla base della cittadinanza consapevole. Nel contesto scolastico, questo approccio può tradursi in attività come la rielaborazione di storie, la creazione di finali alternativi o la discussione sui comportamenti dei personaggi. Ad esempio, dopo la lettura di un racconto in cui un personaggio compie un'azione ingiusta, l'insegnante può chiedere agli alunni di immaginare altre possibili soluzioni o di discutere le conseguenze delle diverse scelte. In questo modo, la narrazione diventa uno strumento per sviluppare la capacità di giudizio e la consapevolezza morale.

Rispetto a Nussbaum, Bruner presenta una prospettiva in parte convergente, in quanto entrambi riconoscono il valore delle storie nella formazione del soggetto. Tuttavia, mentre Nussbaum dà importanza alla dimensione empatica e morale, Bruner si concentra maggiormente sulla funzione cognitiva della narrazione come strumento di costruzione del significato. Anche in questo caso, dunque, si può individuare una convergenza di fondo, accompagnata da una differenziazione nei punti di vista.

Mettendo in relazione i contributi di Cambi, Dewey, Nussbaum e Bruner, emerge un quadro teorico articolato, in cui la cittadinanza appare come un processo multidimensionale. Ogni autore mette in luce un aspetto specifico: la riflessione critica, l'esperienza, l'empatia, la narrazione. L'elemento comune è rappresentato dall'idea che la cittadinanza non sia un contenuto da trasmettere,

⁶ J. Bruner, *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Roma-Bari, Laterza, 2006, cap. I

ma un processo da costruire attraverso l'interazione tra individuo e contesto. Allo stesso tempo, le differenze tra gli autori consentono di evitare una visione semplificata e uniforme. La cittadinanza non è solo partecipazione, né solo riflessione, né solo empatia: è l'integrazione di tutte queste dimensioni. La scuola primaria, in quanto primo luogo di esperienza sociale strutturata, ha il compito di creare contesti educativi in cui queste dimensioni possano svilupparsi in modo armonico.

In termini operativi, ciò implica la progettazione di attività che combinino esperienza, riflessione e narrazione. Ad esempio, un percorso didattico potrebbe prevedere la lettura di una storia (dimensione narrativa), seguita da una discussione guidata (dimensione riflessiva) e da un'attività cooperativa in cui i bambini devono prendere decisioni condivise (dimensione esperienziale). In questo modo, la cittadinanza diventa un'esperienza completa, che coinvolge il pensiero, l'azione e l'emozione.

Un ulteriore esempio può essere rappresentato dalla scrittura collettiva di storie a tema civico. I bambini, lavorando in gruppo, inventano racconti che affrontano temi come la giustizia, la solidarietà o il rispetto delle regole. Durante il processo, devono negoziare idee, ascoltare i compagni e prendere decisioni condivise. In questa attività, si intrecciano tutte le dimensioni evidenziate dagli autori: l'esperienza (lavoro di gruppo), la riflessione (scelte narrative), l'empatia (costruzione dei personaggi) e la narrazione (strutturazione della storia).

In conclusione, l'educazione alla cittadinanza nella scuola primaria richiede un approccio integrato, capace di valorizzare le diverse dimensioni della formazione del soggetto. I contributi di Cambi, Dewey, Nussbaum e Bruner, pur nella loro diversità, offrono strumenti teorici fondamentali per comprendere la complessità di questo processo. La cittadinanza emerge così come un'esperienza vissuta, riflessa e narrata, che si costruisce nel tempo attraverso la partecipazione attiva alla vita sociale e la capacità di attribuire significato alle proprie azioni.

1.2 Infanzia, linguaggio ed esperienza

L'infanzia rappresenta una fase fondamentale e qualitativamente specifica dello sviluppo umano, caratterizzata da una straordinaria capacità di apprendere, di costruire significati e di entrare in relazione con il mondo. In ambito pedagogico contemporaneo, essa non è più considerata come un semplice periodo preparatorio all'età adulta, ma come una fase dotata di valore intrinseco, in cui il bambino è protagonista attivo del proprio percorso di crescita. In questo senso, ogni esperienza vissuta, ogni interazione e ogni attività educativa contribuiscono in modo significativo alla formazione del soggetto, ponendo le basi per lo sviluppo delle competenze cognitive, sociali ed emotive.

All'interno di questo quadro, il linguaggio assume un ruolo centrale, in quanto rappresenta lo strumento privilegiato attraverso cui il bambino organizza il pensiero, costruisce significati e stabilisce relazioni con gli altri. Il linguaggio non è, tuttavia, un semplice mezzo di comunicazione, ma un dispositivo culturale complesso, attraverso cui il soggetto interiorizza modelli di conoscenza e modalità di interpretazione della realtà. Questa prospettiva trova un solido fondamento teorico nel pensiero di Lev Vygotskij, il quale ha messo in evidenza la profonda interrelazione tra sviluppo linguistico e sviluppo cognitivo.

Secondo Vygotskij, pensiero e linguaggio si sviluppano in stretta interazione. In una delle sue affermazioni più significative, infatti, egli sottolinea che “sarebbe falso [...], rappresentarsi il pensiero e il linguaggio come due processi esterni l'uno all'altro, come due forze indipendenti, che procedono ed agiscono parallelamente o che si intersecano in punti particolari del loro comportamento ed entrano in un'interazione meccanica tra loro”⁷. Al contrario, esse si influenzano reciprocamente, dando origine a forme di pensiero sempre più complesse. Il linguaggio, in questa prospettiva, svolge una funzione fondamentale di mediazione, permettendo al bambino di interiorizzare concetti, di organizzare l'esperienza e di sviluppare capacità di riflessione.

Un esempio concreto di questo processo può essere osservato nelle attività di narrazione orale in classe. Quando un bambino racconta un'esperienza personale, non si limita a descrivere un fatto, ma lo rielabora, lo struttura e gli attribuisce significato. Attraverso il linguaggio, egli organizza in ordine temporale gli eventi, stabilisce relazioni causali e seleziona gli elementi ritenuti più rilevanti. Questo processo contribuisce allo sviluppo del pensiero narrativo e della capacità di riflessione, dimostrando come linguaggio e cognizione siano profondamente intrecciati.

Un altro concetto chiave della teoria vygotskijana è quello di *zona di sviluppo prossimale*, definita come la distanza tra ciò che il bambino è in grado di fare autonomamente e ciò che può realizzare con l'aiuto di un adulto o di un pari più competente. Questo principio evidenzia il ruolo

⁷ L. Vygotskij, *Pensiero e linguaggio*, Roma-Bari, Laterza, 2008, pp. 323-324

fondamentale dell'interazione sociale nei processi di apprendimento: il bambino non apprende in modo isolato, ma attraverso la partecipazione a pratiche condivise, in cui il linguaggio svolge una funzione di mediazione essenziale.

Nel contesto della scuola primaria, la zona di sviluppo prossimale trova applicazione in numerose attività didattiche. Ad esempio, nei lavori di gruppo o nelle attività cooperative, i bambini hanno la possibilità di confrontarsi con i pari, di scambiarsi idee e di sostenersi reciprocamente. In queste situazioni, il linguaggio diventa uno strumento per negoziare significati, chiarire concetti e costruire conoscenze condivise. L'apprendimento assume così una dimensione sociale, in cui la cittadinanza si costruisce attraverso la partecipazione e il dialogo.

Accanto al ruolo del linguaggio trova nuovamente una formulazione particolarmente significativa il concetto di esperienza di John Dewey. Per l'autore "la natura dell'esperienza [...] include un elemento attivo e uno passivo combinati in modo del tutto peculiare. In senso attivo l'esperienza è un *tentare* [...]. In senso passivo, essa è un *subire*. [...] Quando seguiamo un'attività, *fino a* subirne le conseguenze, [...] quello che era un semplice flusso di eventi si carica di significato e noi impariamo qualcosa."⁸ L'esperienza quindi diventa educativa quando è in grado di generare apprendimento, cioè quando il soggetto riesce a attribuirle significato. Questa concezione dell'esperienza si integra in modo interessante con la prospettiva di Vygotskij, in quanto entrambi gli autori riconoscono il ruolo attivo del soggetto nei processi di apprendimento e sottolineano l'importanza del contesto sociale.

Un esempio significativo che permette di mettere in relazione queste due prospettive è rappresentato dalle attività laboratoriali nella scuola primaria. In un laboratorio scientifico, ad esempio, i bambini osservano un fenomeno, formulano ipotesi, discutono tra loro e verificano le proprie idee attraverso l'esperienza diretta. In questa situazione, l'apprendimento avviene sia attraverso l'azione (come sottolinea Dewey), sia attraverso il linguaggio e l'interazione sociale (come evidenzia Vygotskij). Il bambino non solo sperimenta, ma discute, interpreta e rielabora ciò che ha osservato.

Questa integrazione tra esperienza e linguaggio risulta particolarmente rilevante per l'educazione alla cittadinanza. Il bambino, infatti, non apprende i valori civici attraverso spiegazioni astratte, ma attraverso esperienze concrete e pratiche sociali, che vengono successivamente rielaborate attraverso il linguaggio. Ad esempio, un'attività di gioco di ruolo in cui i bambini simulano una situazione di vita comunitaria (come la gestione di un conflitto o la presa visione di una decisione collettiva) permette di sperimentare direttamente dinamiche sociali, mentre la discussione successiva consente di riflettere su quanto accaduto e di attribuire significato all'esperienza.

⁸ J. Dewey, *Democrazia e educazione*, Roma, Anicia, 2020, p. 245

Nonostante le convergenze, è importante sottolineare anche alcune divergenze tra i due autori. Dewey tende a privilegiare una visione più pragmatica dell'apprendimento, centrata sull'esperienza e sull'azione, mentre Vygotskij sviluppa una prospettiva più psicologica e culturale, in cui il linguaggio assume un ruolo determinante nella costruzione del pensiero. In altre parole, per Dewey si apprende facendo e riflettendo sull'azione, mentre per Vygotskij si apprende attraverso la mediazione culturale e linguistica. Questa differenza non rappresenta una contrapposizione, ma piuttosto un'opportunità di integrazione. Nella pratica educativa, infatti, è possibile combinare le due prospettive, progettando attività che coinvolgano sia l'esperienza diretta sia la riflessione linguistica. La scuola primaria, in quanto contesto ricco di interazioni e di esperienze condivise, offre numerose opportunità in questo senso.

Un ruolo importante viene attribuito alla dimensione narrativa, la quale risulta più significativa quando è messa in relazione con la costruzione sociale della conoscenza. Se per Bruner la narrazione è lo strumento attraverso cui l'esperienza viene organizzata e resa intelligibile, per Vygotskij essa rappresenta anche uno spazio di mediazione culturale, in cui il bambino interiorizza significati condivisi attraverso l'interazione con l'altro. Qui emerge una prima divergenza interessante: mentre Bruner sottolinea la funzione interpretativa e soggettiva della narrazione, Vygotskij ne evidenzia soprattutto il carattere sociale e intersichico. Tuttavia, entrambi convergono nel riconoscere che il significato non è dato, ma costruito, e che il linguaggio – in particolare quello narrativo – è lo strumento privilegiato di tale costruzione.

Questa doppia dimensione della narrazione – individuale e sociale – trova un riscontro concreto nelle pratiche educative della scuola primaria. Si pensi, ad esempio, ad un'attività di rielaborazione di una fiaba tradizionale: l'insegnante propone la lettura di una storia, come *Cappuccetto Rosso*, e successivamente invita i bambini a modificarne alcuni elementi, cambiando il punto di vista narrativo o immaginando finali alternativi. In questo esercizio, il bambino non solo sviluppa competenze linguistiche e narrative, ma è chiamato a riflettere sulle intenzioni dei personaggi, sulle conseguenze delle azioni e sui valori impliciti nella storia. Se un bambino decide, ad esempio, di "salvare" il lupo o di trasformarlo in un personaggio positivo, sta implicitamente rielaborando categorie morali come il bene e il male, mostrando come la narrazione sia uno spazio da esplorare.

In questa prospettiva, la narrazione diventa anche uno strumento per affrontare la complessità del reale. A differenza del pensiero logico-scientifico, che tende a semplificare e categorizzare, il pensiero narrativo consente di accogliere l'ambiguità, la pluralità dei punti di vista e la dimensione conflittuale dell'esperienza umana. Questo aspetto è particolarmente rilevante nell'educazione alla

cittadinanza, dove non esistono risposte univoche, ma situazioni che richiedono interpretazione, confronto e negoziazione.

Un esempio concreto, tratto dalle pratiche didattiche suggerite in ambito pedagogico, è il cosiddetto “circle time narrativo”: i bambini, seduti in cerchio, raccontano esperienze personali legate a situazioni di conflitto (ad esempio un litigio con un compagno), mentre l’insegnante guida la discussione ponendo domande aperte: “Come ti sei sentito?”, “Cosa avresti potuto fare diversamente?”, “Come pensi si sia sentito l’altro?”. In questo contesto, il linguaggio non è solo mezzo di espressione, ma strumento di riflessione e di costruzione condivisa di significati. Il bambino impara progressivamente a decentrarsi, a considerare il punto di vista altrui e a elaborare strategie alternative di comportamento.

Se si torna a Dewey poi, si può notare come queste pratiche incarnino pienamente il principio della continuità dell’esperienza: ogni racconto, ogni riflessione, ogni confronto diventa occasione per riorganizzare l’esperienza passata e orientare quella futura. Tuttavia, rispetto a Dewey, che insiste sul legame tra esperienza e azione, Bruner introduce una dimensione ulteriore, sottolineando come sia proprio la narrazione a dare forma e significato all’esperienza stessa. In questo senso, si potrebbe affermare che, mentre per Dewey l’esperienza è il punto di partenza dell’apprendimento, per Bruner essa diventa tale solo quando viene narrata e interpretata.

Un ulteriore elemento di riflessione riguarda il rapporto tra linguaggio orale e linguaggio scritto. Nella scuola primaria, il passaggio dall’oralità alla scrittura rappresenta un momento cruciale nello sviluppo cognitivo e sociale del bambino. Scrivere non significa semplicemente trascrivere parole, ma riorganizzare il pensiero, selezionare informazioni, stabilire relazioni logiche e temporali. In questo processo, la narrazione scritta svolge una funzione fondamentale, perché obbliga il bambino a rendere espliciti i nessi causali, le intenzioni dei personaggi e la struttura degli eventi. Un esempio significativo è rappresentato dalla scrittura del “diario di classe”, in cui i bambini, a turno, raccontano un evento significativo della giornata scolastica. Questa attività, apparentemente semplice, implica una serie di operazioni cognitive complesse: selezionare ciò che è rilevante, organizzarlo in modo coerente, utilizzare un linguaggio adeguato al contesto e al destinatario. Ma implica anche una dimensione sociale: il racconto viene condiviso, discusso, eventualmente modificato collettivamente. In questo modo, il linguaggio scritto diventa uno strumento di costruzione della memoria collettiva e di negoziazione dei significati.

Dal punto di vista teorico, questa integrazione tra oralità, scrittura e narrazione conferma ancora una volta la convergenza tra Vygotskij e Bruner: entrambi riconoscono che il linguaggio non è solo uno strumento di comunicazione, ma una forma di pensiero. Tuttavia, mentre Vygotskij insiste sul ruolo della mediazione sociale e culturale, Bruner mette in evidenza la dimensione interpretativa

e narrativa del pensiero umano. Questa differenza si riflette anche nelle pratiche educative: da un lato, attività cooperative e dialogiche; dall'altro, esercizi di rielaborazione narrativa e interpretazione.

Esiste, perciò, un legame stretto tra linguaggio, esperienza, narrazione e cittadinanza. Comprendere sé stessi, esprimere il proprio punto di vista, ascoltare quello degli altri e prendere decisioni condivise sono tutte competenze che si sviluppano attraverso pratiche linguistiche e narrative. In questo senso, la scuola primaria non è solo un luogo di apprendimento disciplinare, ma uno spazio in cui il bambino impara a essere cittadino, attraverso esperienze concrete di partecipazione e confronto. Un esempio particolarmente efficace è rappresentato dai laboratori di “discussione filosofica per bambini” (Philosophy for Children), in cui, a partire da un racconto, i bambini sono invitati a porre domande, esprimere opinioni e argomentarle. In queste attività, il linguaggio diventa strumento di pensiero critico, mentre la narrazione stimola la riflessione su temi complessi come la giustizia, l'amicizia o la responsabilità. Il bambino non riceve risposte preconfezionate, ma è guidato a costruirle attraverso il dialogo e il confronto.

In conclusione, il rapporto tra infanzia, linguaggio ed esperienza può essere compreso solo in una prospettiva integrata, che tenga conto della dimensione cognitiva, sociale e narrativa dello sviluppo. Le teorie di Vygotskij, Dewey e Bruner, pur nella loro specificità, convergono nel riconoscere che il bambino apprende attraverso l'interazione con l'ambiente e con gli altri, e che il linguaggio – in particolare quello narrativo – è lo strumento privilegiato di tale apprendimento. Le divergenze tra questi autori, lungi dall'essere un limite, arricchiscono il quadro teorico e offrono suggerimenti concreti per le pratiche educative per la scuola primaria.

In questa cornice, la narrazione non è semplicemente un'attività tra le altre, ma un dispositivo pedagogico determinante per la formazione del soggetto come cittadino consapevole.

1.3 Le forme della narrazione

La narrazione per l'infanzia rappresenta uno degli strumenti più potenti a disposizione dell'educazione, poiché permette di unire tra loro la dimensione cognitiva, emotiva e sociale in un contesto simbolico e protetto.

La fiaba è la forma narrativa per eccellenza in questo ambito. Essa offre un ambiente in cui il bambino può confrontarsi con conflitti, ostacoli e dilemmi morali senza incontrare rischi concreti. André Jolles osserva che la fiaba mette in scena esperienze esistenziali complesse in forma simbolica, favorendo l'elaborazione dei conflitti interiori e sociali del bambino⁹. In pratica, attraverso la vicenda del protagonista, il bambino può osservare cause ed effetti, decisioni corrette o sbagliate, e le conseguenze delle azioni, sviluppando una prima comprensione delle regole e dei valori sociali.

Dal punto di vista cognitivo, la struttura della fiaba – ostacoli da superare, prove da affrontare, antagonisti e alleati – stimola il pensiero causale, la memoria e la capacità di previsione. Ogni evento della narrazione diventa un esercizio mentale: il bambino impara a riconoscere sequenze logiche, ad anticipare sviluppi e a comprendere le motivazioni dei personaggi. Questa competenza, sebbene sviluppata in un contesto simbolico, costituisce una base importante per la soluzione di problemi nella vita reale. Ad esempio, seguire la strategia di un protagonista per superare un ostacolo può stimolare il ragionamento sulle proprie scelte e sulle possibili conseguenze delle proprie azioni nella quotidianità.

Rispetto alla fiaba, invece, il racconto breve costituisce una forma narrativa complementare. Mentre la fiaba utilizza simboli e si muove nel fantastico, il racconto breve propone situazioni più vicine all'esperienza quotidiana del bambino, come discussioni tra pari, cooperazione, rispetto delle regole e gestione dei conflitti. Attraverso queste storie, il bambino può riflettere sulle proprie azioni e su quelle degli altri, esercitando capacità di empatia, negoziazione e consapevolezza sociale. Ad esempio, una storia su due bambini che litigano per un gioco diventa un'occasione per discutere di regole condivise, soluzioni alternative e rispetto reciproco.

Secondo Jolles, le storie per bambini assumono spesso la forma di “travestimenti” narrativi, in cui i personaggi, le situazioni e gli oggetti vengono trasformati in simboli, entità fantastiche o figure antropomorfe. Essi non servono soltanto a catturare l'attenzione del bambino, ma costituiscono veri e propri strumenti pedagogici, che permettono di affrontare concetti complessi come giustizia, responsabilità e cooperazione in maniera accessibile e coinvolgente¹⁰.

⁹ A. Jolles, *I travestimenti della letteratura. Saggi critici e teorici (1897-1932)*, Milano, Bruno Mondadori, 2003, pp. 413-434

¹⁰ *Ibidem*, pp. 222-229

In questa prospettiva simbolica e culturale della narrazione, risulta particolarmente significativo il contributo di Robert Darnton, che nel saggio *Il grande massacro dei gatti* analizza le fiabe popolari europee non come semplici racconti per l'infanzia, ma come documenti storici in grado di riflettere mentalità, paure e valori delle società che le hanno prodotte. Darnton osserva che le versioni originarie delle fiabe, come quelle raccolte da Perrault o dai fratelli Grimm, erano spesso molto più crude e violente rispetto a quelle oggi diffuse, e che tali elementi non erano casuali, ma esprimevano condizioni di vita segnate da precarietà, fame e conflitti sociali. Le storie, dunque, non rappresentavano un mondo fantastico separato dalla realtà, ma una rielaborazione simbolica dell'esperienza quotidiana. In questo senso, la narrazione assume una funzione duplice: da un lato, permette al bambino di confrontarsi con temi universali come la paura, la perdita e la giustizia; dall'altro, trasmette modelli culturali e visioni del mondo ben precise¹¹. Questa prospettiva mostra come la fiaba non sia solo uno strumento educativo importante, ma anche un prodotto culturale complesso, che richiede di essere contestualizzato e interpretato criticamente.

Animali parlanti, oggetti animati o figure fantastiche diventano simboli attraverso cui il bambino può esplorare comportamenti umani, regole morali e dinamiche sociali, comprendendoli in maniera più completa. Ad esempio, una fiaba in cui un lupo inganna i protagonisti consente al bambino di riflettere su concetti come astuzia, fiducia e inganno, senza che egli stesso debba sperimentare direttamente il pericolo. Ogni vicenda diventa occasione per osservare dinamiche di causa-effetto, relazioni di potere, scelte morali e conseguenze delle azioni, consolidando gradualmente il proprio senso critico.

La narrazione, come già detto, costituisce un ponte tra esperienza individuale e apprendimento collettivo. La lettura condivisa, i laboratori di scrittura creativa, le drammatizzazioni e le attività di narrazione collettiva permettono ai bambini di confrontarsi con i pari, negoziare significati, discutere e proporre soluzioni alternative. Questo processo è essenziale per costruire le basi della cittadinanza attiva e responsabile e consolidare nel bambino la consapevolezza del proprio ruolo all'interno di un gruppo.

La narrazione favorisce anche lo sviluppo del pensiero critico e della riflessione metacognitiva. Ascoltando o creando storie, il bambino impara non solo a comprendere eventi e personaggi, ma anche a riflettere sui propri processi di pensiero. Ciò consente di valutare alternative, analizzare motivazioni e conseguenze, e sviluppare capacità di problem solving e decision making. In termini educativi, la narrazione diventa uno strumento per esercitare la capacità di giudizio autonomo e la consapevolezza dei propri comportamenti. Questo tipo di apprendimento diventa

¹¹ Cfr. R. Darnton, *Il grande massacro dei gatti*, saggio *I contadini raccontano storie: il significato delle fiabe*, Milano, Adelphi, 1988

attivo, come osserva Bruner, perché consolida la capacità di pianificazione e di valutazione critica, competenze essenziali sia per la vita scolastica sia per l'esercizio della cittadinanza consapevole¹².

Infine, è importante ricordare come la narrazione contribuisca alla costruzione dell'identità personale e sociale. Infatti, attraverso le storie, il bambino esplora diversi ruoli, si confronta con i modelli proposti dai testi e dai personaggi, integra esperienze vissute, regole sociali e principi morali, costruendo pian piano il proprio sé.

Il gioco, con la narrazione, rappresenta un altro elemento fondamentale per l'apprendimento. Drammatizzare una storia, creare finali alternativi o inventare personaggi e scenari stimola la creatività e la capacità di problem solving, mentre favorisce la cooperazione e il dialogo tra pari. Le attività di drammatizzazione, in particolare, permettono di trasformare la narrazione in un'esperienza vissuta, in cui i bambini sperimentano in prima persona relazioni, emozioni e scelte.

Si è già visto che, per Bruner, il pensiero narrativo è complementare al pensiero logico-scientifico: mentre il primo permette di comprendere le azioni umane in termini di intenzioni, valori e significati, il secondo promuove la soluzione di problemi e la strutturazione del ragionamento. La scuola può sfruttare questa complementarità attraverso attività di lettura condivisa, discussioni guidate e scrittura creativa, favorendo un apprendimento integrato e significativo.

Un'ulteriore dimensione riguarda l'educazione interculturale. Racconti provenienti da culture diverse permettono ai bambini di confrontarsi con mondi, valori e tradizioni differenti, sviluppando apertura mentale, curiosità e capacità di comprensione dell'altro. La letteratura per l'infanzia, in questo senso, diventa uno strumento strategico per formare cittadini consapevoli, in grado di riconoscere e rispettare la pluralità dei punti di vista, promuovendo l'inclusione e la convivenza pacifica. Attraverso le storie, il bambino sperimenta empatia e rispetto per la diversità, acquisendo strumenti fondamentali per la partecipazione alla vita sociale in contesti complessi e plurali.

Un aspetto fondamentale della narrazione per l'infanzia riguarda il suo ruolo nella costruzione di competenze socio-emotive. Le storie non servono solo a sviluppare la comprensione di sequenze logiche e delle motivazioni dei personaggi, ma permettono al bambino di riconoscere e regolare le proprie emozioni. Ad esempio, osservando un protagonista che prova paura, rabbia o gioia, il bambino impara a identificare simili stati emotivi in sé e negli altri, sviluppando quella che Daniel Goleman chiama "intelligenza emotiva"¹³. Questo processo, fondamentale per la vita sociale, consente di affrontare conflitti, cooperare con i pari e riconoscere le emozioni altrui in maniera consapevole.

Si è già detto come, secondo Jolles, le fiabe e i racconti simbolici permettano al bambino di vivere emozioni intense in un contesto sicuro, creando una sorta di "spazio protetto" in cui

¹² J. Bruner, *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Roma-Bari, Laterza, 2006, cap. I

¹³ Cfr. D. Goleman, *Intelligenza emotiva. Perché può renderci felici*, Milano, Rizzoli, 1995

sperimentare paure, desideri, frustrazioni e successi. Questa funzione simbolica è particolarmente rilevante nella prima infanzia, perché consente di anticipare e riflettere sulle possibili conseguenze delle proprie azioni senza subirne direttamente gli effetti. Ad esempio, il bambino che segue le vicende di Pinocchio sperimenta il conflitto tra desiderio di libertà e responsabilità, apprendendo implicitamente l'importanza delle regole e della fiducia reciproca.

Un altro elemento chiave riguarda l'interazione tra narrazione e apprendimento collaborativo. Le storie, quando lette o dramatizzate in gruppo, diventano occasioni di confronto, negoziazione e condivisione del significato. Attraverso attività come il "racconto a catena" o la drammatizzazione collettiva, i bambini imparano a rispettare i turni, ad ascoltare punti di vista diversi e a integrare idee altrui, sviluppando competenze comunicative e cooperative.

Oltre agli aspetti cognitivi e socio-emotivi, la narrazione favorisce anche la riflessione sui valori e sulle norme sociali. Attraverso i travestimenti narrativi, i bambini possono confrontarsi con situazioni di giustizia, disobbedienza, solidarietà e responsabilità, facendo propri principi etici in maniera indiretta ma efficace. Ad esempio, una storia in cui un personaggio aiuta un altro in difficoltà trasmette implicitamente il valore dell'altruismo e della cooperazione, stimolando il bambino a riflettere sul proprio comportamento in contesti reali.

Il collegamento tra narrazione e cittadinanza emerge chiaramente quando si considera la funzione educativa dei conflitti presenti nelle storie. Ogni vicenda rappresenta un piccolo laboratorio di decisione in ambito morale, in cui il bambino può sperimentare la scelta tra comportamenti corretti o sbagliati, osservare le conseguenze delle azioni e riflettere sul valore delle regole sociali.

D'altra parte Bruner evidenzia che l'identità si costruisce come un processo narrativo: il bambino esplora sé stesso attraverso le storie, confrontando desideri, paure, valori e comportamenti dei personaggi con la propria esperienza. Questo processo di identificazione e riflessione permette di consolidare il senso di appartenenza a una comunità, di comprendere le regole implicite della convivenza e di interiorizzare valori fondamentali come solidarietà, giustizia e rispetto reciproco¹⁴.

Anche Nussbaum sottolinea il ruolo centrale dell'immaginazione narrativa nella formazione del cittadino democratico. Come afferma l'autrice, la letteratura insegna a vedere il mondo dal punto di vista degli altri, favorendo così lo sviluppo della capacità di comprendere esperienze diverse dalle proprie. Attraverso la narrazione, infatti, apprendiamo a comprendere esperienze che non sono le nostre, ampliando la consapevolezza delle relazioni sociali e delle conseguenze delle azioni¹⁵. Questo tipo di esperienza non è però limitato solo alla dimensione emotiva: essa costituisce una base

¹⁴ J. Bruner, *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*, Roma-Bari, Laterza, 2006, cap. I

¹⁵ M. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, Bologna, Il Mulino, 2010, cap. VI

fondamentale per la cittadinanza attiva, in quanto promuove capacità di dialogo, cooperazione e rispetto della diversità. Racconti provenienti da culture differenti offrono ulteriori opportunità per ampliare l'orizzonte cognitivo ed emotivo dei bambini, stimolando l'apertura mentale e la curiosità interculturale.

Le attività didattiche basate sulla narrazione possono essere diverse: laboratori di drammatizzazione (i bambini interpretano i personaggi di una storia, modificano dialoghi e finali, esplorando alternative narrative e sviluppando capacità di problem solving); produzione di racconti collettivi (ogni bambino aggiunge una parte alla storia, imparando a rispettare la coerenza narrativa e le idee degli altri); analisi guidata dei personaggi (gli insegnanti aiutano i bambini a identificare intenzioni, emozioni e scelte dei protagonisti, promuovendo l'empatia e la riflessione morale); laboratori di scrittura creativa (i bambini inventano finali alternativi, storie originali, sviluppando competenze linguistiche, organizzazione logica del pensiero e autonomia espressiva); letture comparative (i bambini confrontano diverse versioni di una fiaba o di un racconto provenienti da culture differenti, imparando così a riconoscere valori universali e punti di vista diversi). Attraverso queste attività, la narrazione diventa uno strumento integrato di educazione alla cittadinanza, poiché consente di sviluppare competenze cognitive, emotive, sociali e morali in maniera simultanea. Essa offre un contesto protetto e simbolico in cui i bambini possono sperimentare emozioni, affrontare conflitti, comprendere regole sociali e sviluppare competenze etiche e relazionali. Integrando la visione teorica con le attività didattiche e la riflessione pedagogica, è possibile trasformare la lettura e l'ascolto di storie in una vera e propria palestra educativa, in grado di preparare i bambini a diventare cittadini consapevoli, empatici e responsabili.

1.4 Riso, errore e rovesciamento

Se nei paragrafi precedenti la narrazione è stata analizzata come strumento di costruzione del significato, dell'identità e della cittadinanza, è necessario ora soffermarsi su una sua funzione più problematizzante e trasformativa: quella esercitata attraverso il riso, l'errore e il rovesciamento delle regole. Essi non hanno soltanto una funzione di intrattenimento: costituiscono un vero e proprio strumento pedagogico, capace di stimolare il pensiero critico, la consapevolezza morale e la comprensione sociale. Attraverso situazioni comiche, sbagli o trasgressioni simboliche, i bambini sono invitati a osservare la realtà da prospettive diverse, mettendo in discussione schemi consolidati e regole apparentemente immutabili.

La tradizione della *literatura picaresca*, rappresentata da opere come *Lazarillo de Tormes*¹⁶, offre un esempio chiaro di questo approccio. In essa, il protagonista, un ragazzo povero e astuto, affronta una serie di vicende in cui il riso e l'errore si intrecciano con la critica sociale. Lazarillo inganna, disobbedisce, trasgredisce norme e, allo stesso tempo, mostra una straordinaria capacità di adattamento alle situazioni. Questo modello narrativo permette di esplorare concetti complessi come l'ingiustizia, gli stratagemmi morali, la relazione con l'autorità e le dinamiche sociali, in modo mediato e simbolico, adatto alla comprensione dei bambini.

Henry Bergson afferma che “il riso ha una funzione sociale” e “deve avere un significato sociale”¹⁷, poiché nasce in relazione a comportamenti che si discostano dalle norme condivise. “E tuttavia la società in questo caso non può intervenire con una repressione materiale”¹⁸. In presenza di qualcosa che la disturba, risponderà con un semplice gesto, il riso, cioè una specie di gesto sociale. Ma il riso ha anche una funzione correttiva: “fatto per umiliare, esso produce nella persona che ne è oggetto una penosa impressione; la società si vendica per mezzo suo delle libertà che noi ci prendiamo con essa”¹⁹. In questa prospettiva, il comico si configura come una forma di sanzione implicita che segnala la deviazione rispetto agli automatismi della vita sociale. Applicato alla letteratura per l'infanzia, il riso consente di affrontare temi complessi, come la disuguaglianza, il potere e l'ingiustizia, senza generare ansia o timore nei lettori più piccoli.

Allo stesso modo, l'errore diventa uno strumento educativo potente. Quando un personaggio sbaglia o si allontana dalle aspettative degli adulti, il bambino ha l'opportunità di osservare le conseguenze di tali azioni e di interrogarsi sui propri comportamenti e sulle possibili alternative. Quindi, la narrazione che include errori o rovesciamenti promuove la comprensione delle intenzioni,

¹⁶ Cfr. Anonimo, *Lazarillo de Tormes*, Torino, Einaudi, 1972

¹⁷ H. Bergson, *Le due fonti della morale e della religione*, Torino, UTET, 1971, p. 8

¹⁸ *Ibidem*, pp. 15-16

¹⁹ *Ibidem*, p. 136

dei valori e dei significati delle azioni umane, sviluppando la capacità di ragionamento morale e la competenza sociale.

Il rovesciamento delle regole rappresenta un ulteriore aspetto centrale della narrazione per l'infanzia. Esso consiste nell'inversione delle aspettative normali: personaggi che sfidano l'autorità, situazioni che contraddicono la logica ordinaria o finali inattesi. Questo meccanismo consente al bambino di sperimentare scenari alternativi e di comprendere che le regole sociali non sono fisse e immutabili, ma possono essere interpretate e messe in discussione.

In questa prospettiva, le riflessioni di Michail Bachtin sul "carnevalesco" risultano particolarmente significative: secondo l'autore, il rovesciamento temporaneo delle gerarchie, tipico della cultura popolare e narrativa, consente di sospendere l'ordine dominante e di aprire uno spazio critico in cui tutto può essere messo in discussione. Il riso carnevalesco, infatti, libera dalla paura, avvicina ciò che è lontano, permette di vedere il mondo sotto una nuova luce, rendendo possibile una comprensione più profonda e meno rigida della realtà²⁰. In modo analogo, Milan Kundera sottolinea come il riso abbia una funzione conoscitiva: esso non si limita a divertire, ma rivela l'ambiguità del reale, smaschera le certezze assolute e invita a guardare il mondo con distanza critica²¹. Applicato alla letteratura, questo significa offrire al bambino uno spazio simbolico in cui le regole possono essere esplorate, messe alla prova e comprese nella loro relatività.

Un esempio evidente di rovesciamento si trova sempre nella letteratura picaresca, appunto in *Lazarillo de Tormes*, ma anche nelle fiabe moderne: il principe che non è coraggioso, la strega che diventa amica, il furbo che inganna il potente. Queste situazioni mostrano al bambino che le relazioni di potere e le gerarchie sociali possono essere interpretate e, in certa misura, ribaltate, stimolando la comprensione critica delle dinamiche sociali.

In termini pedagogici, il riso e l'errore favoriscono lo sviluppo di competenze metacognitive e riflessive. Il bambino osserva la trasgressione, ne valuta le conseguenze e costruisce un proprio giudizio e proprie regole; ciò gli permette di strutturare la comprensione di concetti complessi come quelli di giustizia, responsabilità e cooperazione, poiché l'errore diventa occasione di apprendimento attivo e partecipato.

Parallelamente, il riso agisce come meccanismo di regolazione emotiva. La comicità consente di trattare situazioni difficili o conflittuali in modo mediato: il bambino può affrontare situazioni di paura, ansia o ingiustizia senza sentirsi direttamente minacciato. Inoltre, l'uso del rovesciamento e dell'errore stimola la creatività e la flessibilità cognitiva. Quando le storie presentano situazioni imprevedibili, il bambino impara a pensare in termini di possibilità multiple, sviluppando capacità di

²⁰ Cfr. M. Bachtin, *L'opera di Rabelais e la cultura popolare*, Torino, Einaudi, 2001

²¹ Cfr. M. Kundera, *L'arte del romanzo*, Milano, Adelphi, 2023

problem solving e immaginazione. Attività didattiche come la drammatizzazione di finali alternativi, la costruzione di storie con eventi inaspettati o il gioco dei “ruoli invertiti” permettono di consolidare queste competenze in contesti concreti e collaborativi.

Anche, riso, errore e rovesciamento contribuiscono alla costruzione di una cittadinanza consapevole. Attraverso l’osservazione dei personaggi che trasgrediscono norme, i bambini imparano a distinguere tra ciò che è giusto e ciò che è sbagliato, a riflettere sulle conseguenze delle azioni e a comprendere l’importanza della responsabilità condivisa.

Per comprendere pienamente il valore educativo del riso, dell’errore e del rovesciamento, è utile analizzare le attività didattiche pratiche che possono essere svolte in classe. Tali attività permettono di trasformare la narrazione in un vero laboratorio di cittadinanza, empatia e pensiero critico. Una prima tipologia riguarda la drammatizzazione comica. In questa attività, i bambini interpretano personaggi che sbagliano, trasgrediscono o agiscono in modo ironico rispetto alle aspettative degli altri personaggi o della società. Questo tipo di drammatizzazione non solo produce risate, ma offre ai bambini uno spazio simbolico per riflettere sulle conseguenze delle azioni, sulle regole sociali e sulle dinamiche relazionali. Uno spazio nel quale si sentono sicuri, perché non subiscono semplicemente la regola, ma la sperimentano e la comprendono.

Un’altra attività efficace è il racconto collettivo con errori programmati. In questo laboratorio, i bambini creano insieme una storia in cui intenzionalmente vengono inseriti errori logici o trasgressioni di regole. I partecipanti devono poi individuare gli errori, discutere le possibili alternative e proporre finali diversi. Questo esercizio sviluppa il pensiero critico, la collaborazione e la capacità di negoziazione. Infatti, affrontare errori narrativi consente di imparare a interpretare azioni complesse, riflettere sulle motivazioni dei personaggi e considerare più prospettive nella valutazione di un evento.

Il gioco dei ruoli invertiti costituisce un ulteriore esempio di applicazione pratica. In questo contesto, i bambini assumono ruoli opposti rispetto a quelli che normalmente ricoprirebbero: il bambino “obbediente” diventa trasgressivo, l’adulto guida diventa ingenuo o confuso. L’inversione dei ruoli crea situazioni comiche, ma soprattutto offre l’opportunità di esplorare punti di vista diversi e di comprendere che le regole e i comportamenti sociali non sono universali o immutabili.

In classe, è possibile progettare pure attività narrative integrate, che combinino riso, errore e rovesciamento con esperienze di cittadinanza attiva. Ad esempio, dopo la lettura di una storia comica o picaresca, i bambini possono: analizzare i comportamenti dei personaggi, discutendo se le loro azioni siano giuste o sbagliate, e argomentando le proprie opinioni; proporre finali alternativi, riflettendo sulle conseguenze etiche delle scelte dei personaggi; creare micro-scenari di convivenza, dove trasgressioni simboliche stimolano la negoziazione, il rispetto reciproco e la cooperazione;

drammatizzare ruoli invertiti, consentendo ai bambini di sperimentare punti di vista differenti e comprendere la complessità delle relazioni sociali. Tali attività favoriscono anche l'empatia e la consapevolezza emotiva, poiché, aiutano a comprendere l'importanza della tolleranza e della responsabilità sociale. Inoltre, la narrazione educa alla diversità e alla giustizia sociale, in quanto attraverso di essa i bambini imparano a riconoscere le disuguaglianze e le ingiustizie, a valutare comportamenti morali e a sviluppare un senso critico nei confronti delle norme sociali.

Da un punto di vista pedagogico, la letteratura che fa uso di riso, errore e rovesciamento diventa così uno strumento trasversale, capace di collegare linguaggio, esperienza, emozione e cittadinanza.

In conclusione, riso, errore e rovesciamento costituiscono componenti fondamentali della narrazione, con funzioni educative molteplici: cognitiva (sviluppo di pensiero critico, capacità di problem solving e flessibilità mentale); emotiva (gestione di emozioni complesse, sviluppo dell'empatia e consapevolezza dei propri sentimenti); morale e sociale (interiorizzazione delle regole, riflessione sui comportamenti, comprensione delle dinamiche sociali); civica (formazione alla cittadinanza attiva, sviluppo di responsabilità, cooperazione e rispetto della diversità).

2. Pinocchio: imparare la cittadinanza attraverso l'errore

2.1 Il contesto storico di Pinocchio

Si è già detto, nel capitolo precedente, del ruolo della letteratura nei percorsi di educazione alla cittadinanza nella scuola primaria. Essa, infatti, non si limita a trasmettere contenuti e valori, ma offre al bambino la possibilità di sperimentare emozioni, conflitti, relazioni e scelte, fondamentali per formarsi come soggetto e futuro cittadino.

Tra le opere letterarie adatte a tale scopo, merita un'attenzione particolare *Le avventure di Pinocchio* di Carlo Collodi. Collodi (dal nome del paesino toscano di cui era originaria la madre), pseudonimo di Carlo Lorenzini, nasce a Firenze il 24 novembre 1826. Dopo alcuni anni trascorsi in seminario, inizia a collaborare a diverse riviste e a scrivere le prime opere. Dal 1881 al 1883 pubblica a puntate *La storia di un burattino* (titolo in seguito cambiato in *Le avventure di Pinocchio*) sul *Giornale per i bambini*. Il romanzo nasce in un'Italia appena unificata, in un contesto in cui l'alfabetizzazione e l'educazione civica erano considerate strumenti fondamentali per la formazione del nuovo cittadino. E la scuola diventa l'istituzione preposta ad assolvere tale compito.

Accanto alla dimensione istituzionale della scuola, è necessario però considerare anche le condizioni materiali in cui vivevano i bambini nell'Italia postunitaria. La realtà sociale dell'epoca era segnata da povertà diffusa, lavoro minorile e scarsa scolarizzazione, soprattutto nelle aree rurali e nel Mezzogiorno. Molti bambini non frequentavano la scuola in modo continuativo, perché impegnati nel lavoro o nelle attività familiari. In questo contesto, l'educazione rappresentava sì un ideale politico e culturale, ma faticava a tradursi in una pratica concreta e accessibile a tutti²².

La differenza tra ideale educativo e realtà sociale emerge chiaramente anche in *Pinocchio*²³. Il protagonista, infatti, si muove in un mondo in cui la scuola è presente come istituzione, ma non sempre come esperienza stabile e assimilata. Pinocchio fugge, si distrae, preferisce il gioco e il divertimento immediato: il suo comportamento riflette, in forma narrativa, la difficoltà reale di molti bambini dell'epoca ad accettare un modello educativo che richiedeva disciplina, continuità e rinuncia a bisogni immediati.

In questo senso, il romanzo non può essere letto solo come una storia morale, ma anche come una rappresentazione, seppur mediata e simbolica, delle contraddizioni della società italiana dell'Ottocento. La figura di Pinocchio incarna non soltanto il bambino disobbediente, ma anche il soggetto che fatica a collocarsi all'interno di un sistema di regole che non sempre tiene conto delle condizioni concrete della sua esistenza.

²² G. Genovesi, *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 1998, pp. 87-92

²³ Cfr. C. Collodi, *Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino*, Torino, Einaudi, 1979

Un altro elemento fondamentale del contesto storico riguarda la questione linguistica. Dopo l'Unità, la lingua italiana non era ancora diffusa come lingua d'uso quotidiano: gran parte della popolazione parlava dialetti locali. In questo scenario, la scuola e la letteratura assumono un ruolo decisivo nella diffusione dell'italiano come lingua nazionale²⁴. Collodi, con *Pinocchio*, contribuisce in modo significativo a questo processo, utilizzando una lingua vivace, accessibile, ricca di dialoghi e capace di avvicinarsi all'esperienza dei lettori più giovani.

La scelta stilistica di Collodi non è casuale: essa risponde a un preciso progetto culturale ed educativo. Scrivere per i bambini significa contribuire alla formazione di una comunità linguistica e culturale condivisa. La narrazione diventa così uno strumento non solo di intrattenimento o di educazione morale, ma anche di costruzione dell'identità nazionale. Attraverso le storie, i bambini imparano non solo valori e comportamenti, ma anche una lingua comune, che li rende parte di una collettività più ampia.

In questo quadro, la letteratura assume una funzione strategica. Non si tratta più soltanto di raccontare storie edificanti, ma di partecipare attivamente alla formazione del cittadino. Collodi si inserisce in una tradizione che vede nella scrittura per bambini uno strumento di intervento educativo e sociale, capace di incidere sulla formazione delle nuove generazioni.

Tuttavia, ciò che rende *Pinocchio* un'opera ancora attuale e pedagogicamente rilevante è il fatto che Collodi non propone un modello educativo lineare e privo di conflitti. Al contrario, il percorso del protagonista è segnato da continue deviazioni, fallimenti e ripartenze. Pinocchio non impara perché qualcuno gli impone una regola, ma perché sperimenta direttamente le conseguenze delle proprie azioni. Questo elemento introduce una dimensione che si discosta dalla pedagogia puramente normativa dell'epoca, aprendo a una visione più dinamica e complessa dell'apprendimento.

L'Italia postunitaria, impegnata nel processo di costruzione della propria identità nazionale, attribuisce alla scuola un ruolo centrale nella formazione del cittadino. Come osserva Giovanni Genovesi, “si comincia a pensare con decisione, [...], che più la scuola si estende a tutto il popolo più esso sarà un buon cooperatore alla grandezza, alla fortificazione e al miglioramento dello Stato e della società tutta.”²⁵. In questo quadro, l'educazione non rappresenta soltanto un'istanza pedagogica, ma anche uno strumento politico e sociale di integrazione e di coesione nazionale. Il contrasto tra disciplina e libertà, tra norma e trasgressione, tra educazione ed esperienza attraversa l'intero racconto di *Pinocchio* e riflette le tensioni di una società in trasformazione. Il protagonista, infatti, incarna il soggetto in formazione che si confronta con le regole imposte da un progetto educativo ancora in via

²⁴ Cfr. T. De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia unita*, Roma-Bari, Laterza, 2011

²⁵ G. Genovesi, *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 1998, p. 62

di definizione, mettendo in scena le difficoltà e le ambivalenze del processo di costruzione dell'identità nell'Italia postunitaria.

Un ulteriore elemento da considerare per comprendere il contesto in cui nasce *Pinocchio* riguarda il rapporto tra educazione e controllo sociale. Nell'Italia postunitaria, infatti, la scuola non è soltanto uno strumento di alfabetizzazione, ma anche un mezzo attraverso cui lo Stato cerca di formare cittadini disciplinati, obbedienti e conformi a un determinato modello sociale²⁶. L'educazione assume quindi una funzione normativa molto forte: insegnare a leggere e a scrivere significa anche insegnare a comportarsi, a rispettare le regole, a riconoscere l'autorità. In questo senso, la figura di Pinocchio si colloca in una posizione ambivalente. Da un lato, egli rappresenta il soggetto che deve essere educato, corretto, guidato verso un modello di comportamento "giusto"; dall'altro, la sua resistenza alle regole mette in luce i limiti di un sistema educativo basato esclusivamente sull'imposizione e sulla disciplina. Il fatto che Pinocchio continui a sbagliare, nonostante le punizioni e gli ammonimenti, suggerisce implicitamente che l'apprendimento non può essere ridotto a un semplice processo di obbedienza.

Ciò è particolarmente evidente nel modo in cui Collodi rappresenta le istituzioni educative. La scuola, ad esempio, è descritta come un luogo necessario ma non sempre desiderato: Pinocchio vi si reca controvoglia, la abbandona facilmente, la percepisce come un obbligo piuttosto che come un'opportunità. Questo atteggiamento riflette una realtà storica concreta: per molti bambini dell'epoca, la scuola era vissuta come una costrizione, in contrasto con le esigenze economiche della famiglia o con il desiderio di libertà e gioco.

Accanto alla scuola, un ruolo fondamentale è svolto dal lavoro, che nel contesto ottocentesco rappresenta non solo una necessità economica, ma anche un valore morale. L'idea che il bambino debba imparare a lavorare, a essere utile, a contribuire al benessere familiare è profondamente radicata nella cultura del tempo. In *Pinocchio*, questo aspetto emerge in modo esplicito nel passaggio finale, quando il protagonista, diventato finalmente "un bravo ragazzo", si impegna a lavorare e a prendersi cura del padre. Il lavoro diventa così segno di maturità, responsabilità e integrazione sociale.

La figura di Geppetto assume, allora, un valore simbolico particolarmente significativo. Egli rappresenta il padre povero ma onesto, disposto a sacrificarsi per il bene del figlio, incarnando un modello educativo fondato sull'affetto, ma anche sulla trasmissione di valori come il sacrificio, la responsabilità e la dedizione. Il gesto di vendere la giacca per comprare l'abbecedario a Pinocchio non è soltanto un episodio narrativo, ma una rappresentazione concreta dell'importanza attribuita all'istruzione, anche in condizioni di estrema difficoltà economica.

²⁶ G. Genovesi, *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*, Roma-Bari, Laterza, 1998, pp. 69-70

Tuttavia, il rapporto tra Pinocchio e Geppetto non è lineare né privo di conflitti. Il burattino disobbedisce, scappa, tradisce la fiducia del padre: questo rende il percorso educativo tutt'altro che semplice. Ancora una volta, emerge una visione dell'educazione come processo complesso, fatto di tentativi, errori e ricostruzioni. Non si tratta di un modello idealizzato, ma di una rappresentazione realistica e, per certi aspetti, sorprendentemente moderna.

Un altro elemento importante è la rappresentazione della povertà e dell'emarginazione sociale. Pinocchio si muove in un mondo popolato da figure marginali: mendicanti, truffatori, animali parlanti che incarnano vizi e difetti umani. Questo universo narrativo, pur nella sua dimensione fantastica, riflette una realtà sociale concreta, caratterizzata da disuguaglianze, precarietà e difficoltà economiche. Il bambino lettore viene così messo a contatto, attraverso la mediazione simbolica della narrazione, con temi complessi come la fame, l'ingiustizia e la sopravvivenza.

In questo senso, *Pinocchio* può essere letto anche come un testo che invita a riflettere sulle condizioni sociali dell'infanzia. Il percorso del protagonista non è soltanto un cammino morale, ma anche un itinerario attraverso diverse situazioni di marginalità e rischio. Pinocchio si trova spesso in pericolo, viene ingannato, sfruttato, punito: queste esperienze, pur presentate in forma narrativa, richiamano condizioni reali vissute da molti bambini dell'epoca.

Allo stesso tempo, il romanzo non si limita a rappresentare la realtà, ma propone anche suggerimenti educativi e importanti valori. Attraverso il percorso di trasformazione del protagonista, Collodi suggerisce che è possibile superare le difficoltà, imparare dagli errori e costruire un'identità più consapevole, anche se questo processo non è immediato né semplice.

Il contesto storico di *Pinocchio*, poi, è caratterizzato da una serie di contrasti: tra unità e frammentazione, tra educazione e controllo, tra norma ed esperienza, tra povertà e aspirazione al miglioramento. Collodi riesce a tradurre queste tensioni in una narrazione accessibile ai bambini, ma al tempo stesso ricca di significati pedagogici e sociali. Il risultato è un'opera che, pur radicata nel suo tempo, continua a offrire spunti di riflessione attuali sul rapporto tra infanzia, educazione e cittadinanza.

Per completare l'analisi del contesto storico in cui nasce *Pinocchio*, è utile collocare l'opera anche all'interno della più ampia riflessione pedagogica ottocentesca europea. In questo periodo, l'educazione dei bambini assume una rilevanza crescente non solo sul piano nazionale, ma anche culturale e filosofico. Si diffonde l'idea che l'infanzia non sia semplicemente una fase preparatoria alla vita adulta, ma un momento decisivo per la formazione dell'individuo e del cittadino.

Tuttavia, accanto a questa nuova attenzione per l'infanzia, permane una visione fortemente normativa dell'educazione. Il bambino è spesso considerato come un soggetto da guidare, correggere e disciplinare, piuttosto che come un individuo dotato di autonomia e capacità di scelta. In questo

senso, l'educazione tende a privilegiare modelli basati sull'obbedienza, sulla ripetizione e sull'interiorizzazione di regole già definite.

In questa prospettiva, il contesto storico non deve essere interpretato solo come sfondo, ma come elemento che contribuisce a definire il significato stesso dell'opera. L'Italia postunitaria, impegnata nella costruzione di una nuova identità nazionale, si confronta con la necessità di educare cittadini capaci di partecipare alla vita sociale. Tuttavia, questo processo non può essere ridotto a una semplice trasmissione di regole: richiede la formazione di soggetti autonomi, capaci di pensiero critico e di responsabilità.

Pinocchio rappresenta, in questo senso, il simbolo del cittadino in formazione. Il suo percorso, segnato da errori, deviazioni e apprendimenti, riflette la complessità del processo educativo e la difficoltà di costruire un'identità coerente in un contesto sociale in trasformazione.

Un altro aspetto fondamentale riguarda la dimensione della cittadinanza. Il percorso di Pinocchio può essere letto come un processo di progressiva acquisizione di competenze necessarie per la vita sociale: imparare a rispettare le regole, a riconoscere il valore del lavoro, a prendersi cura degli altri, a comprendere le conseguenze delle proprie azioni. Tuttavia, questo processo presuppone anche la possibilità di sbagliare.

Proprio questo elemento introduce uno dei temi più significativi dell'opera: il ruolo dell'errore nel processo educativo. Se nel contesto ottocentesco l'errore era spesso considerato come qualcosa da evitare o correggere immediatamente, *Pinocchio* mostra come esso possa diventare una risorsa fondamentale per l'apprendimento. Ogni sbaglio del protagonista non rappresenta soltanto una deviazione dalla norma, ma un'occasione per comprendere meglio la realtà, per riflettere sulle proprie scelte e per costruire una maggiore consapevolezza.

Alla luce di queste considerazioni, il contesto storico di *Pinocchio* non appare soltanto come uno sfondo necessario per comprendere l'opera, ma come un elemento che ne orienta profondamente il significato. Le tensioni dell'Italia postunitaria – tra disciplina e libertà, tra norma ed esperienza, tra educazione e realtà sociale – si riflettono nel percorso del protagonista, rendendo il romanzo uno strumento privilegiato per interrogarsi sul rapporto tra infanzia, formazione e cittadinanza. Appare evidente come *Le avventure di Pinocchio* non possano essere considerate semplicemente un'opera di narrativa, ma debbano essere lette come un testo profondamente radicato nelle trasformazioni sociali, culturali ed educative dell'Italia postunitaria, di cui Collodi mette in luce tensioni e contraddizioni.

2.2 Pinocchio come bambino che sbaglia

Come detto in precedenza, uno degli aspetti più significativi de *Le avventure di Pinocchio* è la costruzione del protagonista come bambino che sbaglia. Fin dalle prime pagine del racconto, il personaggio creato da Carlo Collodi si distingue non tanto per le sue qualità positive, quanto per la sua costante tendenza alla disobbedienza, alla distrazione e alla ricerca di soluzioni immediate e spesso illusorie. Pinocchio non è un modello di comportamento da imitare, ma una figura profondamente dinamica, attraversata da contraddizioni, impulsi e fragilità che lo rendono estremamente vicino all'esperienza reale dell'infanzia.

La sua identità si costruisce proprio attraverso l'errore. Pinocchio sbaglia continuamente: disobbedisce a Geppetto, fugge da scuola, si lascia ingannare, segue il piacere immediato invece del dovere. Tuttavia, questi errori non sono semplicemente elementi negativi della sua condotta, ma rappresentano il motore stesso della narrazione e del suo processo di crescita. Senza errore, non ci sarebbe storia; ma soprattutto, senza errore, non ci sarebbe apprendimento.

In questo senso, Pinocchio si configura come un bambino realistico, lontano dai modelli idealizzati spesso presenti nella letteratura educativa ottocentesca. Così, è possibile collegare la figura di Pinocchio alle forme narrative individuate da André Jolles, in particolare alla figura del picaro, protagonista di racconti fondati sull'astuzia, sull'errore e sull'adattamento alle situazioni. A differenza del cavaliere, guidato da valori stabili, o del pastore, inserito in un ordine armonico, il picaro si muove in un mondo instabile e contraddittorio, apprendendo proprio attraverso l'esperienza e la trasgressione, come accade nel percorso di Pinocchio²⁷. Egli non interiorizza immediatamente le regole, non si adegua spontaneamente alle aspettative degli adulti, non apprende attraverso la sola trasmissione di norme. Al contrario, il suo comportamento è guidato da desideri immediati, curiosità, ingenuità e bisogno di autonomia. Questo lo porta inevitabilmente a compiere scelte sbagliate, che lo espongono a conseguenze spesso dolorose.

Un primo esempio significativo è rappresentato dalla decisione di vendere l'abbecedario per andare a vedere il teatro dei burattini “[...] Per quattro soldi l'abbecedario lo prendo io, – gridò un rivenditore di panni usati che si era trovato presente alla conversazione. E il libro fu venduto lì su due piedi. E pensare che quel pover'uomo di Geppetto era rimasto a casa a tremare dal freddo in maniche di camicia, per comprare l'abbecedario al figliolo!”²⁸. Questo episodio mostra chiaramente la tensione tra dovere e desiderio: Pinocchio sa che dovrebbe andare a scuola, ma sceglie di seguire ciò che gli appare più interessante e gratificante nell'immediato. L'errore non nasce da cattiveria, ma da una

²⁷ A. Jolles, *I travestimenti della letteratura. Saggi critici e teorici (1897-1932)*, Milano, Bruno Mondadori, 2003, pp. 220-233

²⁸ C. Collodi, *Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino*, Torino, Einaudi, 1979, p. 30.

difficoltà tipica dell'infanzia: quella di rinunciare al piacere presente in vista di un beneficio futuro. E ancora, attratto dalla musica e dallo spettacolo, Pinocchio rinuncia al percorso scolastico appena iniziato e giustifica la propria scelta dicendo: “Oggi anderò a sentire i pifferi, e domani a scuola: per andare a scuola c'è sempre tempo, – disse finalmente quel monello, facendo una spallucciata”²⁹. In questa frase emerge chiaramente la tensione tra dovere e desiderio: il protagonista sa quale sarebbe il comportamento corretto, ma sceglie di privilegiare l'appagamento immediato.

Questa dinamica si ripete più volte nel corso del racconto. Pinocchio si lascia convincere dal Gatto e dalla Volpe a sotterrare le monete, crede alle loro promesse, si affida ciecamente. “– Te lo spiego subito, – disse la Volpe. – Bisogna sapere che nel paese dei Barbagianni c'è un campo benedetto, chiamato da tutti il Campo dei miracoli. Tu fai in questo campo una piccola buca e ci metti dentro, per esempio, uno zecchino d'oro. Poi ricopri la buca con un po' di terra, l'annaffi con due secchie d'acqua di fontana, ci getti sopra una presa di sale, e la sera te ne vai tranquillamente a letto. Intanto, durante la notte, lo zecchino germoglia e fiorisce, e la mattina dopo di levata, ritornando nel campo, che cosa trovi? Trovi un bell'albero carico di tanti zecchini d'oro, quanti chicchi di grano può avere una bella spiga nel mese di giugno”³⁰. Anche in questo caso, l'errore nasce da una combinazione di ingenuità e desiderio: il protagonista spera di ottenere molto senza sforzo, senza comprendere i rischi della situazione. L'esperienza dell'inganno diventa così una tappa fondamentale del suo percorso, perché lo mette a confronto con una realtà più complessa di quanto immaginasse.

In questa prospettiva, l'errore non è semplicemente una deviazione dalla norma, ma una forma di esperienza. Pinocchio non apprende attraverso l'obbedienza, ma attraverso ciò che gli accade quando sceglie di non obbedire. Nel caso di Pinocchio, tuttavia, questo processo non è immediato. Il protagonista non impara subito dai propri errori, ma tende a ripeterli, mostrando quanto sia complesso e non lineare il percorso di crescita. Questa ripetizione non è casuale: essa riflette la natura stessa dell'apprendimento infantile, che richiede tempo, tentativi e fallimenti. Il bambino non diventa consapevole all'improvviso, ma costruisce progressivamente la propria comprensione del mondo.

Da questo punto di vista, Pinocchio può essere interpretato come una figura che mette in crisi una visione semplicistica dell'educazione. Il fatto che egli continui a sbagliare, nonostante le punizioni e gli ammonimenti, suggerisce che l'apprendimento non può essere imposto dall'esterno, ma deve essere costruito dall'interno, attraverso l'esperienza e la riflessione.

La costruzione di Pinocchio come bambino che sbaglia si sviluppa lungo tutto il racconto attraverso una serie di episodi che mettono in scena, in modo progressivo e sempre più complesso, il rapporto tra desiderio, scelta e conseguenza. Ciò che emerge con chiarezza è che l'errore non è mai

²⁹ C. Collodi, *Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino*, Torino, Einaudi, 1979, p. 29

³⁰ *Ibidem*, p. 41

casuale, ma è sempre legato a una dimensione profondamente umana: il bisogno di libertà, la curiosità verso il mondo, la difficoltà a riconoscere i limiti della propria azione.

Uno degli episodi più significativi in questa direzione è rappresentato dall'esperienza del Paese dei balocchi. “[...] Lì non vi sono scuole, lì non vi sono maestri, lì non vi sono libri. In quel paese benedetto non si studia mai. Il giovedì non si fa scuola, e ogni settimana è composta di sei giovedì e di una domenica. Figurati che le vacanze dell'autunno cominciano col primo di gennaio e finiscono con l'ultimo di dicembre”³¹. Qui Pinocchio viene attratto dalla promessa di una vita senza regole, senza scuola, senza obblighi: un mondo apparentemente perfetto, in cui tutto è gioco e divertimento. Nel *Paese dei balocchi*, infatti, Pinocchio sperimenta una dimensione che richiama il “carnevale” descritto da Michail Bachtin, uno spazio in cui, “durante il carnevale si vive secondo le sue leggi [...] cioè si vive la vita carnevalesca. Ma la vita carnevalesca è [...] in certa misura una vita all'incontrario, un mondo alla rovescia”³². Come nel carnevale medievale analizzato da Bachtin, anche qui vengono sospese le regole ordinarie: la scuola scompare, il tempo del dovere viene abolito e il gioco diventa l'unica attività possibile. Tuttavia, mentre il carnevale bachtiniano rappresenta una sospensione temporanea dell'ordine ufficiale destinata a terminare con il ritorno alla normalità e alla Quaresima, nel mondo costruito da Collodi la festa assume un carattere permanente. Il *Paese dei balocchi* appare infatti come un “carnevale senza Quaresima”, in cui l'eccezione si trasforma in condizione stabile. Proprio questa assenza di limite rivela il carattere ingannevole del luogo: la libertà assoluta degenera progressivamente nella perdita dell'identità umana, culminando nella trasformazione dei ragazzi in asini. La scelta di partire per questo luogo costituisce un errore significativo, perché nasce da una rappresentazione distorta della realtà, in cui il piacere immediato viene separato completamente dalle conseguenze. In questo caso, l'errore non si limita a produrre una punizione esterna, ma si traduce in una vera e propria trasformazione del corpo: Pinocchio si trasforma in un asino. “[...] E intanto che correvano, i loro bracci diventarono zampe, i loro visi si allungarono e diventarono musi e le loro schiene si copirono di un pelame grigiolino chiaro, brizzolato di nero. Ma il momento più brutto per que' due sciagurati, sapete quando fu? Il momento più brutto e più umiliante fu quello quando sentirono spuntarsi di dietro la coda”³³. Questo passaggio ha un valore simbolico fortissimo, perché rende visibile e concreta la conseguenza delle scelte compiute. Il corpo stesso diventa luogo dell'errore, mostrando come le azioni abbiano effetti profondi e irreversibili sulla persona. Non si tratta più soltanto di “aver sbagliato”, ma di essere cambiati a causa dello sbaglio.

³¹ C. Collodi, *Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino*, Torino, Einaudi, 1979, p. 122

³² M. Bachtin, *Dostoevskij. Poetica e stilistica*, Torino, Einaudi, 1968, p. 160

³³ C. Collodi, *Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino*, Torino, Einaudi, 1979, p. 138

Dal punto di vista pedagogico, questo episodio evidenzia un aspetto centrale: l'errore non è soltanto qualcosa da correggere, ma è un'esperienza che coinvolge l'intero soggetto, sia sul piano cognitivo che su quello emotivo e identitario. Pinocchio non comprende immediatamente ciò che è accaduto, ma è costretto a confrontarsi con una nuova condizione, che lo porta progressivamente a sviluppare una maggiore consapevolezza.

Un altro elemento rilevante riguarda il rapporto tra errore e inganno. Nel corso del racconto, Pinocchio si trova più volte a essere vittima di figure che approfittano della sua ingenuità: il Gatto e la Volpe, il Direttore del teatro, l'Omino di burro. In tutti questi casi, l'errore nasce da una fiducia mal riposta, dalla difficoltà a distinguere tra ciò che è vero e ciò che è falso. Questo aspetto è particolarmente interessante, perché introduce una dimensione sociale dell'errore: non si tratta solo di una scelta individuale, ma di una relazione con l'altro. Il bambino, infatti, non cresce in isolamento, ma all'interno di un contesto in cui deve imparare a interpretare segnali, intenzioni e comportamenti. L'errore diventa quindi anche uno strumento per sviluppare capacità di discernimento, fondamentali per la vita sociale. Attraverso l'esperienza dell'inganno, Pinocchio impara – lentamente e con fatica – a riconoscere situazioni rischiose, a non fidarsi ciecamente, a interrogarsi sulle motivazioni degli altri. In questo senso, il romanzo di Collodi può essere letto come una vera e propria palestra di educazione alla cittadinanza. Le esperienze di errore non riguardano soltanto la dimensione individuale, ma preparano il protagonista a vivere in una società complessa, in cui è necessario saper valutare, scegliere e assumersi delle responsabilità. Pinocchio, sbagliando, impara a stare nel mondo.

Un ulteriore aspetto da considerare riguarda il rapporto tra errore e punizione. Nel racconto, le conseguenze degli errori sono spesso dure: Pinocchio viene impiccato, trasformato, ingannato, abbandonato. Tuttavia, queste punizioni non hanno soltanto una funzione repressiva, ma svolgono un ruolo narrativo e pedagogico più articolato. Esse rappresentano momenti di crisi, in cui il protagonista è costretto a fermarsi, a riflettere, a prendere coscienza della propria situazione. È importante sottolineare che la punizione, in *Pinocchio*, non produce automaticamente apprendimento. Il protagonista, infatti, continua a sbagliare anche dopo aver subito conseguenze negative. Questo elemento mette in discussione l'idea, tipica di una certa pedagogia tradizionale, secondo cui la punizione sarebbe sufficiente a modificare il comportamento. Collodi sembra suggerire, invece, che l'apprendimento richiede qualcosa di più: tempo, esperienza, relazione.

In questa prospettiva, assume un ruolo fondamentale la presenza di figure, come Geppetto e la Fata Turchina. Essi non si limitano a punire o a correggere, ma accompagnano il protagonista nel suo percorso, offrendo punti di riferimento affettivi e morali. La Fata, in particolare, rappresenta una figura ambivalente: a volte accogliente e materna, altre volte severa e giudicante: “– Ragazzo mio, – disse la Fata, – quelli che dicono così, finiscono quasi sempre o in carcere o allo spedale. L'uomo,

per tua regola, nasca ricco o povero, è obbligato in questo mondo a far qualcosa, a occuparsi, a lavorare. Guai a lasciarsi prendere dall'ozio! L'ozio è una bruttissima malattia, e bisogna guarirla subito, fin da ragazzi; se no, quando siamo grandi non si guarisce più"³⁴. Questo riflette la complessità della relazione educativa, che non può essere ridotta a un'unica dimensione.

Come già detto, Pinocchio non impara da solo, ma attraverso l'interazione con gli altri, attraverso il confronto, il sostegno e, talvolta, il conflitto. Inoltre, il fatto che egli sia un burattino che deve diventare un bambino introduce una dimensione simbolica particolarmente interessante. Il passaggio da oggetto a soggetto può essere interpretato come un processo di umanizzazione, che avviene proprio attraverso l'esperienza, e quindi anche attraverso l'errore. Il burattino, inizialmente privo di autonomia e consapevolezza, acquisisce progressivamente caratteristiche umane: capacità di scelta, responsabilità, coscienza morale. Questo processo non è lineare né immediato, ma si sviluppa attraverso una serie di prove, molte delle quali legate a errori, quindi per diventare "umani", per costruire un'identità autonoma e consapevole si deve sbagliare. Senza errore, invece, Pinocchio resterebbe un burattino.

Se si osserva con maggiore attenzione la struttura del racconto, emerge come l'errore, nel percorso di Pinocchio, non sia soltanto ripetuto, ma assuma forme diverse e progressivamente più complesse. Non tutti gli errori sono uguali: alcuni derivano da ingenuità, altri da desiderio, altri ancora da una vera e propria difficoltà a interiorizzare le regole. Questa varietà permette di leggere il protagonista non come un semplice "bambino disobbediente", ma come un soggetto in formazione, impegnato in un processo articolato di costruzione del sé.

Un primo livello di errore è quello legato all'impulsività. Pinocchio agisce spesso senza riflettere, guidato da ciò che appare più interessante o piacevole nel momento presente. Questo comportamento è evidente, ad esempio, nella scelta di seguire Lucignolo verso il Paese dei balocchi. Qui l'errore non nasce da un inganno esterno, ma da una decisione autonoma, che rivela il desiderio di sottrarsi a ogni forma di responsabilità. Pinocchio sa, almeno in parte, che quella scelta è sbagliata, infatti non dice subito sì all'amico, ma decide comunque di compierla. In quel momento a lui interessa il divertimento e non si preoccupa di ciò che gli potrebbe succedere, come fanno tanti altri bambini. In questo senso, Pinocchio rappresenta in modo efficace una dinamica tipica dell'infanzia, rendendo il personaggio credibile e pedagogicamente rilevante.

Un secondo livello riguarda invece l'errore come mancanza di consapevolezza sociale. Pinocchio fatica a comprendere il punto di vista degli altri, a prevedere le conseguenze delle proprie azioni sulle relazioni. Ad esempio, quando abbandona Geppetto o non mantiene le promesse fatte alla

³⁴ C. Collodi, *Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino*, Torino, Einaudi, 1979, p. 96

Fata, il protagonista non agisce con intenzione malvagia, ma mostra una limitata capacità di considerare l'effetto delle proprie scelte sugli altri. Questo aspetto è fondamentale, perché collega direttamente il tema dell'errore alla costruzione delle competenze sociali e relazionali. In questa prospettiva, l'errore diventa uno strumento attraverso cui il bambino impara progressivamente a uscire dal proprio egocentrismo. Attraverso le conseguenze delle proprie azioni, Pinocchio è costretto a confrontarsi con la sofferenza degli altri, con la perdita, con il senso di colpa. Queste esperienze contribuiscono alla formazione di una coscienza morale, intesa non come semplice rispetto delle regole, ma come capacità di comprendere il valore delle relazioni.

Un terzo livello di errore è quello legato alla costruzione dell'identità. Pinocchio, in quanto burattino, non possiede inizialmente una struttura stabile del sé: la sua identità è continuamente esposta alle influenze esterne. Gli errori che compie riflettono proprio questa condizione: egli si lascia facilmente trascinare dagli altri, cambia direzione, non riesce a mantenere una coerenza nelle proprie scelte. Questo elemento può essere letto alla luce del pensiero di Jerome Bruner, secondo il quale l'identità si costruisce attraverso processi narrativi, attraverso un racconto che costruiamo su noi stessi. Nel caso di Pinocchio, gli errori rappresentano le "fratture" di questo racconto, i momenti in cui l'identità si mette in discussione e deve essere riorganizzata. Ogni sbaglio obbliga il protagonista a ridefinire sé stesso, a riconsiderare le proprie scelte e a costruire una nuova continuità narrativa. In questo senso, l'errore non è soltanto un evento negativo, ma un momento di nuovo cambiamento. Senza questi momenti di rottura, il percorso di crescita rimarrebbe statico, privo di evoluzione. È proprio attraverso le crisi che il soggetto è costretto a trasformarsi.

Un ulteriore elemento da considerare riguarda il rapporto tra errore e norma. Nel mondo di Pinocchio, le regole esistono e sono chiaramente esplicitate: bisogna andare a scuola, lavorare, dire la verità, rispettare gli altri. È quello che gli dice anche il Grillo Parlante: "– E se non ti garba di andare a scuola, perché non impari almeno un mestiere, tanto da guadagnarti onestamente un pezzo di pane! – Vuoi che te lo dica? – replicò Pinocchio che cominciava a perdere la pazienza. – Fra i mestieri del mondo non ce n'è che uno solo che veramente mi vada a genio. – E questo mestiere sarebbe? – Quello di mangiare, bere, dormire, divertirmi e fare dalla mattina alla sera la vita del vagabondo"³⁵. Tuttavia, il protagonista non riesce a interiorizzare queste norme in modo immediato. Esse rimangono inizialmente esterne, percepite come imposizioni, piuttosto che come valori condivisi. Questo passaggio è centrale dal punto di vista pedagogico: la vera trasformazione non avviene quando il bambino obbedisce per paura della punizione, ma quando comprende il senso delle regole e le fa proprie. Pinocchio, lungo il suo percorso, passa gradualmente da una relazione esterna

³⁵ C. Collodi, *Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino*, Torino, Einaudi, 1979, p. 14

con la norma a una forma di interiorizzazione più profonda. Questo processo è reso possibile proprio attraverso l'esperienza dell'errore, che mette in evidenza le conseguenze della mancata adesione alle regole.

In questa prospettiva, è possibile collegare il percorso di Pinocchio alla riflessione di Martha Nussbaum, secondo cui l'educazione deve sviluppare la capacità di comprendere gli altri e di agire in modo responsabile all'interno di una comunità. Come afferma Nussbaum, immaginare la vita degli altri è essenziale per una cittadinanza democratica. Gli errori di Pinocchio, soprattutto quelli che coinvolgono le relazioni, possono essere letti come momenti in cui questa capacità è assente, ma progressivamente si costruisce.

Infine, è importante sottolineare come l'errore, nel romanzo, non venga mai completamente eliminato. Anche nelle fasi più avanzate del racconto, Pinocchio continua a mostrare fragilità e incertezze. Questo suggerisce una visione dell'educazione come processo aperto, mai definitivamente concluso. Diventare "un bambino per bene" non significa non sbagliare più, ma essere in grado di riconoscere i propri errori. Pinocchio non diventa "buono" nel senso di perfetto o privo di fragilità, ma acquisisce, nel corso del racconto, una maggiore capacità di comprendere le proprie azioni e di orientarsi in modo più consapevole all'interno del mondo. In questo senso, il passaggio da burattino a bambino non coincide con la scomparsa dell'errore, ma con una diversa relazione con esso.

Infatti, all'inizio del racconto, Pinocchio agisce senza una reale consapevolezza delle norme: le regole gli appaiono come imposizioni esterne, da cui è naturale sottrarsi. Con il passare del tempo, non solo riconosce di aver sbagliato, ma comincia a comprendere perché le sue azioni sono state inappropriate. Quindi non agisce più soltanto in funzione della punizione o della ricompensa, ma inizia a orientarsi sulla base di una comprensione più profonda delle relazioni e delle responsabilità che lo legano agli altri. In questo senso, l'errore diventa uno strumento attraverso cui si costruisce la coscienza morale.

Nel corso del racconto, quindi, Pinocchio passa da una posizione in cui tende a subire le conseguenze delle proprie azioni senza comprenderle, a una condizione in cui è in grado di riconoscere il proprio ruolo negli eventi. Questo processo non è immediato, ma si sviluppa attraverso una serie di esperienze che lo mettono progressivamente di fronte alle proprie scelte. La responsabilità, dunque, non è data, ma costruita attraverso l'esperienza. In questa prospettiva, il percorso di Pinocchio può essere interpretato anche come un itinerario di educazione alla cittadinanza. Imparare a riconoscere i propri errori, a comprenderne le conseguenze e ad assumersene la responsabilità rappresenta infatti una competenza fondamentale per la vita sociale. Il cittadino non è colui che non sbaglia, ma colui che è in grado di riflettere sui propri comportamenti e di orientarsi in modo consapevole all'interno di una comunità.

Gli errori di Pinocchio, dunque, non riguardano soltanto la dimensione individuale, ma hanno una valenza profondamente sociale. Essi mettono in gioco il rapporto con le regole, con le istituzioni, con gli altri individui. Attraverso queste esperienze, il protagonista impara progressivamente a riconoscere l'importanza della fiducia, della cooperazione, del rispetto reciproco. In questo senso, il suo percorso riflette alcune delle competenze fondamentali che caratterizzano la cittadinanza attiva.

In conclusione, l'opera di Carlo Collodi propone una rappresentazione dell'infanzia e dell'educazione che supera i modelli rigidamente normativi della sua epoca. Pur mantenendo una dimensione morale, il racconto non si limita a contrapporre comportamenti giusti e sbagliati, ma mostra la complessità del percorso attraverso cui il bambino costruisce la propria identità e il proprio rapporto con il mondo. È proprio questa complessità a rendere *Pinocchio* un testo ancora oggi estremamente attuale. La figura del bambino che sbaglia, che fatica a rispettare le regole, che si lascia guidare dai propri desideri e che impara attraverso l'esperienza, rispecchia dinamiche educative che continuano a essere centrali anche nel contesto contemporaneo. L'errore, lungi dall'essere eliminato, viene riconosciuto come risorsa educativa, come una componente essenziale del processo di apprendimento, inteso come dinamico, aperto e profondamente umano.

2.3 Autorità, scuola e famiglia

All'interno de *Le avventure di Pinocchio*, le istituzioni educative assumono un ruolo centrale nel definire il percorso di crescita del protagonista. Famiglia, scuola e lavoro non rappresentano semplicemente elementi di sfondo, ma costituiscono veri e propri dispositivi pedagogici attraverso cui si articola il processo di formazione del soggetto. Tuttavia, ciò che rende particolarmente interessante l'opera di Carlo Collodi è il modo in cui queste istituzioni vengono rappresentate: non come modelli rigidi e perfettamente funzionanti, ma come realtà complesse, talvolta fragili, attraversate da tensioni e contraddizioni.

La prima e più significativa istituzione educativa presente nel racconto è la famiglia, incarnata dalla figura di Geppetto. Egli rappresenta il punto di origine del percorso di Pinocchio, non solo in senso narrativo – essendo colui che lo costruisce – ma anche in senso simbolico, in quanto figura genitoriale che introduce il protagonista nel mondo delle relazioni e delle responsabilità. Geppetto non è un padre autoritario nel senso tradizionale del termine, ma un adulto che educa attraverso il sacrificio, l'affetto e la dedizione. È sempre disponibile a ricominciare, a perdonare, a sostenere il figlio anche nei momenti più critici, sottolineando così il valore di una relazione basata sulla fiducia reciproca.

Il gesto di Geppetto che vende la propria giacca per acquistare l'abbecedario al figlio assume un forte valore simbolico: l'istruzione viene presentata come un bene prezioso, per il quale vale la pena sacrificarsi. Allo stesso tempo, esso evidenzia la condizione di povertà in cui vive la famiglia, sottolineando come il percorso educativo non avvenga in condizioni ideali, ma all'interno di una realtà segnata da difficoltà economiche e sociali.

Il rapporto tra Pinocchio e Geppetto è tuttavia caratterizzato da una costante tensione. Il protagonista disobbedisce, fugge, tradisce la fiducia del padre, mettendo in crisi il legame educativo. Questa dinamica mostra come la relazione familiare non sia un contesto lineare e privo di conflitti, ma uno spazio in cui si negoziano continuamente regole, affetti e aspettative. Anche l'educazione familiare, in questo senso, appare come un processo complesso, che richiede tempo, pazienza e capacità di accogliere pure l'errore.

Accanto alla famiglia, un ruolo fondamentale è svolto dalla scuola, che nel contesto del romanzo rappresenta una delle principali istituzioni attraverso cui si realizza il progetto educativo della società. La scuola è il luogo in cui il bambino dovrebbe acquisire conoscenze, ma anche interiorizzare norme e comportamenti socialmente condivisi. Tuttavia, nel caso di Pinocchio, questo spazio educativo è vissuto in modo problematico. Fin dall'inizio, il protagonista manifesta una forte resistenza nei confronti della scuola. La sua decisione di vendere l'abbecedario per andare al teatro dei burattini rappresenta il rifiuto dell'istruzione formale. La scuola appare ai suoi occhi come un

obbligo, qualcosa che limita la libertà e che richiede uno sforzo immediato senza offrire una gratificazione altrettanto immediata.

La rappresentazione della scuola in *Pinocchio* non è però univoca. Da un lato, essa è presentata come un'istituzione necessaria, indispensabile per la formazione del bambino e per la sua integrazione nella società. Dall'altro, essa appare anche come uno spazio distante dall'esperienza concreta del protagonista, incapace di competere con le attrazioni del mondo esterno. Questo scarto tra istituzione e vissuto evidenzia un conflitto ancora attuale: quello tra apprendimento formale e esperienza reale. In questo senso, il rifiuto della scuola da parte di Pinocchio non deve essere interpretato semplicemente come un comportamento negativo, ma come il segnale di una distanza tra il modello educativo proposto e i bisogni del bambino. Il protagonista non rifiuta l'apprendimento in sé, ma una forma di apprendimento che percepisce come estranea, poco significativa, lontana dai suoi interessi immediati.

Un terzo elemento fondamentale è rappresentato dal lavoro, che nel romanzo assume un valore fortemente educativo e morale. Nel contesto ottocentesco, il lavoro non è soltanto una necessità economica, ma anche uno strumento attraverso cui il bambino diventa progressivamente un membro responsabile della comunità. In *Pinocchio*, questo tema emerge in modo particolarmente evidente nella parte finale del racconto, quando il protagonista decide di impegnarsi, di lavorare e di prendersi cura del padre. Il lavoro rappresenta il punto di arrivo di un percorso di crescita: esso non è imposto dall'esterno, ma scelto consapevolmente dal protagonista, che riconosce il valore dell'impegno e della responsabilità. Ciò segna una trasformazione significativa, perché indica il superamento di una logica basata esclusivamente sul piacere immediato e l'ingresso in una dimensione più adulta, in cui le azioni sono orientate anche al bene degli altri.

Oltre alla famiglia, alla scuola e al lavoro, un ruolo centrale nel percorso educativo di Pinocchio è svolto dalle diverse forme di autorità che il protagonista incontra lungo il suo cammino. Queste figure non si presentano in modo uniforme, ma assumono caratteristiche differenti, contribuendo a costruire un'immagine complessa e articolata dell'educazione. L'autorità, infatti, non è rappresentata come un principio unico e indiscutibile, ma come una dimensione plurale, che può assumere forme protettive, punitive, ambivalenti o addirittura ingannevoli.

Tra queste figure, una delle più significative è senza dubbio la Fata Turchina, che svolge un ruolo fondamentale nel processo di crescita del protagonista. La Fata rappresenta un'autorità educativa particolare, che unisce elementi materni e normativi: da un lato accoglie, protegge e si prende cura di Pinocchio, dall'altro stabilisce regole, pone condizioni e richiede cambiamento. Si presenta di volta in volta come bambina, popolana, signora, capretta azzurra e infine di nuovo fata, priva di caratteristiche fisiche e psicologiche costanti, anzi con un carattere contraddittorio e sempre

diverso. Ciò riflette la complessità della relazione educativa, che non può essere ridotta né a pura affettività né a semplice imposizione di norme. La Fata non si limita a correggere gli errori del protagonista, ma cerca di accompagnarlo verso una maggiore consapevolezza. Tuttavia, anche il suo intervento non è sempre sufficiente a produrre un cambiamento immediato. Pinocchio continua a sbagliare, a mentire, a sottrarsi alle regole, mostrando come l'autorità, da sola, non possa garantire l'apprendimento. Così si mette in discussione una concezione dell'educazione basata esclusivamente sul controllo e sulla correzione.

Un episodio emblematico è quello del naso che cresce quando Pinocchio dice le bugie. Qui l'autorità della Fata si manifesta attraverso una forma di "punizione simbolica", che rende visibile l'errore. Tuttavia, anche in questo caso, il protagonista non cambia immediatamente il proprio comportamento: la consapevolezza si costruisce lentamente, attraverso una serie di esperienze e riflessioni successive.

Il racconto presenta anche forme di autorità, con una connotazione negativa o distorta. Personaggi come il Gatto e la Volpe o l'Omino di burro rappresentano infatti figure che esercitano una forma di potere manipolatorio, basato sull'inganno e sulla seduzione. In questi casi, l'autorità non guida, ma devia; non educa, ma sfrutta. Questo elemento è particolarmente interessante, perché introduce una dimensione critica: non tutte le autorità sono legittime, e il bambino deve imparare a distinguere tra chi lo guida e chi lo inganna.

Questa pluralità di figure contribuisce a costruire un'immagine dell'educazione come spazio di negoziazione tra norme e libertà. Pinocchio si muove continuamente tra richieste esterne e desideri interni, tra obblighi e tentazioni, tra figure che cercano di orientarlo e altre che lo disorientano. In questo senso, il suo percorso non è semplicemente quello di un bambino che deve imparare a obbedire, ma quello di un soggetto che deve imparare a orientarsi all'interno di un sistema complesso di relazioni e valori.

La tensione tra autorità e autonomia rappresenta quindi uno degli elementi centrali del romanzo. Da un lato, le istituzioni educative propongono modelli di comportamento, stabiliscono regole e indicano direzioni; dall'altro, il protagonista manifesta un forte bisogno di indipendenza, che lo porta spesso a rifiutare tali indicazioni. L'educazione, quindi, si configura come un processo di equilibrio tra queste due dimensioni: da un lato, il rispetto delle regole è necessario per la convivenza sociale; dall'altro, il soggetto deve poter sviluppare autonomia, capacità critica e senso personale. Tuttavia, le istituzioni educative non sono presentate come strutture rigide, ma come spazi in cui si costruisce progressivamente il rapporto tra individuo e società. La famiglia introduce il bambino alla dimensione affettiva e relazionale, la scuola fornisce strumenti cognitivi e normativi, il lavoro rappresenta l'ingresso nella responsabilità sociale. Però, è solo attraverso l'esperienza concreta – e

quindi anche attraverso l'errore – che questi elementi assumono significato per il protagonista, il quale passerà gradualmente da una posizione di rifiuto ad una forma di accettazione consapevole. In questa prospettiva, è possibile leggere *Pinocchio* alla luce della riflessione pedagogica di John Dewey, secondo cui l'educazione non deve limitarsi a imporre regole, ma deve creare le condizioni affinché il soggetto possa costruire autonomamente il proprio percorso di apprendimento. Come afferma Dewey, l'educazione non è preparazione alla vita, ma è vita stessa. Nel caso di Pinocchio, questo significa che il protagonista non può essere semplicemente guidato dall'esterno, ma deve fare esperienza diretta delle conseguenze delle proprie azioni³⁶.

Un altro aspetto rilevante riguarda il modo in cui le istituzioni educative interagiscono tra loro. Famiglia, scuola e lavoro non sono ambiti separati, ma si intrecciano nel definire il percorso di crescita del protagonista. Tuttavia, questo intreccio non è sempre armonico: spesso emerge una distanza tra le aspettative delle diverse istituzioni e il comportamento del bambino. Ad esempio, ciò che la scuola richiede (impegno, costanza, disciplina) entra in conflitto con i desideri di libertà e gioco che caratterizzano l'esperienza di Pinocchio. Questa distanza evidenzia una questione pedagogica fondamentale: l'educazione non può essere efficace se non tiene conto del punto di vista del bambino. Le istituzioni, per essere realmente formative, devono essere in grado di dialogare con l'esperienza infantile, di riconoscerne i bisogni e di costruire percorsi che abbiano senso per il soggetto. In caso contrario, il rischio è quello di generare rifiuto, disinteresse o opposizione, come avviene più volte nel racconto.

Alla luce dell'analisi condotta, appare evidente come le istituzioni educative presenti in *Le avventure di Pinocchio* non siano semplicemente elementi accessori del racconto, ma costituiscano l'ossatura stessa del percorso di crescita del protagonista. Famiglia, scuola, lavoro e figure di autorità contribuiscono, ciascuna con modalità differenti, alla costruzione progressiva dell'identità di Pinocchio, delineando un quadro pedagogico complesso e ricco di sfumature.

In questo senso, la trasformazione finale del protagonista in “bambino vero” può essere letta anche come conclusione di un itinerario di educazione alla cittadinanza, di raggiungimento di una condizione di maturità sociale, oltre che personale; un itinerario lungo e non lineare in cui esperienza, errori e relazioni giocano un ruolo fondamentale.

³⁶ J. Dewey, *Democrazia e educazione*, Roma, Anicia, 2020, pp. 178-181

2.4 Il significato educativo di Pinocchio

L'interpretazione de *Le avventure di Pinocchio* come storia di formazione consente di cogliere in profondità il valore educativo dell'opera di Carlo Collodi, andando oltre una lettura superficiale centrata esclusivamente sugli aspetti morali o narrativi. Il passaggio da burattino a bambino vero rappresenta non soltanto una trasformazione fisica, ma soprattutto un processo di costruzione del soggetto, di crescita personale e civile.

In questa prospettiva, il contributo di Giorgio Agamben risulta particolarmente significativo. Nel testo *Pinocchio. Le avventure di un burattino doppiamente commentate e tre volte illustrate*, l'autore propone una lettura che mette in luce la natura profondamente ambigua e problematica del percorso di Pinocchio, interpretandolo non come un semplice cammino lineare verso il bene, ma come un processo attraversato da tensioni, rotture e discontinuità.

Secondo Giorgio Agamben, Pinocchio è una figura sospesa tra due condizioni opposte, quella del burattino e quella del bambino. Questa tensione attraversa l'intero romanzo e non riguarda soltanto la trasformazione finale del protagonista, ma rappresenta due modi differenti di stare nel mondo. Da un lato, il burattino incarna l'instabilità, l'impulsività e la libertà priva di orientamento; dall'altro, il bambino rappresenta progressivamente l'acquisizione di responsabilità, coscienza morale e integrazione sociale. Agamben descrive questa opposizione come una tensione costante "fra il ragazzino per bene [...] e il selvatico pezzo di legno"³⁷. In questa prospettiva, il percorso educativo di Pinocchio non coincide semplicemente con l'abbandono dell'errore, ma con un lento e complesso processo di costruzione dell'identità.

Il burattino incarna inizialmente l'impulsività, l'instabilità e la dipendenza dai desideri immediati. Pinocchio agisce senza riflettere, si lascia trascinare facilmente dagli altri e fatica a riconoscere il valore delle regole e delle relazioni. Questa dimensione emerge già nelle prime pagine del racconto, quando Geppetto gli costruisce i piedi e Pinocchio, appena impara a camminare, fugge immediatamente di casa: "quando le gambe gli si furono sgranchite, Pinocchio cominciò a camminare da sé e a correre per la stanza; finché, infilata la porta di casa, saltò nella strada e si dette a scappare"³⁸. La fuga rappresenta simbolicamente il rifiuto di ogni limite e di ogni forma di guida educativa.

La figura del bambino, invece, viene progressivamente associata alla responsabilità, alla capacità di prendersi cura degli altri e all'interiorizzazione delle regole. Solo alla fine del percorso Pinocchio riesce a comprendere il valore del lavoro, dell'impegno e dell'affetto familiare. Non a caso,

³⁷ G. Agamben, *Pinocchio. Le avventure di un burattino doppiamente commentate e tre volte illustrate*, Torino, Einaudi, 2011, p. 157

³⁸ C. Collodi, *Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino*, Torino, Einaudi, 1979, p. 11

il romanzo si conclude con una riflessione fortemente simbolica: “Com’ero buffo, quand’ero un burattino! E come ora son contento di essere diventato un ragazzino perbene!”³⁹.

L’antitesi tra burattino e bambino assume dunque un profondo significato pedagogico. Il burattino rappresenta una condizione di incompiutezza, caratterizzata dall’incapacità di controllare i propri impulsi e di assumersi responsabilità; il bambino, al contrario, rappresenta il soggetto che ha acquisito consapevolezza di sé e del proprio rapporto con gli altri. Tuttavia, Collodi non presenta questo passaggio come immediato o semplice: Pinocchio oscilla continuamente tra queste due dimensioni, mostrando come la crescita sia un processo complesso, fatto di regressioni, errori e trasformazioni progressive, nel quale l’esperienza ha un ruolo importante.

Agamben sottolinea infatti che il percorso di Pinocchio non è orientato verso un modello prestabilito, ma si costruisce attraverso una serie di eventi che mettono continuamente in discussione l’identità del protagonista. Ogni episodio rappresenta una prova, una soglia da attraversare, che contribuisce a ridefinire il suo rapporto con sé stesso e con il mondo. In questo senso, la crescita non è il risultato di un accumulo progressivo di conoscenze, ma un processo di trasformazione che coinvolge l’intero soggetto.

Particolarmente significativa è l’idea che la trasformazione finale – quella che conduce Pinocchio a diventare un “bambino vero” – non debba essere interpretata come un semplice lieto fine, ma come l’esito di un percorso complesso e problematico. Questo elemento porta ad una contraddizione nella lettura educativa del testo. Da un lato, il diventare bambino rappresenta il raggiungimento di una forma di maturità, di responsabilità e di integrazione sociale; dall’altro, esso comporta anche una rinuncia, un ingresso in un ordine normativo che limita le possibilità di azione. In questo senso, il percorso di Pinocchio non può essere ridotto a una semplice opposizione tra errore e correttezza, ma deve essere compreso nella sua complessità.

Un ulteriore elemento di interesse riguarda il rapporto tra individuo e società. Il percorso di Pinocchio non si sviluppa in isolamento, ma all’interno di un contesto sociale caratterizzato da norme, aspettative e relazioni. Diventare “bambino vero” significa anche imparare a stare all’interno di questo contesto, a riconoscerne le regole e a partecipare in modo responsabile alla vita collettiva. Infatti, il bambino che emerge alla fine del racconto è un soggetto capace di responsabilità, di lavoro, di relazione: in altre parole, un cittadino.

Un aspetto particolarmente rilevante nell’interpretazione proposta da Giorgio Agamben riguarda anche il modo in cui viene ripensata la nozione stessa di infanzia. Tradizionalmente, infatti, essa è stata considerata come una fase di mancanza: mancanza di competenze, di razionalità, di controllo, in attesa di un compimento che coincide con l’età adulta. In

³⁹ C. Collodi, *Le avventure di Pinocchio. Storia di un burattino*, Torino, Einaudi, 1979, p. 170

questa prospettiva, il percorso educativo viene spesso interpretato come un processo di progressiva eliminazione di tali mancanze. Agamben, al contrario, propone una lettura radicalmente diversa, in cui l'infanzia non è vista come una condizione incompleta, ma come una forma di potenza, cioè come uno spazio di possibilità ancora aperte, non del tutto determinate. Pinocchio, in quanto burattino, incarna proprio questa dimensione: egli non è ancora definito, non è stabilizzato in un'identità precisa, ma molteplice. La sua instabilità, che spesso si manifesta sotto forma di errore o incoerenza, non è soltanto un limite, ma anche una risorsa.

In questo senso, il percorso di crescita del protagonista può essere letto come un processo ambivalente: da un lato, esso conduce a una maggiore consapevolezza e responsabilità; dall'altro, comporta una progressiva riduzione di quella apertura originaria che caratterizza la condizione infantile, in quanto presuppone l'ingresso in un sistema di norme che definisce e limita le possibilità del soggetto. Diventare "bambino vero" significa dunque acquisire una forma di identità più stabile, ma anche rinunciare a una parte della propria indeterminazione.

Questo conflitto tra potenza e forma rappresenta uno dei nodi centrali dell'interpretazione agambeniana. Il burattino è pura possibilità: può essere molte cose, può cambiare, può deviare. Il bambino, invece, è una figura più definita, inserita in un sistema di norme e aspettative. Il passaggio dall'una all'altra condizione non è neutro, ma implica una trasformazione profonda del modo di essere nel mondo.

Dal punto di vista educativo, questo elemento invita a riflettere sul significato stesso della formazione. Se educare significa accompagnare il bambino verso una forma compiuta, occorre interrogarsi su ciò che si perde lungo questo percorso. Il rischio è quello di ridurre l'educazione ad una serie di regole che comprime la ricchezza della dimensione infantile entro modelli prestabiliti.

Allo stesso tempo, tuttavia, il racconto di Pinocchio non si limita a valorizzare la dimensione della libertà originaria, ma mostra anche i limiti di una condizione priva di orientamento. Il burattino, proprio perché aperto a tutte le possibilità, è anche esposto a ogni tipo di rischio: si lascia ingannare, si perde, non riesce a dare continuità alle proprie azioni. La sua libertà, in assenza di una struttura, si traduce spesso in dispersione.

È in questo equilibrio tra apertura e orientamento che si colloca il significato educativo più profondo del racconto. L'educazione non può consistere né in una totale repressione della libertà né in un abbandono alla pura spontaneità, ma deve configurarsi come un processo attraverso cui il soggetto impara a dare forma alle proprie possibilità. In questo senso, il percorso di Pinocchio non rappresenta semplicemente un passaggio da errore a correttezza, ma un movimento più complesso di organizzazione dell'esperienza.

Un ulteriore elemento centrale riguarda la dimensione del linguaggio. Pinocchio è un personaggio che parla molto, ma spesso in modo inaffidabile: mente, promette senza mantenere, si contraddice. Il celebre episodio del naso che cresce quando dice le bugie rappresenta una forma di materializzazione del rapporto problematico tra parola e verità. In questa prospettiva, il percorso educativo può essere letto anche come un processo di apprendimento dell'uso responsabile del linguaggio.

Agamben, nella sua riflessione sull'infanzia, sottolinea proprio il legame tra linguaggio e soggettività. L'infanzia è il momento in cui il soggetto entra nel linguaggio, ma questo ingresso non è immediato né privo di conflitti. Pinocchio, con le sue bugie e le sue promesse mancate, rappresenta questa difficoltà: egli non possiede ancora una piena padronanza della parola, e proprio per questo il suo rapporto con il mondo è instabile. In questo senso, la crescita del protagonista può essere interpretata anche come un processo di progressiva responsabilizzazione linguistica. Diventare "bambino vero" significa anche imparare a usare la parola in modo coerente, a mantenere le promesse, a riconoscere il valore della verità.

Alla luce dell'interpretazione proposta, il percorso di Pinocchio può essere compreso come una complessa esperienza di formazione, in cui la crescita non si configura come un processo lineare e prevedibile, ma come un itinerario attraversato da crisi, errori, regressioni e trasformazioni. L'opera di Carlo Collodi, riletta anche attraverso la prospettiva filosofica di Giorgio Agamben, mette in discussione una concezione semplificata dell'educazione, mostrando come il divenire soggetto sia il risultato di un processo aperto, mai completamente concluso. Il protagonista, per esempio, nel corso del racconto, non impara soltanto a distinguere tra giusto e sbagliato o a rispettare le regole, ma sviluppa una forma di consapevolezza che gli permette di collocarsi all'interno del mondo, di comprendere le relazioni che lo legano agli altri e di assumere un ruolo attivo nella realtà sociale. In questo senso, la trasformazione finale in "bambino vero" può essere interpretata come il raggiungimento di una nuova modalità di essere nel mondo, caratterizzata da una maggiore stabilità, ma anche da una più profonda responsabilità. Pinocchio non è più soltanto un soggetto che reagisce agli stimoli esterni, ma diventa un individuo capace di agire in modo intenzionale, di prendersi cura degli altri e di riconoscere il valore delle proprie azioni.

Il romanzo, infine, può essere interpretato anche come un percorso di educazione alla cittadinanza. Le esperienze vissute dal protagonista – gli errori, gli incontri, le prove – contribuiscono a sviluppare competenze fondamentali per la vita collettiva: la responsabilità, la capacità di riconoscere le conseguenze delle proprie azioni, il rispetto delle regole, la comprensione del punto di vista altrui.

In conclusione, il significato educativo di Pinocchio risiede nella sua capacità di rappresentare la formazione come un processo complesso, aperto e profondamente umano. Attraverso la figura del burattino che diventa bambino, il racconto mette in scena le dinamiche fondamentali della crescita: l'errore, l'esperienza, la relazione, la costruzione dell'identità e l'ingresso nella dimensione sociale. La lettura proposta da Agamben consente di cogliere in modo particolarmente efficace questa complessità, evidenziando come l'educazione non sia un percorso lineare verso un modello prestabilito, ma un processo di trasformazione in cui il soggetto costruisce, passo dopo passo, il proprio modo di essere nel mondo.

3. Bianca Pitzorno: cittadinanza, scuola e identità

3.1 Bianca Pitzorno e la letteratura per l'infanzia contemporanea

Bianca Pitzorno, nata a Sassari nel 1942, dal 1968 vive e lavora a Milano. Laureata in Lettere Antiche, dopo essere stata impiegata alla RAI quale funzionaria addetta ai programmi televisivi per bambini e ragazzi, dal 1977 si è dedicata completamente alla scrittura di romanzi per i più giovani, tanto che nel 1996 l'Università di Bologna le ha conferito la Laurea ad Honorem in Scienze dell'Educazione⁴⁰.

All'interno del panorama della letteratura per l'infanzia contemporanea, i suoi testi sono tra i più significativi per la capacità di ridefinire profondamente il modo in cui l'infanzia viene rappresentata e narrata. A partire dalla seconda metà del Novecento, e in particolare dagli anni Settanta, la produzione di Pitzorno si colloca in un momento di trasformazione culturale e pedagogica, in cui si assiste ad una progressiva messa in discussione dei modelli educativi tradizionali e delle immagini stereotipate del bambino. Per lungo tempo, infatti, la letteratura per l'infanzia è stata caratterizzata da una funzione prevalentemente normativa: le storie erano spesso costruite con l'obiettivo di trasmettere valori, insegnare comportamenti corretti e conformi alle regole sociali in uso. L'infanzia veniva rappresentata come una fase di incompletezza, una condizione di imperfezione rispetto all'età adulta, che richiedeva guida, controllo e correzione. Il bambino era dunque pensato come un soggetto da formare, più che come un interlocutore dotato di una propria visione del mondo.

L'opera di Pitzorno si inserisce in modo critico rispetto a questa tradizione. Nei suoi romanzi, l'infanzia non è più uno spazio da disciplinare, ma un tempo ricco di esperienze, di pensiero e bisognoso di interpretazione. I bambini che popolano le sue storie non sono figure passive, né semplici destinatari di insegnamenti morali, ma soggetti attivi, capaci di osservare, di comprendere e di reagire alla realtà che li circonda. Essi si muovono all'interno di contesti complessi, spesso segnati da contraddizioni, e sviluppano progressivamente una propria capacità di giudizio.

Questo cambiamento di prospettiva implica una trasformazione profonda del ruolo della letteratura per l'infanzia. Se nella tradizione essa era spesso concepita come uno strumento educativo diretto, finalizzato a trasmettere contenuti e norme, nei testi di Pitzorno la funzione educativa assume una forma più indiretta e problematica. Le storie non offrono risposte precostituite, ma pongono domande, aprono possibilità interpretative, invitano il lettore a riflettere e a sperimentare in modo attivo. Un elemento centrale di questa impostazione è la fiducia nelle capacità cognitive ed emotive dei lettori. Pitzorno non semplifica eccessivamente la realtà, né evita temi difficili; al contrario, affronta questioni complesse come l'ingiustizia, il conflitto tra individui, le dinamiche di potere, la

⁴⁰ B. Pitzorno, *Extraterrestre alla pari*, Torino, Einaudi Ragazzi, 1979, Terza di copertina

difficoltà di comunicazione tra adulti e bambini. Tuttavia, questi temi vengono resi accessibili attraverso una narrazione che assume il punto di vista infantile, permettendo al lettore di riconoscersi nelle esperienze dei personaggi.

La scelta del punto di vista è, in questo senso, particolarmente significativa. Raccontare il mondo attraverso gli occhi dei bambini significa mettere in luce aspetti che spesso sfuggono allo sguardo adulto: le incoerenze delle regole, le ingiustizie quotidiane, le forme di autorità non giustificate. I protagonisti dei romanzi di Pitzorno sono spesso in grado di vedere con chiarezza le contraddizioni del comportamento degli adulti, mostrando come le norme sociali non siano sempre fondate su principi di equità e razionalità.

Non va dimenticato poi, il ruolo attribuito dall'autrice alla narrazione. Essa diventa esperienza educativa perché le storie permettono di esplorare situazioni complesse e offrono al lettore la possibilità di sperimentare emozioni e punti di vista diversi senza essere direttamente coinvolto. Nei romanzi di Pitzorno, questa funzione è particolarmente evidente: le vicende narrate sono costruite in modo tale da sollecitare una partecipazione attiva del lettore, che è chiamato a interpretare, a valutare e a scegliere da che parte stare. Attraverso il racconto, gli eventi non rimangono episodi isolati, ma diventano parte di un percorso di crescita personale. La narrazione diventa così uno spazio di esercizio del pensiero. Attraverso l'identificazione con i personaggi, il lettore può vivere esperienze che contribuiscono alla costruzione della propria identità e alla comprensione del mondo sociale. In questo senso, la letteratura per l'infanzia non si limita a intrattenere, ma favorisce lo sviluppo di competenze cognitive, emotive e relazionali.

Un ulteriore aspetto rilevante riguarda il modo in cui l'autrice rappresenta il rapporto tra bambini e adulti. Lontana da una visione idealizzata o armonica, Pitzorno mette spesso in scena relazioni, in cui emergono incomprensioni, conflitti e difficoltà di comunicazione. Gli adulti non sono sempre figure positive o rassicuranti; talvolta appaiono ingiusti, incoerenti o incapaci di ascoltare, ma ciò promuove la crescita del bambino, la quale avviene anche attraverso il confronto con limiti e contraddizioni. Allo stesso tempo, i bambini non sono descritti come semplici vittime di queste dinamiche, ma come soggetti capaci di reagire, di elaborare strategie, di costruire alleanze. In molte opere di Pitzorno, infatti, le relazioni tra pari assumono un ruolo centrale: l'amicizia diventa uno spazio di condivisione, di sostegno reciproco e di costruzione di significati. È all'interno di queste relazioni che i personaggi sviluppano competenze fondamentali per la vita sociale, come l'empatia, la solidarietà e il senso di giustizia.

La letteratura per l'infanzia si configura, allora, come un luogo in cui è possibile osservare e comprendere i processi attraverso i quali si costruisce la soggettività. I personaggi non sono mai statici, ma attraversano percorsi di trasformazione, in cui apprendono a interpretare la realtà, a

prendere posizione e a relazionarsi con gli altri; quindi a formarsi come cittadini, idea più volte sviluppata nelle pagine iniziali di questo lavoro.

Alla luce di tali considerazioni, l'opera di Bianca Pitzorno può essere letta in modo particolarmente efficace all'interno di una prospettiva di educazione alla cittadinanza. Nel primo capitolo, si è sottolineato che la cittadinanza non può essere ridotta a un insieme di norme o di comportamenti da apprendere, ma deve essere intesa come un processo complesso di formazione del soggetto, che si sviluppa attraverso l'esperienza, il linguaggio e la relazione con gli altri. In questo senso, la letteratura rappresenta uno spazio privilegiato in cui tale processo può essere attivato e sostenuto.

Nei romanzi di Pitzorno, la dimensione della cittadinanza emerge in modo implicito ma costante. Le storie non propongono modelli ideali di comportamento né offrono soluzioni semplici ai conflitti, ma mettono in scena situazioni in cui i personaggi sono chiamati a confrontarsi con problemi di natura etica e sociale. Attraverso queste esperienze, i protagonisti sviluppano progressivamente la capacità di interpretare la realtà, di riconoscere le ingiustizie e di compiere le proprie scelte.

Un aspetto particolarmente rilevante riguarda il rapporto tra individuo e norma. Nei contesti narrativi costruiti da Pitzorno, le regole non sono mai presentate come dati assoluti e incontestabili, ma come elementi che possono essere messi in discussione. I bambini protagonisti si trovano spesso a confrontarsi con norme che appaiono arbitrarie o ingiuste, e proprio a partire da questo confronto sviluppano una forma di pensiero critico. La trasgressione assume, allora, un valore educativo: non una semplice violazione delle regole, ma un'occasione per interrogarsi sul loro significato.

Questa impostazione consente di superare una concezione della cittadinanza basata esclusivamente sull'obbedienza e sulla conformità. Al contrario, essa mette in evidenza un'idea di cittadinanza attiva, fondata sulla partecipazione, sulla responsabilità e sulla capacità di giudizio. I personaggi di Pitzorno non imparano semplicemente a rispettare le regole, ma a comprenderle, a valutarle e, quando necessario, a trasformarle. Ovviamente si tratta di un processo che richiede tempo, esperienza e confronto, ma grazie alla narrazione può pervenire ad una fruttuosa elaborazione.

Anche la scuola rappresenta uno dei contesti principali in cui si costruisce la cittadinanza. Come già emerso nel capitolo precedente a proposito di *Pinocchio*, essa è un'istituzione centrale nel processo di formazione del soggetto; tuttavia, nei testi di Pitzorno viene rappresentata in modo più problematico e meno idealizzato. La scuola non è solo luogo di apprendimento, ma anche spazio in cui si manifestano dinamiche di potere, relazioni gerarchiche e possibili forme di ingiustizia. Gli adulti che popolano l'ambiente scolastico – insegnanti, dirigenti, figure educative – non sono sempre portatori di valori positivi. In alcuni casi, essi esercitano un'autorità rigida e poco attenta ai bisogni dei bambini, imponendo regole senza spiegarne il senso e senza lasciare spazio al dialogo. Questa

rappresentazione narrativa mette in evidenza come l'autorità, quando non è accompagnata da ascolto e comprensione, possa trasformarsi in uno strumento di controllo piuttosto che di educazione.

Allo stesso tempo, però, la scuola non viene mai completamente delegittimata. Essa rimane un luogo fondamentale di incontro, di socializzazione e di crescita. La dimensione collettiva dell'esperienza scolastica rappresenta un elemento essenziale per lo sviluppo di competenze sociali e civiche.

Particolarmente significativa è anche l'attenzione che Pitzorno dedica alla dimensione linguistica. L'autrice, senza cercare artifici o neologismi, riesce a creare uno stile semplice, diretto e al tempo stesso poetico e ironico. Le sue parole evocano emozioni autentiche e trasportano il lettore in mondi ricchi di significato. Ogni racconto apre una finestra su temi complessi, resi accessibili e coinvolgenti grazie ad una scrittura non banale. Ne è un esempio l'incipit di *Ascolta il mio cuore*: “Quando era piccola, Prisca si era sempre rifiutata di imparare a nuotare con la testa sott'acqua, come pretendevano suo padre e suo nonno. Era convinta che il mare, attraverso i buchi delle orecchie, potesse entrarle nel cervello. E un cervello annacquato, si sa, funziona male. Forse che il nonno, quando lei non capiva al volo qualcosa, non le diceva spazientito: – ma ti è andato in brodo il cervello? – ”.⁴¹ Il linguaggio perciò non è solo uno strumento di comunicazione, ma un elemento costitutivo dell'esperienza. È attraverso le parole che i personaggi danno forma ai propri pensieri, esprimono le proprie emozioni e costruiscono relazioni con gli altri. La competenza linguistica diventa quindi una condizione fondamentale per la partecipazione alla vita sociale.

In molti casi, i conflitti narrati nei romanzi di Pitzorno sono legati proprio a difficoltà di comunicazione: incomprensioni tra adulti e bambini, uso autoritario del linguaggio, incapacità di ascolto. Questi elementi mettono in evidenza come la parola possa essere utilizzata sia come strumento di potere sia come mezzo di emancipazione. Imparare a usare il linguaggio in modo consapevole significa, dunque, acquisire una competenza fondamentale per l'esercizio della cittadinanza.

Infine, è importante sottolineare come l'opera di Pitzorno contribuisca a costruire una rappresentazione della società come spazio dinamico, attraversato da conflitti ma anche aperto alla trasformazione. I suoi romanzi non descrivono un mondo perfetto, ma una realtà complessa, in cui esistono ingiustizie e disuguaglianze. Tuttavia, proprio attraverso l'azione dei personaggi – e in particolare dei bambini – emerge la possibilità di intervenire su questa realtà, di modificarla, di renderla più giusta. In questo senso, la letteratura diventa uno strumento di formazione non solo individuale, ma anche collettiva. Leggere significa entrare in relazione con il mondo, sviluppare uno sguardo critico e acquisire strumenti per partecipare alla vita sociale. L'opera di Bianca Pitzorno, con

⁴¹ B. Pitzorno, *Ascolta il mio cuore*, Milano, Arnoldo Mondadori, 1991, p. 11

la sua attenzione ai temi della giustizia, del potere e della relazione, offre un contributo fondamentale a questo processo.

Alla luce del percorso fin qui delineato, appare evidente come la produzione narrativa di Bianca Pitzorno possa essere interpretata come uno spazio privilegiato di elaborazione dei processi di formazione del soggetto. In continuità con la prospettiva teorica sviluppata nel primo capitolo, l'infanzia non viene considerata come una fase preparatoria all'età adulta, ma come un tempo pieno, dotato di valore in sé, in cui si costruiscono le basi dell'identità personale e sociale. Il bambino, infatti, non ancora condizionato dai meccanismi sociali, può guardare il mondo con uno sguardo più aperto e interrogativo. Nei romanzi di Pitzorno, tale processo di costruzione identitaria avviene sempre in relazione con l'esperienza. I personaggi non apprendono attraverso insegnamenti astratti, ma attraverso il confronto diretto con situazioni concrete, spesso problematiche, che richiedono una presa di posizione. L'esperienza diventa così il luogo in cui si intrecciano dimensioni cognitive, emotive e relazionali: comprendere ciò che accade, riconoscere le proprie e le altrui emozioni, confrontarsi con gli altri sono passaggi fondamentali nella formazione del soggetto.

Un aspetto particolarmente rilevante riguarda il modo in cui Pitzorno rappresenta il rapporto tra individuo e contesto sociale. I suoi personaggi sono sempre inseriti in ambienti specifici – la famiglia, la scuola, il gruppo dei pari – che influenzano le loro possibilità di azione e di scelta. Tuttavia, questi contesti non determinano in modo rigido il comportamento dei personaggi; al contrario, essi costituiscono lo spazio entro cui è possibile intervenire.

Questa dimensione è strettamente legata al tema della cittadinanza. Essere cittadini non significa soltanto appartenere a una comunità, ma anche partecipare attivamente alla sua costruzione. Nei romanzi di Pitzorno, i bambini non sono esclusi da questo processo, ma vi prendono parte in modo significativo: attraverso le loro azioni, le loro parole e le loro relazioni, contribuiscono a definire le dinamiche sociali in cui sono inseriti.

Assume, allora, particolare importanza il tema del conflitto. Lontano dall'essere evitato o semplificato, esso viene rappresentato come una componente inevitabile – e in certa misura necessaria – della vita sociale. È proprio attraverso il confronto con situazioni conflittuali che i personaggi sviluppano competenze fondamentali, come la capacità di argomentare, di ascoltare, di negoziare e quindi di crescere. Un ulteriore elemento che emerge con forza nella scrittura di Pitzorno è l'attenzione alle differenze. Che si tratti di differenze di carattere, di genere, di provenienza o di modo di pensare, i suoi romanzi mostrano come la diversità non sia un ostacolo, ma una risorsa. Tuttavia, la valorizzazione della differenza non è mai ingenua: al contrario, l'autrice mette in evidenza le difficoltà, le incomprensioni e le resistenze che spesso accompagnano l'incontro con l'altro.

In questo senso, la letteratura diventa uno spazio in cui è possibile elaborare il tema dell'inclusione in modo critico e realistico. I lettori sono invitati a confrontarsi con situazioni in cui l'accettazione della diversità non è immediata, ma richiede un lavoro di comprensione e di apertura. Si tratta di un aspetto particolarmente rilevante in una prospettiva di educazione alla cittadinanza, che implica la capacità di convivere con l'altro nel rispetto delle differenze.

Risulta quindi evidente come l'opera di Pitzorno offra numerosi spunti per un'analisi più approfondita di alcuni contesti specifici in cui si costruisce la cittadinanza. In particolare, due ambiti appaiono particolarmente significativi: da un lato, la scuola, come luogo istituzionale in cui si intrecciano educazione, potere e relazioni; dall'altro, il tema dell'identità e della differenza, che mette in gioco le modalità attraverso cui il soggetto si definisce in rapporto agli altri.

Questi due ambiti saranno oggetto dei paragrafi successivi, attraverso l'analisi di due opere emblematiche della produzione di Pitzorno. Nel paragrafo 3.2, l'attenzione sarà rivolta al romanzo *Ascolta il mio cuore*, in cui la scuola viene rappresentata come uno spazio attraversato da dinamiche di potere e da tensioni tra autorità e giustizia. Attraverso le vicende delle protagoniste, sarà possibile osservare come i bambini sviluppino forme di resistenza e di solidarietà, contribuendo alla costruzione di una cittadinanza attiva. Nel paragrafo 3.3, invece, verrà analizzato il romanzo *Extraterrestre alla pari*, che affronta in modo originale e provocatorio il tema della differenza. Attraverso la figura di un protagonista "altro", l'opera mette in discussione categorie sociali date per scontate, come quelle legate al genere, e invita a riflettere sulle modalità attraverso cui la società costruisce inclusione ed esclusione.

L'analisi delle opere consentirà di approfondire concretamente i nodi teorici emersi in questo paragrafo, mostrando come la letteratura possa diventare uno strumento efficace per l'educazione alla cittadinanza. Le storie di Pitzorno, infatti, non si limitano a rappresentare il mondo, ma offrono ai lettori la possibilità di comprenderlo e, in prospettiva, di trasformarlo.

3.2 La scuola e la cittadinanza in *Ascolta il mio cuore*

Il romanzo *Ascolta il mio cuore* (1991) rappresenta uno dei testi più significativi per analizzare il rapporto tra infanzia, scuola e cittadinanza all'interno della letteratura per ragazzi contemporanea. Ambientato in una piccola città della Sardegna (Lossai) tra il 1949 e il 1950, il racconto si sviluppa attraverso le vicende di un gruppo di bambine di 9 anni, scolare di 4°D nella scuola elementare di Santa Eufemia, che si confrontano quotidianamente con un contesto educativo fortemente gerarchico.

Le protagoniste della storia sono tre ragazzine, migliori amiche tra loro fin da piccole, così come le loro famiglie. Prisca Puntoni, figlia di un noto avvocato, è una bambina vivace, irrequieta, molto emotiva e fantasiosa, amante della lettura e della scrittura. “Come sempre, quando c’era da scrivere, si era dimenticata di tutto quello che la circondava e aveva cominciato a riempire il foglio con gran furia. Man mano che scriveva, le tornava il buon umore e verso la fine il viso le si illuminò di un sorriso beato”⁴². Elisa Maffei ha un carattere mite, dolce e tranquillo; è orfana di guerra di entrambi i genitori e vive con gli zii ed i nonni paterni. Rosalba Cardano è una ragazzina creativa e molto brava nelle attività artistiche e nella matematica; è figlia di un ricco commerciante e di una pittrice.

Fin dalle prime pagine, la scuola emerge non come uno spazio neutro, ma come un’istituzione attraversata da norme, aspettative e dinamiche relazionali che contribuiscono a definire i comportamenti degli alunni. In questo senso, il romanzo offre una rappresentazione estremamente efficace della scuola come microcosmo sociale, in cui si riflettono le strutture e le contraddizioni della società più ampia. La classe è divisa in tre gruppi di allieve: i “Maschiacci” (di cui fanno parte i tre personaggi principali), i “Conigli” e le “Leccapiedi” che non perdono occasione di fare battute cattive contro chi non è ritenuto al loro livello. Le regole, le pratiche didattiche, le modalità di valutazione e di gestione della disciplina diventano strumenti attraverso cui si esercita un potere che non è solo educativo, ma anche simbolico.

Un elemento centrale della narrazione è rappresentato dalla figura dell’insegnante, che incarna un modello educativo di vecchio stampo, basato sulla paura e sulla disciplina punitiva, contrapposto alla necessità di empatia. “La maestra Sforza era di media statura, rotondetta e più anziana di quanto si aspettassero. O forse lo sembrava perché era tutta grigia. Aveva i capelli ondulati color grigio ferro e gli occhiali cerchiati di metallo. Indossava una gonna grigia e una giacca di maglia grigia. Anche la sua faccia, pensò Elisa, sembrava grigia, nonostante la macchia violenta del rossetto color ciclamino”⁴³. La nuova maestra aveva insegnato per anni nella scuola privata dell’Adorazione,

⁴² B. Pitzorno, *Ascolta il mio cuore*, Milano, Arnoldo Mondadori, 1991, p. 40

⁴³ *Ibidem*, p. 29

frequentata dalle figlie delle famiglie più ricche della città. Il suo nome è Argia Sforza, ma ben presto verrà soprannominata Arpia Sferza per i suoi modi duri, autoritari e ingiusti. Ella privilegia, infatti, alcune alunne a scapito di altre, esercitando una forma di favoritismo che genera ingiustizia e alimenta dinamiche di esclusione. Questo comportamento non viene presentato come un'eccezione, ma come parte di un sistema educativo che tende a riprodurre le disuguaglianze, premiando chi si conforma alle aspettative e marginalizzando chi si discosta da esse. Per esempio, vengono sempre prese di mira Adelaide Guzzon (Raperonzolo) e Iolanda Repovik, perché sporche⁴⁴ e povere⁴⁵.

Attraverso questa rappresentazione, Pitzorno mette in luce un aspetto fondamentale per la riflessione sulla cittadinanza: la relazione tra educazione e giustizia. La scuola, infatti, non è soltanto il luogo in cui si apprendono contenuti disciplinari, ma anche lo spazio in cui si interiorizzano valori, norme e modelli di comportamento. Quando tali modelli sono improntati all'ingiustizia o all'arbitrarietà, essi rischiano di compromettere lo sviluppo di una cittadinanza consapevole e responsabile.

Tuttavia, le protagoniste del romanzo non si limitano a subire passivamente le dinamiche scolastiche, ma sviluppano progressivamente una capacità critica nei confronti dell'autorità. Attraverso l'osservazione delle situazioni di ingiustizia e il confronto tra pari, le bambine iniziano a interrogarsi sul senso delle regole e sulla legittimità dei comportamenti degli adulti. Questo processo di presa di coscienza rappresenta un passaggio fondamentale nella costruzione della cittadinanza, intesa non come semplice adesione a norme preesistenti, ma come capacità di valutarle e, se necessario, metterle in discussione. Un ruolo decisivo in questo percorso è svolto dal gruppo dei pari. Le relazioni tra le bambine costituiscono uno spazio privilegiato di elaborazione dell'esperienza scolastica: è all'interno del gruppo che le protagoniste condividono le proprie osservazioni, esprimono emozioni, costruiscono interpretazioni comuni degli eventi, rafforzano la loro amicizia. La dimensione collettiva consente di trasformare vissuti individuali di ingiustizia in una consapevolezza condivisa, che a sua volta rende possibile l'azione.

Tale dinamica richiama da vicino i principi dell'apprendimento cooperativo e della costruzione sociale della conoscenza: il sapere non è trasmesso in modo unidirezionale dall'adulto al bambino, ma si costruisce attraverso l'interazione, il dialogo e il confronto. Così, il romanzo offre una rappresentazione implicita di pratiche educative alternative, fondate sulla partecipazione e sulla collaborazione, che si pongono in contrasto con il modello autoritario incarnato dall'insegnante.

⁴⁴ B. Pitzorno, *Ascolta il mio cuore*, Milano, Arnoldo Mondadori, 1991, p. 78

⁴⁵ *Ibidem*, p. 178

Tema ricorrente nel romanzo è la sfiducia nei confronti degli adulti, visti come individui quasi “ciechi” alla giustizia e insensibili, tanto che le bambine devono farsi giustizia da sole, finendo anche per essere punite dagli stessi genitori. Fin da subito, quando Prisca ed Elisa vivono le prime disavventure con la nuova insegnante, Prisca sottolinea la sfiducia verso il mondo adulto. Dopo che a Iolanda sono state tagliate le trecce dalla maestra perché troppo sporche, Prisca è indignata, sconvolta, molto arrabbiata e allora prova a raccontare la storia a suo padre che fa l’avvocato. Questi risponde: “Prisca, te l’ho detto fin da quando hai cominciato ad andare all’asilo. Non voglio lamentele, non voglio accuse, non voglio pettegolezzi. Devi imparare a cavartela da sola. Andare a scuola serve anche per questo”. – Lo sapevo! – pensò Prisca. – Dai grandi non bisogna mai aspettarsi niente – ”⁴⁶. E questo senso di incomunicabilità, incomprensione e distanza dai grandi è evidente in più punti del romanzo. Per esempio, le tre protagoniste passano molto tempo ad escogitare piani per far arrabbiare la maestra e costringerla a picchiare Elisa come aveva fatto con Adelaide. Gli zii di Elisa avevano promesso che se mai fosse accaduto avrebbero scatenato una “carneficina”, ma nel momento in cui la maestra schiaffeggia Elisa⁴⁷, essi non intervengono come volevano le bambine. Anzi rispondono “Be’, se la maestra ti ha dato due ceffoni, te li sei meritati”⁴⁸. Ancora, Prisca scrive una lettera al direttore scolastico, affinché renda giustizia a Iolanda, che rischia la sospensione. Il direttore la umilia davanti allo zio, perché non prende sul serio la richiesta della bambina e quasi la deride, mostrando un certo menefreghismo.

Un altro aspetto rilevante riguarda il rapporto tra emozione e apprendimento. Le esperienze vissute dalle protagoniste sono fortemente connotate sul piano emotivo: indignazione, senso di ingiustizia, solidarietà e desiderio di riscatto accompagnano le loro azioni e contribuiscono a orientarle. Lungi dall’essere un elemento secondario, la dimensione emotiva si configura come una componente essenziale del processo educativo, in quanto permette di attribuire significato alle esperienze e di motivare l’impegno. Ogni bambino per crescere deve confrontarsi con il mondo, accettarne limiti e conseguenze e ascoltare il proprio cuore per imparare a leggerne le emozioni. Il battito del cuore di Prisca (da cui il titolo del libro), per esempio, è il termometro di tutte le sue emozioni: batte all’impazzata per l’indignazione, per la felicità, per le ingiustizie, per la vergogna. “Prisca si agitava sul banco come un’anguilla. “– Ascolta il mio cuore! – bisbigliò afferrando la mano di Elisa e premendosela sul petto. – Sta per scoppiare. – “. ”⁴⁹

La cittadinanza si costruisce anche attraverso l’educazione emotiva: imparare a riconoscere le proprie emozioni e quelle degli altri, sviluppare empatia, saper gestire i conflitti sono competenze

⁴⁶ B. Pitzorno, *Ascolta il mio cuore*, Milano, Arnoldo Mondadori, 1991, p. 84

⁴⁷ *Ibidem*, p. 352

⁴⁸ *Ibidem*, p. 361

⁴⁹ *Ibidem*, p. 37

fondamentali per la vita sociale. Il romanzo di Pitzorno mostra come tali competenze possano emergere in modo spontaneo all'interno delle relazioni tra pari, anche in assenza di un intervento educativo esplicito da parte degli adulti.

Un aspetto particolarmente significativo del romanzo *Ascolta il mio cuore* riguarda il modo in cui vengono rappresentate le pratiche di valutazione scolastica e il loro impatto sulla costruzione dell'identità delle alunne. La valutazione, infatti, non si limita a registrare i risultati dell'apprendimento, ma contribuisce attivamente a definire il valore che ciascun soggetto attribuisce a sé stesso e agli altri. Nel contesto descritto da Bianca Pitzorno, i criteri di valutazione appaiono tutt'altro che oggettivi: essi sono influenzati dalle preferenze personali dell'insegnante e da aspettative implicite che premiano la conformità e penalizzano la divergenza. Alcune alunne vengono sistematicamente valorizzate, mentre altre, pur impegnandosi, faticano a ottenere riconoscimento. Questo squilibrio produce effetti profondi, genera senso di frustrazione, insicurezza e, in alcuni casi, interiorizzazione di un'immagine negativa di sé. “Nonostante le bambine delle bancate dei Conigli e dei Maschiacci fossero preparate e pronte a rispondere, i voti migliori toccavano sempre alle Gattemorte e alle Leccapiedi, che con le loro smorfie, le loro smancerie, i loro inchini e la loro cieca obbedienza erano già riuscite a ingraziarsi la maestra”⁵⁰. La rappresentazione di tali dinamiche permette di mettere in discussione la concezione secondo cui il successo scolastico sarebbe esclusivamente il risultato delle capacità individuali. Il romanzo mostra invece come il “merito” sia spesso costruito socialmente, all'interno di relazioni di potere che influenzano le opportunità di apprendimento e di riconoscimento. In questa prospettiva, la scuola rischia di diventare un luogo di riproduzione delle disuguaglianze, piuttosto che uno spazio di promozione dell'equità.

Tutto ciò si collega direttamente alla dimensione della cittadinanza. Una cittadinanza autenticamente democratica presuppone infatti che tutte le persone abbiano la stessa dignità e lo stesso valore, indipendentemente dalle loro caratteristiche personali, sociali o culturali. Per questo motivo, non è sufficiente riconoscere formalmente uguali diritti a tutti, ma è necessario garantire che ciascuno possa partecipare concretamente alla vita della comunità. Quando la scuola non riesce a garantire tali condizioni, essa compromette uno dei suoi compiti fondamentali: formare cittadini consapevoli, capaci di riconoscere e contrastare le ingiustizie.

In questo quadro, assumono particolare rilievo le reazioni delle protagoniste alle pratiche valutative ingiuste. Le bambine non accettano passivamente i giudizi dell'insegnante, ma li interpretano, li discutono e, in alcuni casi, li contestano. Le protagoniste elaborano strategie che implicano cooperazione, pianificazione e assunzione di responsabilità. Non si tratta di azioni

⁵⁰ B. Pitzorno, *Ascolta il mio cuore*, Milano, Arnoldo Mondadori, 1991, p. 65

impulsive, ma di tentativi consapevoli di modificare una situazione percepita come sbagliata. In questo senso, il romanzo mostra come anche i bambini possano sviluppare competenze civiche complesse, se messi nella condizione di riflettere sulle proprie esperienze: “Per comportarsi male bisognava dunque fare un programma dettagliato, stabilire delle regole e applicarle con la massima determinazione. Non era consentito distrarsi neppure un istante. Prisca, entusiasta all’idea della carneficina, aiutò l’amica a escogitare le cose più tremende, quelle che, a loro avviso, dovevano per forza fare uscire dai gangheri la maestra. Ma qualsiasi nefandezza, compiuta da Elisa, si trasformava in un incidente di poco conto”⁵¹.

Un elemento particolarmente interessante è il modo in cui queste azioni si intrecciano con la dimensione etica. Le bambine non agiscono solo per interesse personale, ma in nome di un’idea di giustizia che riguarda l’intero gruppo. La solidarietà che si sviluppa tra loro non è semplicemente affettiva, ma si fonda su un riconoscimento reciproco e su una condivisione di valori. Questo passaggio è cruciale: la cittadinanza non si riduce a un insieme di comportamenti corretti, ma implica l’adesione a principi che orientano l’azione. Il processo di costruzione di tale autonomia non è immediato, ma si sviluppa progressivamente attraverso il confronto con l’esperienza e con gli altri. Le bambine imparano a riconoscere le incongruenze tra i valori dichiarati dalla scuola – come l’impegno, l’onestà, la giustizia – e le pratiche effettivamente messe in atto. È proprio in questo scarto che si apre lo spazio per una riflessione critica, che consente di mettere in discussione l’ordine esistente.

Un altro elemento centrale del romanzo riguarda la gestione della disciplina e delle regole. Anche in questo ambito emerge una forte discrezionalità da parte dell’insegnante, che applica le norme in modo selettivo, rafforzando ulteriormente le disuguaglianze tra le alunne. Le regole, invece di garantire un quadro condiviso di riferimento, diventano strumenti di controllo e di legittimazione del potere. Ne è un esempio il nastro rosa a pallini celesti che le bambine devono procurarsi per essere ammesse nella classe della nuova maestra, elemento emblematico di una società fortemente differenziata. Oppure lo strano rituale delle Grandi Manovre, alla fine di una giornata di scuola, che si conclude con la canzoncina “Finisce un giorno di duro lavoro; domani un altro comincerà. Grazie, maestra, per il tesoro che ci donasti di scienza e bontà”⁵². Tale rappresentazione consente di riflettere su una questione fondamentale: il rapporto tra autorità e autorevolezza. Nel contesto descritto, l’insegnante esercita un’autorità formale, basata sul ruolo istituzionale, ma fatica a costruire una reale autorevolezza, fondata sul riconoscimento reciproco e sulla coerenza tra valori e comportamenti. La mancanza di autorevolezza contribuisce a generare sfiducia e a indebolire il patto educativo.

⁵¹ B. Pitzorno, *Ascolta il mio cuore*, Milano, Arnoldo Mondadori, 1991, p. 199

⁵² *Ibidem*, p. 69

In risposta a ciò, attraverso il dialogo e il confronto, le bambine elaborano una propria idea di giustizia, a dimostrazione che la costruzione delle norme non è un'attività esclusivamente adulta, ma può emergere anche all'interno delle relazioni tra bambini. In questo senso, il romanzo offre una rappresentazione particolarmente interessante della dimensione "dal basso" della cittadinanza: non solo adesione a regole imposte, ma partecipazione attiva alla loro definizione e reinterpretazione. Le bambine non si limitano a denunciare l'ingiustizia, ma cercano di costruire alternative, sperimentando forme di convivenza più eque e solidali.

Infine, è importante sottolineare come il romanzo non proponga soluzioni semplici o consolatorie. Le ingiustizie non vengono completamente risolte, e il sistema scolastico non subisce trasformazioni radicali. Tuttavia, ciò che cambia è lo sguardo delle protagoniste: attraverso l'esperienza e il confronto, esse acquisiscono una maggiore consapevolezza della realtà e delle sue contraddizioni. Questa consapevolezza rappresenta un risultato educativo di grande valore. La cittadinanza, infatti, non si costruisce solo attraverso il cambiamento delle strutture, ma anche attraverso la formazione di soggetti capaci di leggere criticamente il mondo e di collocarsi al suo interno in modo attivo e responsabile.

La portata educativa del romanzo *Ascolta il mio cuore* sta anche nell'utilizzo di episodi concreti, per dimostrare come le pratiche scolastiche possano incidere profondamente non solo sugli apprendimenti, ma anche sul senso di sé e sulla percezione del proprio posto all'interno del gruppo. Per esempio, alcune alunne vengono sistematicamente umiliate o svalutate dall'insegnante, non tanto per reali mancanze, quanto per una posizione di svantaggio già assegnata. Altre, invece, sono aiutate e trattate con gentilezza e attenzione. In questo quadro, la scuola appare come un luogo ambivalente. Da un lato, essa riproduce dinamiche di esclusione e di disuguaglianza; dall'altro, offre comunque uno spazio di relazione e di esperienza in cui possono emergere forme di resistenza e processi di trasformazione. Il romanzo presenta la proposta non di un modello ideale, ma la rappresentazione realistica di un contesto problematico, che richiede interpretazione e presa di posizione.

Anche per questo, risulta evidente come l'opera di Bianca Pitzorno possa essere utilizzata in ambito educativo come strumento per promuovere la riflessione sulla cittadinanza. La lettura del testo consente infatti di affrontare in modo concreto e significativo temi complessi, come la giustizia, l'equità, il rispetto delle regole, il rapporto con l'autorità e la gestione dei conflitti. In particolare, il romanzo si presta a essere utilizzato nella scuola primaria come base per attività di discussione e di confronto. Attraverso il dialogo guidato, gli alunni possono essere invitati a esprimere il proprio punto di vista sui comportamenti dei personaggi, a riconoscere le situazioni di ingiustizia e a immaginare possibili alternative. Questo tipo di lavoro favorisce lo sviluppo del pensiero critico e della capacità di argomentazione, competenze fondamentali per l'esercizio della cittadinanza.

Un ulteriore sviluppo didattico riguarda la possibilità di collegare la lettura del romanzo a esperienze concrete vissute dagli alunni. La scuola, infatti, è un contesto in cui le dinamiche di gruppo, le regole e le situazioni di conflitto sono quotidianamente presenti. Mettere in relazione la narrazione con l'esperienza permette di rendere l'apprendimento più significativo, favorendo una riflessione che non rimane astratta, ma si radica nella realtà vissuta. Per esempio, il lavoro sul testo può essere integrato con pratiche educative orientate alla partecipazione, come il circle time, le discussioni collettive e le attività cooperative. Tali metodologie consentono di sperimentare concretamente forme di cittadinanza attiva, in cui gli alunni non sono semplici destinatari di norme, ma soggetti coinvolti nella loro costruzione e nella loro interpretazione.

È inoltre possibile utilizzare il romanzo come punto di partenza per attività di scrittura, in cui gli alunni siano invitati a rielaborare le vicende narrate, a immaginare finali alternativi o a raccontare episodi analoghi tratti dalla propria esperienza. Questo tipo di attività contribuisce a rafforzare il legame tra narrazione e identità, permettendo ai bambini di dare forma e significato alle proprie esperienze.

In conclusione, *Ascolta il mio cuore* si configura come un testo di grande rilevanza per l'educazione alla cittadinanza, in quanto offre una rappresentazione complessa e realistica della scuola come spazio di formazione del soggetto. Attraverso le vicende delle protagoniste, il romanzo mostra come la cittadinanza si costruisca nel quotidiano, attraverso il confronto con le regole, con l'autorità e con gli altri.

La forza dell'opera risiede proprio nella sua capacità di dare voce all'esperienza infantile, mostrando come anche i bambini siano in grado di sviluppare forme di pensiero critico, di solidarietà e di partecipazione. L'esercizio della ribellione, presente in tutto il romanzo, è quasi un invito concreto a prendere posizione, tramite le armi della fantasia e dell'immaginazione. Attraverso gli occhi di Prisca riusciamo a vedere i difetti del mondo che abitiamo (falsità, avidità, vigliaccheria), ma anche i suoi pregi (solidarietà, empatia, amicizia). In questo senso, la letteratura non si limita a intrattenere o a trasmettere valori, ma si configura come uno strumento potente per la formazione di cittadini consapevoli. Essa ci può insegnare che l'inclusione non va sostenuta solo a parole, ma concretizzata nei fatti, che anche un piccolo atto di ribellione o uno scherzo infantile può combattere una società iniqua e contribuire all'affermazione della verità.

3.3 Identità, differenza e cittadinanza in *Extraterrestre alla pari*

Il romanzo *Extraterrestre alla pari* (1979) rappresenta uno dei testi più originali e significativi della letteratura per l'infanzia contemporanea per affrontare il tema dell'identità in relazione alla differenza. Attraverso una narrazione che utilizza elementi fantastici e ironici, l'opera mette in discussione categorie sociali apparentemente "naturali", rivelandone il carattere costruito e culturale.

La vicenda ruota attorno all'arrivo sulla Terra di Mo, giovane extraterrestre proveniente dal pianeta Deneb, che viene accolto da una famiglia umana: "Deneb, la stella più brillante della costellazione del Cigno, dista dalla Terra soltanto 12 anni luce. Una distanza abbastanza breve per l'astronabuso spaziale, che la percorreva in sole 22 ore. Perciò i due denebiani avevano approfittato di un giorno di vacanza per accompagnare personalmente sulla Terra il minore dei loro figli, che sarebbe rimasto per qualche anno su quel pianeta, ospite di una famiglia del luogo"⁵³. Fin dall'inizio, il protagonista si presenta come una figura "altra", non immediatamente classificabile secondo le categorie consuete. In particolare, uno degli elementi più destabilizzanti per gli adulti che lo accolgono riguarda l'impossibilità di attribuirgli un'identità di genere definita: nel suo pianeta di origine, infatti, tale distinzione non esiste. Questo elemento narrativo costituisce il punto di partenza per una riflessione profonda sul tema dell'identità. Nel contesto terrestre, l'identità di genere è considerata un dato fondamentale, che orienta comportamenti, aspettative e ruoli sociali. L'impossibilità di collocare Mo all'interno di questa distinzione genera disorientamento e mette in evidenza quanto tali categorie siano radicate e, al tempo stesso, poco discusse.

Attraverso lo sguardo "estraneo" del protagonista, il romanzo rende visibili aspetti della realtà che solitamente vengono dati per scontati e dunque passano inosservati. Ciò che appare naturale per i personaggi umani – la distinzione tra maschile e femminile, l'associazione tra genere e comportamenti, la definizione di ruoli sociali – emerge come il risultato di convenzioni sociali e culturali. In questo senso, la narrazione svolge una funzione critica, invitando il lettore a interrogarsi su ciò che viene considerato ovvio.

Il tema della differenza si articola quindi su più livelli. Da un lato, vi è la differenza "radicale" rappresentata da Mo, che proviene da un altro pianeta e porta con sé un sistema di riferimento completamente diverso; dall'altro, vi sono le differenze interne alla società terrestre, che riguardano il genere, i comportamenti e le aspettative sociali. Il confronto tra questi livelli permette di mettere in luce le tensioni che attraversano i processi di costruzione dell'identità.

Un aspetto particolarmente significativo riguarda il modo in cui i personaggi reagiscono alla presenza di Mo. Gli adulti tendono a ricondurre la sua diversità entro schemi conosciuti, cercando di assegnargli un'identità stabile e coerente con le categorie sociali disponibili. Questo tentativo di

⁵³ B. Pitzorno, *Extraterrestre alla pari*, Torino, Einaudi Ragazzi, 1979, p. 9

“normalizzazione” mette in luce una difficoltà ad accettare ciò che sfugge alle classificazioni abituali: “allora l’Uomo aveva trattenuto a stento un gesto di indignazione (ricordando evidentemente che stava parlando con dei denebiani) e aveva risposto: – Scusate, certo che è importante! Visto che Mo deve restare dieci anni a casa nostra. Se non sappiamo se è maschio o femmina, in quale modo ci dovremmo comportare con lui? O con lei?... Insomma, con Mo, accidenti, qualunque cosa sia!”.⁵⁴ E ancora: “i terrestri dunque si erano preparati ad accogliere un maschio. Ma sarebbero stati disposti ad accogliere con uguale entusiasmo una ragazzina denebiana. Purtroppo non erano assolutamente preparati ad accogliere Mo, di cui i genitori non si erano preoccupati di sapere se fosse maschio o femmina!”⁵⁵.

Al contrario, i bambini mostrano una maggiore apertura nei confronti della differenza. Pur manifestando inizialmente curiosità e talvolta perplessità, essi sono più disponibili a mettere in discussione le proprie categorie interpretative e ad accogliere l’altro nella sua specificità: “chiarito questo fatto, i ragazzi però fecero meno storie degli adulti. Trovavano, è vero, la cosa molto strana, ma non preoccupante. Era già tanto che Mo non avesse la pelle verde e le orecchie ad antenna come le figure dei marziani dei vecchi libri di fantascienza!”⁵⁶. Questo atteggiamento suggerisce che le rigidità legate all’identità non sono innate, ma si costruiscono progressivamente attraverso i processi di socializzazione. In questo senso, il romanzo offre una rappresentazione particolarmente interessante del rapporto tra educazione e identità. L’identità non è un dato fisso, ma un processo in continua costruzione, che si sviluppa attraverso l’interazione con gli altri e con il contesto sociale. La presenza di Mo introduce un elemento di discontinuità che costringe i personaggi a rivedere le proprie certezze e a confrontarsi con la complessità della realtà.

Il tema dell’identità si intreccia strettamente con quello della cittadinanza. In una società pluralistica, infatti, la cittadinanza implica la capacità di riconoscere e valorizzare le differenze, senza ridurle a devianze. Attraverso la figura di Mo, il testo invita a ripensare la nozione stessa di appartenenza. Essere parte di una comunità non significa necessariamente condividere tutte le caratteristiche degli altri membri, ma implica piuttosto la possibilità di convivere nella differenza. La cittadinanza si configura allora come uno spazio di negoziazione, in cui identità diverse possono coesistere senza essere annullate.

Un ulteriore elemento di rilievo riguarda il ruolo del linguaggio nella costruzione dell’identità. La difficoltà di definire Mo attraverso le categorie linguistiche disponibili mette in evidenza il legame

⁵⁴ B. Pitzorno, *Extraterrestre alla pari*, Torino, Einaudi Ragazzi, 1979, pp. 11-12

⁵⁵ *Ibidem*, p. 17

⁵⁶ *Ibidem*, p. 34

tra linguaggio e realtà: le parole non si limitano a descrivere il mondo, ma contribuiscono a costruirlo. Quando manca una parola per definire qualcosa, diventa più difficile riconoscerla e accettarla.

Questo aspetto è particolarmente evidente nel modo in cui i personaggi cercano di riferirsi a Mo, oscillando tra diverse soluzioni linguistiche che riflettono l'incertezza rispetto alla sua identità e Mo, nella prima lettera che scrive al fratello Tar, risponde usando pronomi e aggettivi neutri, evidenziando così l'assurdità delle rigide distinzioni tra maschile e femminile utilizzate dai terrestri: "Car Tar, non devi essere triste perché sono partit. Cosa dovrei fare io, che sono qui sol fra tutti questi terrestri così strani e diversi da noi?".⁵⁷

Alla luce di queste considerazioni, *Extraterrestre alla pari* si configura come un testo di grande valore per l'educazione alla cittadinanza, in quanto offre strumenti per riflettere criticamente sui processi di costruzione dell'identità e sulle dinamiche di inclusione ed esclusione. Attraverso una narrazione coinvolgente e accessibile, il romanzo consente di affrontare temi complessi in modo significativo anche per lettori giovani. Nel romanzo la presenza di Mo all'interno della famiglia e del contesto sociale terrestre diventa progressivamente un dispositivo narrativo attraverso cui emergono, in modo sempre più esplicito, le contraddizioni legate agli stereotipi di genere e ai meccanismi di inclusione ed esclusione. L'esperienza del protagonista non è soltanto quella di un "estraneo", ma quella di un soggetto che mette in crisi le categorie stesse attraverso cui la realtà viene organizzata.

Uno degli aspetti più rilevanti riguarda il tentativo, da parte degli adulti, di assegnare a Mo un'identità di genere definita. Questa esigenza non nasce da una reale necessità del protagonista, ma dal bisogno degli altri di ricondurre la realtà a schemi familiari e rassicuranti. La scelta di attribuire a Mo un'identità femminile, ad esempio, comporta l'imposizione di una serie di aspettative relative ai comportamenti, all'abbigliamento e ai ruoli sociali: "gli fecero però la domanda che probabilmente a questo punto della storia i lettori si saranno posti almeno 10 volte. Se cioè, dalla nascita fino ad allora, nessuno avesse mai pensato a guardare Mo in mezzo alle gambe per stabilirne il sesso"⁵⁸.

Attraverso queste situazioni, Bianca Pitzorno mette in evidenza il carattere prescrittivo degli stereotipi di genere. Ciò che viene presentato come "naturale" è in realtà il risultato di norme sociali interiorizzate, che orientano il modo in cui le persone si percepiscono e si comportano. Mo, non avendo interiorizzato tali norme, agisce in modo libero rispetto a queste aspettative, rendendo così visibili le loro arbitrarietà: "[...] e il povero Mo non capiva cosa ci fosse da ridere. Sentiva però che proprio il non capirlo faceva di lui una creatura così diversa, estranea fra quei giovani terrestri già così «maschi» e così «femmine» a 10 anni. Questa incapacità ad afferrare la differenza lo rendeva più

⁵⁷ B. Pitzorno, *Extraterrestre alla pari*, Torino, Einaudi Ragazzi, 1979, pp. 46-50

⁵⁸ *Ibidem*, p. 34

strano, più diverso da loro che non il fatto di ignorare – per poco tempo ancora, per fortuna – il proprio sesso”⁵⁹.

Le reazioni dei personaggi di fronte ai comportamenti di Mo sono particolarmente significative. Quando il protagonista non si conforma alle aspettative legate al genere che gli è stato attribuito, gli adulti interpretano questa discrepanza come un problema da correggere. In questo modo, il romanzo mostra come la differenza venga spesso percepita come deviazione rispetto a una norma implicita, piuttosto che come una possibilità legittima. Queste dinamiche permettono di riflettere sui processi di inclusione ed esclusione che caratterizzano la vita sociale. L’inclusione, infatti, non è sempre un processo neutro o positivo: talvolta essa avviene a condizione che il soggetto si adegui alle norme dominanti. In questo senso, l’accoglienza può trasformarsi in una forma di assimilazione, in cui la differenza viene progressivamente ridotta o cancellata. Il percorso di Mo evidenzia proprio questa tensione. Da un lato, il protagonista viene accolto e inserito in un contesto familiare e sociale; dall’altro, l’accoglienza è accompagnata da tentativi costanti di normalizzazione. Il romanzo mette così in luce la complessità dei processi di integrazione, mostrando come essi possano comportare forme sottili di esclusione.

Un ruolo fondamentale in questo processo è svolto dal contesto scolastico, che rappresenta uno dei principali luoghi di socializzazione. Anche a scuola, Mo si confronta con aspettative e norme che regolano i comportamenti degli alunni. Le interazioni con i compagni e con gli insegnanti diventano occasioni in cui la differenza viene osservata, interpretata e, talvolta, giudicata. Per esempio, emergono certo atteggiamenti di rifiuto, ma anche forme di apertura; oppure alcuni personaggi reagiscono con diffidenza o derisione, mentre altri mostrano curiosità e disponibilità al confronto: “[...] la signora Lucilla pensava a lui come a una creatura non ancora nata. Non riusciva a considerarlo una «persona» concreta, una individualità diversa dalle altre. Era come un feto già pronto per la vita indipendente da sua madre, ma non ancora venuto alla luce”⁶⁰. Questa pluralità di reazioni evidenzia come l’inclusione non sia un processo lineare, ma un percorso complesso, attraversato da ambivalenze e contraddizioni.

Particolarmente interessante è il modo in cui il romanzo rappresenta le relazioni tra pari. I bambini, pur essendo inseriti nello stesso contesto sociale degli adulti, mostrano spesso una maggiore flessibilità nel mettere in discussione le categorie esistenti. Attraverso il gioco, il dialogo e la condivisione di esperienze, essi costruiscono modalità di relazione meno rigide, in cui la differenza può essere accolta senza essere immediatamente classificata.

⁵⁹ *Ibidem*, p. 35

⁶⁰ B. Pitzorno, *Extraterrestre alla pari*, Torino, Einaudi Ragazzi, 1979, p. 39

Questa dimensione relazionale assume un valore centrale nella costruzione dell'identità. Essa, infatti, non si sviluppa in modo isolato, ma si definisce nel rapporto con gli altri. La presenza di Mo costringe i personaggi a ridefinire le proprie categorie interpretative, aprendo la possibilità di una comprensione più ampia e articolata della realtà.

Un ulteriore elemento di rilievo riguarda il ruolo dell'ironia e del rovesciamento narrativo. Attraverso situazioni paradossali e talvolta comiche, il romanzo mette in luce l'inconsistenza di alcune convenzioni sociali. Il lettore è così invitato a prendere distanza da ciò che appare ovvio, sviluppando uno sguardo critico capace di cogliere le contraddizioni della realtà. In ogni caso, come per altri autori anche precedenti, la dimensione fantastica non rappresenta una fuga dalla realtà, ma uno strumento per interpretarla in modo più profondo. L'elemento "extraterrestre" consente di creare uno scarto rispetto al quotidiano, rendendo visibili strutture e meccanismi che altrimenti rimarrebbero impliciti. La fantascienza, nel romanzo, è una scelta di campo: un punto di osservazione privilegiato per mettere in luce l'artificialità delle convenzioni legate al genere. Per l'autrice non c'è nulla di naturale nell'associare caratteristiche e comportamenti tipici di un genere a uno specifico sesso: un bambino può giocare con le bambole (Mo soffrirà quando gli verrà sottratta la sua preferita) e una bambina fare a botte, senza con questo andare contro natura. Anzi, la Natura ci fa diversi solo al momento della procreazione, in cui i due sessi svolgono un ruolo diverso. Ogni concetto di «famiglia naturale» è solo frutto di cultura e l'ossessione terrestre per i ruoli di genere porta a inutili sofferenze, rinunce, fallimenti, ingiustizie: un padre non può occuparsi dei figli; una madre deve rinunciare alla carriera; una ragazza deve fare certi studi e non altri, ecc. Tutto molto diverso da quello che succede sul pianeta Deneb, dove le differenze di genere non sono importanti: "per aiutarli a crescere ci occorre conoscere il carattere dei nostri bambini, le loro tendenze, i loro desideri, i loro punti deboli... non se sono maschi o femmine..."⁶¹.

Alla luce dell'analisi condotta, il romanzo *Extraterrestre alla pari* si configura come un dispositivo narrativo particolarmente efficace per esplorare il rapporto tra identità, differenza e cittadinanza. La figura di Mo, proprio in quanto "non classificabile", consente di mettere in discussione le categorie attraverso cui la realtà sociale viene organizzata, aprendo uno spazio di riflessione critica che assume un valore profondamente educativo.

Infine, è importante sottolineare come il romanzo non offra risposte definitive, ma apra interrogativi. La questione dell'identità, della differenza e dell'inclusione rimane aperta, invitando il lettore a prendere posizione e a confrontarsi con la complessità del tema.

Uno degli aspetti più rilevanti riguarda il modo in cui il testo invita a ripensare l'identità non come un dato fisso e definito una volta per tutte, ma come un processo dinamico, in continua

⁶¹ B. Pitzorno, *Extraterrestre alla pari*, Torino, Einaudi Ragazzi, 1979, p. 14

evoluzione. L'identità emerge dall'interazione tra il soggetto e il contesto, tra le caratteristiche individuali e le aspettative sociali. Il romanzo, infatti, mostra come ogni tentativo di definizione rigida rischi di risultare riduttivo, se non addirittura escludente.

Il tema della cittadinanza si intreccia strettamente con questa prospettiva. In una società complessa e pluralistica, la cittadinanza non può essere pensata come semplice appartenenza a un insieme omogeneo, ma deve essere intesa come capacità di convivere nella differenza. Ciò implica non solo il riconoscimento formale dei diritti, ma anche la costruzione di pratiche quotidiane di inclusione, basate sul rispetto, sull'ascolto e sul dialogo.

Il romanzo mette in evidenza come questo processo non sia immediato né privo di difficoltà. Le reazioni dei personaggi di fronte alla diversità di Mo mostrano quanto sia radicata la tendenza a ricondurre l'altro entro categorie note, anche a costo di semplificare o distorcere la sua identità. Tuttavia, proprio attraverso il confronto con questa difficoltà, si apre la possibilità di un cambiamento. Un elemento centrale in questo percorso è rappresentato dalla capacità di mettere in discussione i propri schemi interpretativi. La presenza di Mo costringe i personaggi – e, per estensione, i lettori – a interrogarsi su ciò che viene considerato «normale»: “Mo abbracciò la stanza con uno sguardo di approvazione, pensando che vi si sarebbe sentito a proprio agio. Ma la donna terrestre non sembrava dello stesso parere: – Che guaio, Mo! – esclamò preoccupata e inquieta. – Eravamo così sicuri che arrivasse un maschio!... E ti abbiamo preparato una stanza adatta a un ragazzino! [...] – Ma se dopo scopriamo che sei una bambina? Dovremo cambiare tutto... Mettere delle tende più chiare, dei fiori, un copriletto rosa, cambiare le stampe alle pareti, sostituire quel veliero e quel mappamondo... [...] E quei giocattoli? Come potresti giocare con quel pallone, col treno elettrico, col meccano, se fossi una femmina?”⁶². Questo processo di decostruzione delle certezze costituisce un passaggio fondamentale nella formazione di una cittadinanza critica, capace di riconoscere le implicazioni sociali e culturali delle proprie rappresentazioni.

In questo senso, l'opera di Bianca Pitzorno si colloca pienamente all'interno di una prospettiva educativa che attribuisce alla letteratura un ruolo attivo nella formazione del soggetto. La lettura non è intesa come semplice fruizione passiva, ma come esperienza che sollecita domande, mette in crisi certezze e apre nuove possibilità di comprensione. Dal punto di vista didattico, il romanzo offre numerose opportunità di lavoro nella scuola primaria. In particolare, esso può essere utilizzato come punto di partenza per attività volte a promuovere la riflessione sull'identità e sulla differenza. Attraverso la discussione guidata, gli alunni possono essere invitati a interrogarsi sui comportamenti dei personaggi, a riconoscere gli stereotipi presenti nella narrazione e a riflettere sulle loro conseguenze.

⁶² B. Pitzorno, *Extraterrestre alla pari*, Torino, Einaudi Ragazzi, 1979, pp. 20-21

Un possibile percorso didattico potrebbe prevedere, ad esempio, l'analisi delle aspettative associate ai ruoli di genere, mettendo in evidenza come esse influenzino i comportamenti e le relazioni. Gli alunni possono essere coinvolti in attività di confronto, in cui esprimere le proprie idee e ascoltare quelle degli altri, sviluppando così competenze di dialogo e di argomentazione.

Un altro ambito di lavoro riguarda il tema dell'inclusione. Partendo dalle esperienze di Mo, è possibile riflettere su cosa significhi accogliere realmente l'altro, distinguendo tra accettazione superficiale e riconoscimento autentico della differenza. Questo tipo di attività contribuisce a sviluppare una maggiore consapevolezza delle dinamiche relazionali e a promuovere atteggiamenti più aperti e rispettosi.

Il romanzo si presta inoltre a essere utilizzato come stimolo per attività di rielaborazione narrativa. Gli alunni possono essere invitati a immaginare nuove situazioni, a raccontare episodi analoghi o a descrivere come reagirebbero di fronte a una situazione simile. Queste attività favoriscono il collegamento tra narrazione e esperienza personale, rendendo l'apprendimento più significativo.

In una prospettiva più ampia, l'utilizzo di *Extraterrestre alla pari* consente di lavorare su competenze fondamentali per la cittadinanza, come il pensiero critico, l'empatia e la capacità di convivere con la complessità. La letteratura diventa così uno strumento privilegiato per affrontare temi che difficilmente potrebbero essere trattati in modo altrettanto efficace attraverso modalità esclusivamente teoriche.

In conclusione, il romanzo offre una rappresentazione ricca e articolata dei processi di costruzione dell'identità e delle dinamiche di inclusione ed esclusione che caratterizzano la vita sociale. Attraverso una narrazione coinvolgente e accessibile, Bianca Pitzorno riesce a proporre una riflessione profonda su temi di grande rilevanza educativa, contribuendo a delineare una concezione della cittadinanza fondata sulla valorizzazione della differenza.

La forza dell'opera risiede nella sua capacità di mettere in discussione ciò che viene dato per scontato, aprendo spazi di pensiero che invitano il lettore a prendere posizione.

3.4 Il potere della parola

All'interno del percorso analitico sviluppato nei paragrafi precedenti, il tema del potere della parola emerge come elemento trasversale e conclusivo per comprendere la funzione educativa dei romanzi di Bianca Pitzorno.

Sia in *Ascolta il mio cuore* sia in *Extraterrestre alla pari*, infatti, il linguaggio non rappresenta soltanto il mezzo attraverso cui si sviluppa la narrazione, ma diventa uno degli strumenti principali attraverso cui i personaggi interpretano la realtà, costruiscono significati e definiscono la propria identità. In entrambi i romanzi, la parola assume una funzione ambivalente. Da un lato, essa può essere utilizzata come strumento di classificazione e di controllo: nel contesto scolastico di *Ascolta il mio cuore*, ad esempio, i giudizi espressi dagli adulti contribuiscono a definire rigidamente il valore degli alunni, influenzandone la percezione di sé e il ruolo all'interno del gruppo classe. In particolare, si pensi alle parole offensive usate dalla maestra Sforza nei confronti di Adelaide: ««E tu delinquente, hai avuto il coraggio, hai avuto la spudorataggine di regalarmi dei luridi fiori raccolti dalla spazzatura. A me, la tua maestra. Questo è il rispetto che mi porti! Hai osato mettermi dell'immondizia sulla cattedra, senza alcun rispetto per l'igiene... Già! Ma tu l'igiene neppure sai dove sta di casa...»⁶³. Le etichette linguistiche, anche quando non esplicitamente dichiarate, finiscono per produrre effetti concreti sulle dinamiche relazionali e sull'esperienza educativa.

Dall'altro lato, la parola si configura come spazio di elaborazione critica e di resistenza. Le protagoniste del romanzo, attraverso il dialogo e il confronto tra pari, riescono infatti ad attribuire alle esperienze di ingiustizia vissute a scuola un significato diverso rispetto a quello imposto dall'autorità adulta. In questo processo, il linguaggio diventa uno strumento fondamentale per trasformare vissuti individuali in consapevolezze condivise.

Una dinamica analoga, seppur declinata in modo differente, emerge in *Extraterrestre alla pari*. In questo caso, la parola si confronta con il problema della differenza e della categorizzazione. La difficoltà di inquadrare il protagonista all'interno delle categorie linguistiche e sociali consuete mette in evidenza il carattere convenzionale del linguaggio stesso. Ciò che viene considerato «normale» o «naturale» si rivela, attraverso lo sguardo esterno del personaggio, come il risultato di convenzioni culturali sedimentate.

In entrambe le opere, dunque, la parola contribuisce a definire ciò che è visibile e ciò che rimane invisibile, ciò che è riconosciuto e ciò che viene escluso. Il linguaggio non si limita a descrivere la realtà, ma partecipa attivamente alla sua costruzione. Questo aspetto assume un rilievo particolare in una prospettiva educativa, poiché implica che anche le modalità attraverso cui si parla ai bambini, li si nomina e li si descrive hanno un impatto diretto sulla loro formazione.

⁶³ B. Pitzorno, *Ascolta il mio cuore*, Milano, Arnoldo Mondadori, 1991, p. 297

Il potere della parola si manifesta inoltre nella capacità dei personaggi di appropriarsi del linguaggio e di utilizzarlo in modo autonomo. Nei due romanzi analizzati, il passaggio da una condizione di ricezione passiva del linguaggio degli adulti a una sua rielaborazione attiva da parte dei bambini rappresenta un elemento centrale del percorso di crescita. Attraverso il dialogo, la narrazione condivisa e il confronto, i personaggi imparano a dare voce alle proprie esperienze e a costruire interpretazioni alternative della realtà.

Così, la parola diventa uno strumento di soggettivazione: nominare le esperienze significa riconoscerle, attribuire loro valore e inserirle in un sistema di significati condivisi. La possibilità di raccontare ciò che si vive, di discuterlo con gli altri e di confrontarlo con altre prospettive rappresenta un passaggio fondamentale nel processo di costruzione dell'identità. Allo stesso tempo, la dimensione collettiva del linguaggio evidenzia come il significato non sia mai individuale o stabile, ma si costruisca all'interno delle relazioni. Nei gruppi di pari descritti nei romanzi, il dialogo assume una funzione fondamentale nel processo di interpretazione della realtà: attraverso la parola, i personaggi condividono emozioni e costruiscono insieme una comprensione più articolata delle situazioni vissute. In *Ascolta il mio cuore*, ad esempio, i giudizi degli adulti, le modalità di rivolgersi agli alunni, le parole utilizzate per descriverli sottintendono l'esistenza di situazioni di disparità nel contesto scolastico e sociale.

Però, il linguaggio offre anche la possibilità di rendere visibili tali dinamiche. Infatti, quando le protagoniste si confrontano tra loro e mettono in parola le esperienze vissute, ciò che inizialmente appare come un fatto isolato o incomprensibile acquista un significato più chiaro. Prisca, per esempio, attraverso i suoi racconti si «vendica» di tutte le ingiustizie che vede nel mondo, specie di quelle commesse dalla maestra Argia. Ella critica la scarsa pulizia delle compagne? Allora Prisca scrive di una donna ossessionata dalla pulizia esteriore che si trasforma in un essere orribile e lercio, risucchiato poi come melma dallo scarico della vasca. Oppure le tre ragazzine scoprono le bugie della maestra e allora Rosalba inventa una canzone di scherno contro di lei: “Bugiarda e Leccapiedi/Tu ancora non ci credi,/Ma aspetta, ma aspetta./Bugiarda maledetta!/Tu ancora non lo sai/Che presto saran guai!/Già l'ora si avvicina/Della Carneficina/Vendetta! Vendetta!/Bugiarda maledetta!/Già l'ora si avvicina/della Carneficina”⁶⁴.

In *Extraterrestre alla pari*, invece, il potere della parola si manifesta soprattutto nella sua capacità di delimitare ciò che è considerato normale. Le categorie linguistiche legate al genere, ai ruoli e alle aspettative sociali funzionano come strumenti di classificazione che orientano i comportamenti e le relazioni. Il protagonista, non riconoscendosi in queste categorie, ne evidenzia i

⁶⁴ B. Pitzorno, *Ascolta il mio cuore*, Milano, Arnoldo Mondadori, 1991, p. 339

limiti e le contraddizioni, mostrando come esse siano il risultato di convenzioni piuttosto che di dati naturali.

Questo processo di messa in discussione passa inevitabilmente attraverso il linguaggio. È proprio nel momento in cui le parole non risultano più adeguate a descrivere l'esperienza che emerge la possibilità di ridefinirle. In questo senso, la difficoltà comunicativa non rappresenta soltanto un ostacolo, ma diventa uno spazio di apertura: da un lato, le parole tendono a fissare significati e a consolidare rappresentazioni condivise; dall'altro, possono essere rielaborate, messe in discussione e trasformate. La capacità di interrogare le parole, di riconoscerne i limiti e di utilizzarle in modo consapevole rappresenta una competenza fondamentale, che emerge in modo implicito ma significativo nelle esperienze dei protagonisti.

Riprendendo i nuclei tematici affrontati nei paragrafi precedenti, è possibile osservare come la questione dell'ingiustizia, quella della differenza e quella dell'identità trovino nella parola un elemento di connessione. In *Ascolta il mio cuore*, la denuncia delle disuguaglianze passa attraverso la capacità di nominarle e di condividerle; in *Extraterrestre alla pari*, la riflessione sulla diversità si sviluppa a partire dalla messa in discussione delle categorie linguistiche che la definiscono. La parola, dunque, non si limita a rappresentare queste tematiche, ma contribuisce attivamente alla loro costruzione e alla loro comprensione. È attraverso il linguaggio che i personaggi danno senso alle proprie esperienze e che il lettore è chiamato a interpretarle, mettendo in relazione ciò che legge con il proprio vissuto.

In conclusione, l'analisi dei testi di Bianca Pitzorno mette in evidenza come il potere della parola risieda nella sua duplice natura: da un lato, essa può contribuire a mantenere e rafforzare strutture di significato consolidate; dall'altro, può aprire spazi di riflessione e di cambiamento. Proprio in questa tensione si colloca il valore formativo della letteratura, che offre ai lettori non risposte definitive, ma strumenti per interrogare la realtà e per costruire in modo consapevole il proprio modo di stare nel mondo.

4. Gianni Rodari: immaginazione e cittadinanza

4.1 Rodari e l'educazione democratica

Gianni Rodari, scrittore, giornalista, pedagogo, intellettuale, nasce a Omegna (NO) nel 1920. Conseguito il diploma magistrale, insegna per alcuni anni, poi, al termine della Seconda Guerra Mondiale, intraprende la carriera giornalistica e collabora con *L'Unità*, *Paese sera* e altri periodici. A partire dagli anni '50, inizia a pubblicare le sue opere per l'infanzia, con grande successo di pubblico e di critica. Nel 1970 ottiene il premio *Hans C. Andersen*, considerato il Nobel della narrativa per l'infanzia. Muore a Roma nel 1980.

Parlare di Gianni Rodari significa entrare in una prospettiva educativa che, pur radicata nel Novecento, mantiene una straordinaria attualità nel contesto della scuola contemporanea. La sua riflessione sulla letteratura per l'infanzia non si limita infatti a una dimensione estetica o narrativa, ma si configura come un vero e proprio progetto pedagogico, profondamente legato ai valori della democrazia, della partecipazione e dell'uguaglianza.

Rodari si colloca all'interno di un clima culturale segnato da profondi cambiamenti sociali e politici. Il secondo dopoguerra rappresenta infatti un momento cruciale per la ridefinizione del ruolo della scuola e dell'educazione, chiamate a contribuire alla costruzione di una società più giusta e inclusiva. In questo contesto, la letteratura per l'infanzia assume una funzione nuova: non più semplice strumento di trasmissione di valori tradizionali, ma spazio di elaborazione critica e di apertura al possibile.

Uno degli aspetti più significativi del pensiero rodariano è il rifiuto di una concezione autoritaria dell'educazione. Per Rodari, il bambino non è un soggetto passivo, destinatario di insegnamenti preconfezionati, ma un protagonista attivo del proprio processo di apprendimento. Da ciò, la valorizzazione della parola infantile e della creatività dei bambini. In questa prospettiva, l'educazione assume una dimensione profondamente democratica. Non si tratta soltanto di trasmettere contenuti, ma di creare le condizioni affinché ogni bambino possa esprimersi, essere ascoltato e partecipare alla costruzione del sapere. La scuola diventa così uno spazio di confronto e di dialogo, in cui le differenze non vengono annullate, ma riconosciute e valorizzate.

Un ruolo centrale, in questo quadro, è svolto dalla fantasia, che Rodari considera una facoltà fondamentale dello sviluppo umano. Lungi dall'essere un semplice gioco o un'attività marginale, la fantasia rappresenta per lui uno strumento di conoscenza, capace di aprire nuovi orizzonti di pensiero e di mettere in discussione la realtà data. Attraverso l'immaginazione, i bambini possono esplorare alternative, ipotizzare mondi diversi e sviluppare una forma di pensiero critico che è alla base della cittadinanza democratica.

Questa concezione trova una sistematizzazione teorica in un'opera fondamentale come la *Grammatica della fantasia* (1973), in cui Rodari riflette sulle modalità attraverso cui è possibile stimolare la creatività linguistica e narrativa dei bambini. Il testo non si presenta come un manuale rigido, ma come un repertorio di suggerimenti, esempi e tecniche che invitano insegnanti ed educatori a ripensare il proprio ruolo. La stesura del libro è avvenuta in seguito a una settimana di formazione, intitolata *Incontri con la Fantastica*, rivolta al personale della scuola e organizzata dal comune di Reggio Emilia (città a cui è dedicata l'opera) dal 6 al 10 marzo 1972. Durante la settimana sono state registrate 5 conversazioni che Rodari rielaborerà proprio nella *Grammatica della fantasia*. L'opera è una sorta di resoconto degli studi dell'autore sulla *Fantastica*, cioè sui meccanismi che regolano i processi creativi e la fantasia. In particolare, tratta dell'arte di inventare storie, cioè delle strategie e delle tecniche relative alla narrazione. Con questo suo libro, Rodari offre un efficace e utile strumento a “chi crede nella necessità che l'immaginazione abbia il suo posto nell'educazione; a chi ha fiducia nella creatività infantile; a chi sa quale valore di liberazione possa avere la parola”⁶⁵. Il saggio consta di 45 capitoli, nel primo dei quali, *Antefatto*, Rodari racconta che il suo interesse per la *Fantastica* risale all'inverno del 1937-38, quando insegnando l'italiano a bambini in casa di ebrei tedeschi, imparò un po' di tedesco e si interessò ai libri di quella lingua: “un giorno, nei *Frammenti* di Novalis, trovai quello che dice: – Se avessimo anche una *Fantastica*, come una Logica, sarebbe scoperta l'arte di inventare. – Era molto bello”⁶⁶. Intorno al 1948, quando cominciò a scrivere per i bambini, gli tornò in mente la *Fantastica* e nel 1962 pubblicò sul quotidiano romano *Paese Sera* un Manuale per inventare favole in due puntate.

All'interno della *Grammatica della fantasia*, quindi, emerge con forza l'idea che la creatività non sia un dono riservato a pochi, ma una capacità che può essere coltivata in tutti. Questa affermazione ha importanti implicazioni pedagogiche, poiché si oppone a una visione selettiva dell'intelligenza e promuove invece un'idea inclusiva dell'educazione. Tutti i bambini, indipendentemente dalle loro condizioni di partenza, devono avere la possibilità di sviluppare il proprio potenziale creativo. La sua originalità consiste nell'aver individuato nella parola e nella narrazione strumenti privilegiati per la costruzione di tali processi. La lingua non è solo un mezzo di comunicazione, ma uno spazio di gioco, di esplorazione e di libertà. La possibilità di prendere la parola, di raccontare, di inventare storie e di condividerle con gli altri rappresenta una condizione fondamentale per l'esercizio della cittadinanza. Chi possiede strumenti linguistici adeguati è infatti maggiormente in grado di comprendere la realtà, di interpretarla e di intervenire su di essa. Al

⁶⁵ G. Rodari, *Grammatica della fantasia*, Trieste, Edizioni EL, 2013, p. 24

⁶⁶ *Ibidem*, p. 21

contrario, una limitata padronanza del linguaggio rischia di tradursi in una forma di esclusione, impedendo una piena partecipazione alla vita sociale.

Rodari è profondamente consapevole di questa dimensione e, proprio per questo, attribuisce grande importanza alla democratizzazione della parola. Tutti i bambini devono avere accesso al linguaggio e alla possibilità di usarlo in modo creativo e personale. Non si tratta soltanto di insegnare a parlare e a scrivere correttamente, ma di offrire strumenti per esprimersi, per dare forma ai propri pensieri e per entrare in relazione con gli altri. In questo senso, la pratica della narrazione assume un valore educativo fondamentale. Raccontare storie – vissute o inventate – permette ai bambini di organizzare l'esperienza, di attribuire significato agli eventi e di esplorare diversi punti di vista. La narrazione diventa così uno spazio di costruzione dell'identità e, allo stesso tempo, un luogo di incontro con l'altro.

L'uso creativo del linguaggio permette allora di rompere schemi rigidi e di superare stereotipi, favorendo una visione più aperta e flessibile della realtà. Contrariamente a una concezione che vede la creatività come assenza di vincoli, Rodari mostra come essa possa svilupparsi proprio a partire da strutture, schemi e regole, purché queste vengano utilizzate in modo flessibile e non prescrittivo. Le sue tecniche narrative – come il binomio fantastico o il rovesciamento di situazioni – dimostrano come sia possibile generare innovazione proprio giocando con le regole del linguaggio. Ciò consente, inoltre, ai bambini di mettere in discussione rappresentazioni predefinite e di sviluppare un pensiero autonomo. Questa idea si riflette nella concezione rodariana della cittadinanza, che non viene intesa come un insieme di norme da apprendere, ma come una pratica da vivere. Essere cittadini significa partecipare, esprimere il proprio punto di vista, confrontarsi con gli altri e contribuire alla costruzione del bene comune. La scuola, pertanto, deve offrire occasioni concrete per esercitare tali competenze, creando ambienti in cui i bambini possano sperimentare forme autentiche di partecipazione. In *Binomio fantastico*, Rodari specifica che per ispirare una storia non basta una parola, ma ne servono due e il principio da cui partire è l'opposizione: più saranno lontane, più sarà possibile generare un binomio fantastico. Le due parole potranno essere prese a caso da un libro, estratte a sorte o scritte da alunni diversi. Le parole vanno poi collegate tra loro da una preposizione articolata e quindi si procede a inventare la storia. Anche un fatto senza senso, perché nella scuola si può anche ridere: “l'idea che l'educazione della mente debba essere una cosa tetra è tra le più difficili da combattere”⁶⁷. In *Fiabe a rovescio*, l'autore presenta delle storie in cui c'è il rovesciamento del tema: “Cappuccetto Rosso è cattivo e il lupo buono. [...] Cenerentola è una poco di buono che fa disperare la paziente matrigna e

⁶⁷ G. Rodari, *Grammatica della fantasia*, Trieste, Edizioni EL, 2013, p. 37

rubava il fidanzato alle pie sorellastre. [...] Biancaneve incontra nel bosco, dov'è più fitto e nero, non già sette nanetti, ma sette giganti: sarà la loro mascotte nelle loro imprese banditesche”⁶⁸.

Un aspetto particolarmente rilevante del pensiero di Gianni Rodari riguarda il rapporto tra educazione e trasformazione sociale. Per Rodari, infatti, l'educazione non può essere neutrale: essa è sempre inserita in un contesto storico e culturale e contribuisce, in modo più o meno consapevole, a riprodurre o a modificare le strutture della società. In questo senso, la scuola è chiamata a svolgere un ruolo attivo nella costruzione di una società più equa, promuovendo nei bambini non solo conoscenze, ma anche atteggiamenti critici e partecipativi.

Nel concetto di educazione democratica rodariana c'è il rifiuto di una didattica rigidamente prescrittiva. Rodari critica apertamente le pratiche educative basate sulla ripetizione meccanica e sull'apprendimento passivo, proponendo invece un modello fondato sulla scoperta, sul gioco e sull'esplorazione. In questo quadro, l'insegnante non è più un semplice trasmettitore di conoscenze, ma un facilitatore, un mediatore che crea le condizioni per l'apprendimento. Questa visione implica un cambiamento significativo nel modo di concepire la relazione educativa. Il rapporto tra insegnante e alunni non è più gerarchico e unidirezionale, ma si configura come uno scambio, un dialogo in cui entrambi i soggetti sono coinvolti. L'insegnante mantiene ovviamente un ruolo di guida, ma riconosce al bambino una competenza e una capacità di pensiero che devono essere valorizzate. Il docente non è colui che detiene il sapere e lo trasmette in modo unidirezionale, ma un professionista che progetta contesti di apprendimento significativi e stimolanti. Egli deve saper ascoltare, accogliere le proposte degli alunni e trasformarle in occasioni di apprendimento. Questo implica una forte competenza pedagogica, ma anche una disponibilità a mettersi in gioco, a rinunciare a un controllo totale della situazione e ad accettare una certa dose di imprevedibilità. La creatività, infatti, non può essere completamente programmata: essa richiede spazi di libertà, tempi distesi e un clima di fiducia. Se la creatività va messa al primo posto, il maestro dovrà trasformarsi in un *animatore*, in un promotore di creatività: “Non è più colui che trasmette un sapere bell'e confezionato, [...]. E' un adulto che sta con i ragazzi per esprimere il meglio di se stesso, per sviluppare anche in se stesso gli abiti della creazione, dell'immaginazione, dell'impegno costruttivo in una serie di attività che vanno ormai considerate alla pari. [...] Nessuna gerarchia di materie. E al fondo, una materia unica: la realtà, affrontata da tutti i punti di vista, a cominciare dalla realtà prima, la comunità scolastica, lo stare insieme, il modo di stare e di lavorare insieme. In una scuola del genere il ragazzo non sta più come un *consumatore* di cultura e di valori, ma come un creatore e produttore, di valori e di cultura”⁶⁹. In questa prospettiva, anche la valutazione assume una connotazione diversa. Non si tratta più soltanto di misurare

⁶⁸ G. Rodari, *Grammatica della fantasia*, Trieste, Edizioni EL, 2013, p. 74

⁶⁹ *Ibidem*, pp. 181-182

prestazioni, ma di osservare processi, valorizzare i progressi e riconoscere il percorso individuale di ciascun alunno. Questo approccio è coerente con una visione inclusiva dell'educazione, che mira a sostenere tutti gli studenti, evitando logiche selettive ed escludenti.

Un altro elemento centrale dell'educazione democratica rodariana è il valore attribuito all'errore. In una scuola tradizionale, l'errore è spesso considerato qualcosa da evitare o da correggere rapidamente; al contrario, Rodari lo interpreta come un'opportunità di apprendimento e di scoperta. L'errore diventa così uno spazio in cui possono emergere idee nuove e inaspettate.

Questa visione contribuisce a creare un clima educativo più aperto e accogliente, in cui i bambini non hanno paura di sbagliare e possono sperimentare liberamente. In un contesto di questo tipo, l'apprendimento non è più legato alla prestazione e alla valutazione, ma al processo, alla ricerca e alla costruzione condivisa del sapere. Ecco perché l'errore è visto come un passaggio necessario nel processo di apprendimento, tanto da contribuire a creare un ambiente più sereno e inclusivo, in cui i bambini possono sentirsi liberi di sperimentare senza il timore costante del giudizio. Nel capitolo *l'errore creativo*, Rodari afferma che in ogni errore riposa la possibilità di creare una storia; persino l'errore ortografico può offrire lo spunto per un racconto comico o l'occasione per una riflessione istruttiva. Molti errori dei bambini, poi, sono creazioni autonome, sono errori che fanno ridere e ridere degli errori, secondo Rodari, è già un modo di prenderne le distanze. Inoltre in un'unica parola possono esserci innumerevoli errori e quindi innumerevoli storie: "Per esempio, da *automobile*: *ottomobile* (un'auto con 8 ruote), *altomobile*, *ettomobile*, *autonobile* (una duchessa). Sbagliando s'impara, è vecchio proverbio. Il nuovo potrebbe dire che sbagliando s'inventa"⁷⁰.

Un altro aspetto fondamentale riguarda il rapporto tra fantasia e realtà. Contrariamente a una visione che tende a contrapporre questi due elementi, Rodari ne sottolinea la profonda interconnessione. La fantasia non è fuga dalla realtà, ma uno strumento per comprenderla meglio e per immaginare possibili trasformazioni. Attraverso l'invenzione di situazioni paradossali o fantastiche, i bambini possono mettere in discussione ciò che appare scontato e sviluppare una maggiore consapevolezza critica.

Questa funzione "sovversiva" della fantasia è particolarmente significativa in relazione all'educazione alla cittadinanza. Immaginare mondi diversi significa infatti interrogarsi su quello esistente, individuandone limiti e contraddizioni. In questo modo, la letteratura diventa uno spazio di libertà, capace di contribuire alla formazione di cittadini consapevoli.

Infine, è importante evidenziare come il pensiero di Rodari mantenga una forte attualità nella scuola di oggi. In un contesto caratterizzato da crescente complessità e pluralità culturale,

⁷⁰ G. Rodari, *Grammatica della fantasia*, Trieste, Edizioni EL, 2013, p. 52

l'educazione alla cittadinanza richiede approcci flessibili, inclusivi e capaci di valorizzare le differenze. Le intuizioni rodariane, con la loro attenzione alla creatività, alla partecipazione e alla parola, offrono strumenti preziosi per affrontare queste sfide.

In particolare, l'idea di una scuola come comunità dialogica, in cui la parola circola e viene condivisa, appare oggi più che mai rilevante. Non a caso Rodari parla di "diritto alla parola", perché tutti i bambini, indipendentemente dal contesto di provenienza, devono avere accesso a esperienze linguistiche ricche e significative. L'insegnamento della lingua non deve limitarsi alla trasmissione di norme grammaticali, ma deve includere anche spazi di sperimentazione e di uso creativo. In questo modo, gli alunni non apprendono soltanto "come si dice", ma scoprono "cosa si può dire" e "come si può trasformare" il linguaggio.

In relazione all'educazione alla cittadinanza, questo aspetto è particolarmente significativo. La capacità di immaginare alternative, di riformulare situazioni e di vedere la realtà da prospettive diverse è infatti alla base del pensiero critico. Una didattica che valorizza la creatività linguistica contribuisce quindi a formare soggetti più liberi, meno vincolati a schemi rigidi e più capaci di interpretare la complessità del mondo contemporaneo. Nel capitolo *Immaginazione, creatività, scuola*, Rodari afferma che la creatività non è inferiore alla memorizzazione e all'attenzione, da sempre favorite nelle scuole: "La funzione creatrice dell'immaginazione appartiene all'uomo comune, allo scienziato, al tecnico; è essenziale alle scoperte scientifiche come alla nascita dell'opera d'arte"⁷¹. E ancora: "le fiabe servono alla matematica, come la matematica serve alle fiabe. Servono alla poesia, alla musica, all'utopia, all'impegno politico, insomma all'uomo intero, e non solo al fantasticatore... servono all'uomo completo"⁷². E gli uomini creativi, che sanno usare la loro immaginazione, sono utili anche per cambiare una società fatta male.

Infine, è importante sottolineare come l'educazione democratica proposta da Rodari non sia priva di sfide. Applicare concretamente questi principi richiede tempo, formazione e una revisione delle pratiche didattiche consolidate. Tuttavia, proprio in un'epoca in cui la scuola è chiamata a rispondere a bisogni sempre più complessi, le sue intuizioni possono rappresentare una guida preziosa. In particolare, la centralità della parola, della creatività e della partecipazione offre una chiave per ripensare la didattica in modo più inclusivo e significativo. Promuovere ambienti di apprendimento in cui gli alunni possano esprimersi, immaginare e confrontarsi significa infatti gettare le basi per una cittadinanza attiva, consapevole e responsabile.

⁷¹ G. Rodari, *Grammatica della fantasia*, Trieste, Edizioni EL, 2013, p. 177

⁷² *Ibidem*, p. 178

4.2 L'errore come occasione per imparare

All'interno del pensiero di Gianni Rodari, il tema dell'errore occupa una posizione centrale e rappresenta uno degli aspetti più innovativi e fecondi della sua riflessione pedagogica. In un contesto scolastico tradizionale, l'errore è spesso considerato un elemento negativo, da correggere rapidamente e da evitare il più possibile. Esso viene associato all'idea di fallimento, di mancanza o di insufficienza, contribuendo a generare nei bambini insicurezza e paura di sbagliare.

Rodari propone invece un rovesciamento radicale di questa prospettiva: l'errore non è qualcosa da eliminare, ma una risorsa da valorizzare. Esso diventa un punto di partenza per l'apprendimento, un'occasione per esplorare nuove possibilità linguistiche e cognitive. Questa visione si traduce in modo particolarmente efficace nell'opera *Il libro degli errori* (1964), in cui l'autore gioca con gli sbagli ortografici e grammaticali trasformandoli in storie, immagini e situazioni paradossali. Il volume è diviso in tre sezioni: *Errori in rosso*, dedicata a strafalcioni ortografici, di pronuncia o grammaticali; *Errori in blu*, dedicata ai difetti del pensiero, errori derivanti da fraintendimenti logici o da concezioni distorte della realtà, dove il bambino o l'adulto interpretano il mondo attraverso lenti bizzarre o paradossali; *Trovate l'errore*, sezione quasi filosofica dove Rodari punta il dito contro gli errori del mondo, spesso commessi dagli adulti, come le ingiustizie sociali, le guerre o altro.

In quest'opera, l'esperienza di maestro elementare di Rodari si sposa con il suo impegno civile e politico, così che l'ortografia diventa una lente d'ingrandimento per osservare la società. Nel testo, gli sbagli non vengono semplicemente corretti, ma diventano il motore della narrazione. Un errore può generare una parola nuova, una situazione imprevista, un mondo diverso da quello abituale. In questo modo, ciò che normalmente verrebbe considerato un limite si trasforma in una possibilità creativa. Il bambino non è più spinto a evitare l'errore, ma è invitato a esplorarlo, a comprenderlo e persino a utilizzarlo in modo produttivo.

Questo approccio ha importanti implicazioni sul piano emotivo. In un contesto in cui l'errore è accettato e valorizzato, i bambini si sentono più liberi di sperimentare e di mettersi in gioco. La paura del giudizio si riduce, lasciando spazio alla curiosità e al desiderio di apprendere. Si crea così un clima di classe più sereno e inclusivo, in cui ogni tentativo viene riconosciuto come parte del processo di crescita.

Dal punto di vista cognitivo, la valorizzazione dell'errore favorisce lo sviluppo di una maggiore consapevolezza linguistica. Riflettere sugli sbagli, analizzarne le cause e comprenderne le conseguenze permette infatti agli alunni di acquisire una conoscenza più profonda del funzionamento della lingua. L'errore diventa quindi uno strumento metacognitivo, che aiuta a prendere coscienza dei propri processi di apprendimento: "Vale la pena che un bambino impari piangendo quello che può

imparare ridendo? Se si mettessero insieme le lacrime versate nei cinque continenti per colpa dell'ortografia, si otterrebbe una cascata da sfruttare per la produzione dell'energia elettrica. Ma io trovo che sarebbe un'energia troppo costosa. Gli errori sono necessari, utili come il pane e spesso anche belli: per esempio, la Torre di Pisa. [...] Non tutti sono errori infantili, e questo risponde assolutamente al vero: il mondo sarebbe bellissimo, se ci fossero solo i bambini a sbagliare”⁷³.

Inoltre, il lavoro sugli errori si presta particolarmente bene a essere integrato in attività di lettura e scrittura. Attraverso la lettura di testi come *Il libro degli errori*, gli alunni possono osservare come una piccola variazione linguistica possa modificare il significato di una parola o di una frase. Questo tipo di attenzione favorisce una lettura più consapevole e attenta, contribuendo anche al miglioramento della fluenza. Infatti, una lettura scorrevole non si basa soltanto sulla velocità, ma anche sulla capacità di riconoscere rapidamente le parole e di attribuire loro un significato corretto. Lavorare sugli errori aiuta proprio a rafforzare questo processo, poiché stimola gli alunni a discriminare tra forme corrette e scorrette, a riflettere sulla struttura delle parole e a sviluppare una maggiore precisione nella decodifica.

Un altro aspetto rilevante riguarda il legame tra errore e creatività. Rodari mostra come lo sbaglio possa essere trasformato in un'occasione per inventare, per giocare con le parole e per produrre testi originali. Questa dimensione creativa è fondamentale non solo per lo sviluppo linguistico, ma anche per la costruzione di un atteggiamento attivo nei confronti dell'apprendimento. In una scuola che valorizza l'errore, gli alunni non si limitano a riprodurre modelli, ma diventano produttori di significati. Essi imparano che il sapere non è qualcosa di fisso e immutabile, ma un processo in continua evoluzione, a cui possono contribuire in prima persona. Questo tipo di esperienza è profondamente coerente con l'educazione alla cittadinanza, poiché promuove autonomia, responsabilità e partecipazione.

La prospettiva rodariana sull'errore si pone in netta continuità con una visione inclusiva dell'educazione, perché, considerare l'errore come parte integrante del processo di apprendimento permette di riconoscere e valorizzare i percorsi individuali, riducendo le disuguaglianze e favorendo il successo formativo di tutti. Il personaggio di Grammaticus incarna bene il pensiero di Rodari. Egli è un docente severo ma ironico che combatte gli errori grammaticali e ortografici; di fatto, un giorno decide di riformare la grammatica: “Basta, – egli diceva, – con tutte queste complicazioni. Per esempio, gli aggettivi, che bisogno c'è di distinguerli in tante categorie? Facciamo due categorie sole: gli *aggettivi simpatici* e gli *aggettivi antipatici*. [...] Prendiamo i verbi, – continuò il professor Grammaticus. – Secondo me essi non si dividono affatto in tre coniugazioni, ma soltanto in due. Ci

⁷³ G. Rodari, *Il libro degli errori*, Trieste, Edizioni EL, 1993, pp. 7-8

sono i verbi *da coniugare* e quelli *da lasciar stare*”⁷⁴. Egli rappresenta la figura del maestro tradizionale, attento alla norma linguistica e, attraverso di lui, l’autore invita a riflettere sull’uso della lingua e sul significato degli errori, trasformandoli spesso in spunti creativi o critici: “– Ha scritto «italia» con la lettera minuscola. Ah! Ma questa volta lo denuncio ai carabinieri. Posso perdonare tutto a tutti, ma non una simile mancanza di rispetto per il proprio paese. [...] – Insomma, non si offenda. Forse che non c’è un’Italia piccola, minore, dimenticata da tutti? Certi paesini dove non c’è il dottore, non arriva il telefono... Certe stradine dove possono passare solamente i muli... Certe povere case dove bambini, galline e porcellini dormono tutti insieme per terra... [...] – Ma è proprio questo l’errore! – sbottò Grammaticus. – C’è, c’è ancora questa italia, ma io trovo che sarebbe ora finalmente di dare la maiuscola anche a lei”⁷⁵.

Uno degli elementi più interessanti poi è il modo in cui Rodari costruisce le sue storie a partire da errori reali o plausibili. Ad esempio, uno scambio di lettere (“Ieri la nostra macchina restò senza *bensina*”)⁷⁶, una parola storpiata o una costruzione sintattica insolita diventano l’occasione per creare situazioni narrative inaspettate e spesso divertenti. C’è il *Ghiro d’Italia* che nessuno vedrà mai passare in volata perché “è una bestia senza fretta”⁷⁷. C’è anche quel grosso moscone che, avendo sentito parlare di un piccolo ippopotamo, va a cacciarlo per diventarne proprietario, scoprendo “non senza umiliazione, che un piccolo ippopotamo è sempre più grosso di un grossissimo moscone”⁷⁸. Nella storia *Il grande inventore* Rodari racconta di un giovane che sogna di diventare un grande scienziato. Studiò tanto, fece esperimenti e da *siensiato* “riuscì ad inventare i buchi nel formaggio. Ma poi seppe che erano già stati inventati”⁷⁹. Provò e riprovò studiando, faticando e sbagliando, finché finalmente, dopo tanti insuccessi, inventò una macchina per andare sulla Luna e un treno che consumava solo un granello di riso ogni mille chilometri. Diventò così un grande *scienziato*, con tutte le consonanti e vocali a posto. “Però il sistema di diventare *scienziati* senza fare errori non riuscì a inventarlo nemmeno lui, e forse non lo inventerà mai nessuno”⁸⁰. Anche un paese senza errori, come scrive Rodari nell’ultima storia del libro, non si troverà mai. Perché spesso nei paesi gli errori sono il prodotto di ignoranze cattive (paesi senz’acqua, paesi senza vino, paesi senza paesi, perfino). E allora l’unica soluzione è fermarsi in un posto qualunque e provare a correggere un po’ di quegli errori⁸¹. Nella sezione *Trovate l’errore*, l’autore punta il dito contro gli errori del mondo, spesso commessi dagli adulti, come le guerre o le ingiustizie sociali. In particolare, nel racconto *Il cielo è di tutti* afferma

⁷⁴ G. Rodari, *Il libro degli errori*, Trieste, Edizioni EL, 1993, p. 44

⁷⁵ *Ibidem*, pp. 69-71

⁷⁶ *Ibidem*, p. 17

⁷⁷ *Ibidem*, p. 43

⁷⁸ *Ibidem*, p. 146

⁷⁹ *Ibidem*, p. 52

⁸⁰ *Ibidem*, p. 54

⁸¹ *Ibidem*, pp. 246-247

che il cielo, appartenendo a tutti, rende gli uomini uguali, ma “spiegatevi voi dunque, in prosa od in versetti, perché il cielo è uno solo e la terra è tutta a pezzetti”⁸². Questo meccanismo può essere facilmente ripreso in classe, invitando gli alunni a osservare, raccogliere e rielaborare i propri errori.

Dal punto di vista didattico, una prima attività significativa può consistere nella costruzione di un “quaderno degli errori”, in cui gli alunni annotano parole sbagliate, refusi o espressioni curiose incontrate durante le attività di lettura e scrittura. L’obiettivo non è quello di correggere immediatamente, ma di fermarsi sull’errore, osservarlo e trasformarlo in oggetto di riflessione. Successivamente, questi errori possono essere utilizzati come punto di partenza per attività creative: inventare storie a partire da una parola sbagliata, immaginare mondi in cui quell’errore diventa la norma, oppure costruire giochi linguistici basati su scambi di lettere o suoni. In questo modo, l’errore perde la sua connotazione negativa e diventa uno stimolo per la produzione linguistica.

Un’altra proposta didattica riguarda la lettura espressiva di brani tratti da *Il libro degli errori*. L’insegnante può modellare una lettura attenta e coinvolgente, mettendo in evidenza le parole “sbagliate” e giocando con le loro possibili interpretazioni. Gli alunni, a loro volta, possono essere invitati a leggere ad alta voce, sperimentando diverse intonazioni e modalità espressive. Questa attività si collega direttamente al potenziamento della fluenza nella lettura. Leggere testi che contengono elementi inattesi o “devianti” rispetto alla norma richiede infatti una maggiore attenzione e una più fine capacità di decodifica. Gli alunni sono chiamati a fermarsi, a riflettere e a riorganizzare il significato, sviluppando così una lettura più consapevole e flessibile. Accanto alla lettura, anche la scrittura può essere valorizzata in chiave creativa. Gli alunni possono essere invitati a produrre brevi testi a partire da errori dati, oppure a trasformare un errore in una storia completa. Questo tipo di attività favorisce non solo la competenza linguistica, ma anche l’immaginazione e la capacità di rielaborazione.

Inoltre, un aspetto particolarmente interessante riguarda il lavoro in gruppo. Le attività sugli errori si prestano infatti a essere svolte in modalità cooperativa, in cui gli alunni discutono, confrontano le proprie idee e costruiscono insieme significati. In questo modo, il laboratorio diventa uno spazio di interazione, in cui l’apprendimento è sostenuto dal dialogo e dalla collaborazione. Dal punto di vista dell’educazione alla cittadinanza, queste pratiche assumono un valore significativo. Imparare a confrontarsi sugli errori, a non giudicare in modo negativo e a valorizzare i contributi di ciascuno significa sviluppare atteggiamenti di rispetto, apertura e inclusione. L’errore diventa così anche uno strumento per educare alla convivenza e alla gestione delle differenze.

Un ulteriore sviluppo possibile riguarda l’uso dell’errore come occasione per riflettere sulle regole della lingua. Dopo una fase iniziale di esplorazione creativa, l’insegnante può guidare gli

⁸² G. Rodari, *Il libro degli errori*, Trieste, Edizione EL, 1993, p. 227

alunni a riconoscere la forma corretta, confrontandola con quella errata. In questo modo, la riflessione grammaticale non è più astratta e decontestualizzata, ma nasce da un'esperienza concreta e significativa. Questo passaggio è particolarmente importante, perché consente di integrare creatività e rigore, evitando il rischio di una didattica troppo libera o poco strutturata. L'obiettivo non è infatti quello di "legittimare" l'errore, ma di utilizzarlo come strumento per comprendere meglio la lingua e per sviluppare competenze più solide.

Infine, è importante sottolineare come questo approccio possa avere ricadute positive anche sul piano motivazionale. Gli alunni, coinvolti in attività ludiche e creative, mostrano generalmente un maggiore interesse e una partecipazione più attiva. La lettura e la scrittura non vengono più percepite come compiti obbligatori, ma come occasioni di espressione e di scoperta. In una classe seconda della scuola primaria, questo tipo di percorso risulta particolarmente efficace. Gli alunni si trovano infatti in una fase in cui stanno consolidando le proprie competenze di base e, allo stesso tempo, sono ancora molto aperti al gioco linguistico e alla sperimentazione. Integrare attività sulla fluency con proposte creative legate all'errore permette quindi di lavorare in modo equilibrato su diversi aspetti dell'apprendimento.

Un ulteriore elemento di riflessione riguarda il rapporto tra errore e valutazione. Nel modello scolastico tradizionale, la valutazione tende spesso a concentrarsi sul prodotto finale, attribuendo un peso significativo alla correttezza formale. In questo quadro, l'errore diventa un indicatore di prestazione insufficiente, contribuendo a costruire un'immagine negativa delle proprie capacità, soprattutto negli alunni più fragili. La prospettiva proposta da Gianni Rodari invita invece a ripensare la valutazione in termini formativi. L'attenzione si sposta dal risultato al processo, valorizzando i progressi, gli sforzi e le strategie messe in atto dagli alunni. L'errore, in questo contesto, non rappresenta un fallimento, ma un passaggio significativo del percorso di apprendimento, che può offrire informazioni preziose all'insegnante. Osservare gli errori permette infatti di comprendere meglio le difficoltà degli alunni, individuando i nodi critici e progettando interventi mirati. In questo senso, l'errore diventa uno strumento diagnostico, utile per personalizzare l'insegnamento e rispondere in modo più efficace ai bisogni della classe. Questo approccio è particolarmente coerente con una didattica inclusiva, che mira a garantire opportunità di apprendimento per tutti.

L'analisi degli errori assume un ruolo ancora più importante nella rilevazione di errori di decodifica, esitazioni, autocorrezioni o difficoltà nella prosodia, in quanto può fornire indicazioni importanti sul livello di automatizzazione della lettura. Integrare momenti di osservazione sistematica con attività di potenziamento consente di intervenire in modo tempestivo, evitando che le difficoltà si consolidino nel tempo.

In questo senso, la valorizzazione dell'errore si collega in modo significativo ai modelli di intervento basati sul monitoraggio continuo delle prestazioni, come quelli ispirati al *precision teaching*⁸³. Senza entrare nel dettaglio tecnico, è possibile sottolineare come questi approcci condividano con la prospettiva rodariana l'idea che l'apprendimento sia un processo dinamico, che richiede osservazione, adattamento e feedback costante.

Tuttavia, ciò che caratterizza in modo specifico il contributo di Rodari è l'attenzione alla dimensione creativa ed emotiva dell'errore. Non si tratta soltanto di rilevare e correggere, ma di trasformare l'esperienza dell'errore in qualcosa di significativo e persino piacevole. Questo aspetto è fondamentale, perché incide direttamente sulla motivazione e sull'atteggiamento degli alunni nei confronti dell'apprendimento. Un bambino che non teme l'errore è più disposto a partecipare, a esporsi e a mettersi in gioco. Al contrario, un clima eccessivamente centrato sulla correttezza può generare ansia e inibizione, limitando le possibilità di crescita. In questo senso, il lavoro sugli errori diventa anche un lavoro sulle emozioni, contribuendo a costruire un rapporto più sereno con la scuola.

Un ultimo aspetto riguarda la continuità tra lettura e scrittura. Il lavoro sull'errore permette di creare un ponte tra queste due dimensioni, spesso trattate separatamente. Leggere testi che giocano con gli errori, riflettere su di essi e poi utilizzarli come stimolo per la produzione scritta consente di sviluppare competenze integrate, in cui comprensione e produzione si sostengono reciprocamente.

In conclusione, l'approccio rodariano all'errore, esemplificato in modo efficace ne *Il libro degli errori*, offre una prospettiva pedagogica ricca e articolata, capace di coniugare rigore e creatività, attenzione al processo e sviluppo delle competenze. Esso rappresenta una risorsa preziosa per la scuola primaria contemporanea, in quanto permette di affrontare in modo innovativo problematiche centrali come la fluency nella lettura, la motivazione e l'inclusione. Trasformare l'errore da ostacolo a opportunità significa, in ultima analisi, promuovere una visione dell'apprendimento più umana, dinamica e partecipata. In questa prospettiva, la scuola diventa un luogo in cui è possibile sperimentare, sbagliare, riflettere e crescere insieme, ponendo le basi per una cittadinanza attiva e consapevole. La vera missione educativa, quindi, non si esaurisce nell'insegnare la grammatica ma nel formare coscienze critiche: "gli errori non stanno nelle parole, ma nelle cose; bisogna correggere i dettati, ma bisogna soprattutto correggere il mondo"⁸⁴. L'educazione linguistica deve andare di pari passo con l'educazione civica. La vera battaglia culturale non si esaurisce tra i banchi di scuola, ma si combatte nella società, lottando contro le disuguaglianze.

⁸³ Cfr. J. Kent, E. M. Street, *Precision teaching e istruzione basata sulla fluency. Potenziare in modo efficace le competenze di base in bambini con bisogni educativi speciali*, Edizione italiana e traduzione a cura di Sara Andolfi, Iris Pelizzoni, Vanessa Artoni e Francesca Cavallini, Milano, Unicopli, 2022

⁸⁴ G. Rodari, *Il libro degli errori*, Trieste, Edizioni EL, 1993, Quarta di copertina

4.3 Fantasia e partecipazione

All'interno della produzione di Gianni Rodari, il tema della fantasia assume un ruolo centrale, non come semplice evasione dalla realtà, ma come strumento conoscitivo e formativo. In questa prospettiva, la raccolta *Favole al telefono* rappresenta uno degli esempi più significativi di una narrazione capace di coniugare immaginazione e partecipazione, offrendo ai bambini non solo storie da ascoltare, ma veri e propri spazi di elaborazione attiva del pensiero.

Pubblicato nel 1962, il testo si struttura come una serie di brevi racconti che un padre, il ragioniere Bianchi, rappresentante di farmaci di Varese, narra ogni sera alla figlia al telefono, durante i suoi frequenti viaggi di lavoro per l'Italia. Ovunque si trovi, alle 9 in punto, telefona alla bambina che non riesce a dormire senza una sua favola della buonanotte. Le storie sono piuttosto corte perché il ragioniere non può permettersi di stare al telefono a lungo, altrimenti spenderebbe troppo, ma sono così belle che persino le centraliniste si fermano per ascoltarle. Questo espediente narrativo, apparentemente semplice, introduce in realtà una serie di elementi di grande rilevanza pedagogica. Innanzitutto, la brevità delle storie risponde alle esigenze di attenzione del bambino, rendendo ogni racconto accessibile e facilmente memorizzabile. Allo stesso tempo, la dimensione orale della narrazione richiama la tradizione del racconto condiviso, sottolineando il valore relazionale della parola.

La struttura del testo favorisce inoltre una fruizione frammentata ma continuativa, in cui ogni storia costituisce un'unità autonoma, ma si inserisce in una cornice narrativa che dà coerenza all'insieme. Questa modalità risulta particolarmente efficace anche in ambito didattico, dove è possibile utilizzare i singoli racconti come stimolo per attività diverse, senza perdere il senso complessivo dell'opera.

Dal punto di vista del contenuto, le storie di *Favole al telefono* si caratterizzano per un uso originale e creativo del linguaggio. Rodari gioca con le parole, le trasforma, le deforma, costruendo situazioni paradossali che invitano il lettore a sospendere le aspettative abituali e ad aprirsi a nuove possibilità di significato. Questo tipo di operazione linguistica non è fine a sé stessa, ma ha una chiara funzione educativa: stimolare la flessibilità cognitiva e la capacità di pensare in modo divergente. In molte delle storie presenti nella raccolta, infatti, la realtà viene rappresentata attraverso uno sguardo "altro", capace di mettere in discussione ciò che appare scontato. Paesi in cui si pagano le parole, città costruite di gelato, personaggi che vivono situazioni assurde ma cariche di senso: tutto contribuisce a creare un universo narrativo in cui le regole del mondo reale vengono rielaborate in chiave fantastica.

Questa dimensione non va interpretata come una fuga dalla realtà, ma piuttosto come una forma di rielaborazione simbolica. Attraverso il gioco e l'immaginazione, il bambino ha la possibilità

di esplorare temi complessi in modo accessibile, sviluppando al tempo stesso competenze cognitive ed emotive. La fantasia diventa così uno strumento per comprendere il mondo, non per allontanarsene.

Un aspetto particolarmente rilevante riguarda il ruolo attivo del bambino nella costruzione del significato. Le storie di Rodari, proprio perché aperte, paradossali e spesso prive di una morale esplicita, invitano il lettore a partecipare, a interrogarsi, a completare il senso. In questo modo, la lettura si trasforma da attività passiva a esperienza interattiva, in cui il bambino diventa co-costruttore del testo. Questo elemento è coerente con una visione della didattica centrata sull'alunno, in cui l'apprendimento avviene attraverso il coinvolgimento diretto e la partecipazione attiva. Le storie di *Favole al telefono* non offrono risposte preconfezionate, ma pongono domande implicite, stimolando il pensiero critico e la capacità di interpretazione.

In ambito scolastico, tale caratteristica si traduce nella possibilità di utilizzare i testi rodariani come punto di partenza per attività dialogiche. La lettura condivisa può essere seguita da momenti di confronto, in cui gli alunni sono invitati a esprimere le proprie idee, a formulare ipotesi, a confrontarsi con i compagni. In questo modo, la narrazione diventa un'occasione per sviluppare competenze comunicative e sociali. La partecipazione, tuttavia, non si limita alla dimensione verbale. Le storie di Rodari si prestano infatti a molteplici rielaborazioni: drammatizzazioni, riscritture, illustrazioni, invenzioni di nuovi finali. Queste attività permettono di coinvolgere diversi canali espressivi, favorendo un apprendimento più ricco e inclusivo. Ogni bambino può trovare il proprio modo di entrare in relazione con il testo, valorizzando le proprie risorse.

Un ulteriore elemento di interesse riguarda il legame tra fantasia e cittadinanza. Sebbene le storie di *Favole al telefono* non affrontino in modo diretto temi civici, esse veicolano valori e atteggiamenti che risultano fondamentali per la formazione del cittadino. Nella goffaggine di Alice Cascherina è impossibile non vedere la curiosità che fa, dei bambini, dei piccoli esploratori alla ricerca della propria identità: “Sì, aveva aperto lo sportello della sveglia per curiosare un po’, ed era finita tra gli ingranaggi e le molle, ed ora le toccava di saltare continuamente da un punto all’altro per non essere travolta da tutti quei meccanismi che staccavano facendo tic-tac. [...]”⁸⁵. Un'altra volta “nel curiosare in cucina era caduta nel cassetto delle tovaglie e dei tovaglioli e ci si era addormentata. Qualcuno aveva chiuso il cassetto senza badare a lei. Quando si svegliò, Alice si trovò al buio, ma non ebbe paura: una volta caduta era caduta in un rubinetto, e là dentro sì che faceva buio. – Dovranno pur preparare la tavola per la cena, – rifletteva Alice. – E allora apriranno il cassetto. Che abbracci, che baci quando la ritrovarono. E Alice ne approfittò subito per cascare nel taschino della giacca di papà e quando la tirarono fuori aveva fatto in tempo a impiasticciarsi tutta la faccia giocando con la

⁸⁵ G. Rodari, *Favole al telefono*, Torino, Einaudi Ragazzi, 1962, p. 34

penna a sfera”⁸⁶. E cosa dire di *Brif, bruf, braf*? La lingua speciale inventata dai piccoli protagonisti di questa favola ci insegna che la libertà è un bene prezioso, un diritto da coltivare anche a costo di sembrare sciocchi agli occhi degli altri⁸⁷. Indimenticabile, poi, la storia di *A comprare la città di Stoccolma*, “una città simile per un taglio di capelli e una frizione! L’ho pagata proprio a buon mercato. E invece si sbagliava e l’aveva pagata troppo. Perché ogni bambino che viene in questo mondo, il mondo intero è tutto suo, e non deve pagarlo neanche un soldo, deve soltanto rimboccarsi le maniche, allungare le mani e prenderselo”⁸⁸. L’apertura al diverso, la capacità di immaginare alternative, il superamento degli stereotipi: tutti questi aspetti contribuiscono a costruire una visione del mondo più flessibile e inclusiva. La fantasia, in questo senso, diventa uno strumento di emancipazione. Permette di immaginare realtà diverse da quelle esistenti, di mettere in discussione norme e convenzioni, di aprire spazi di possibilità. Educare alla fantasia significa dunque educare alla libertà di pensiero, una competenza fondamentale in una società democratica.

Per comprendere fino in fondo il valore pedagogico di *Favole al telefono*, è utile soffermarsi su alcune tipologie di racconti presenti nella raccolta, che mostrano in modo concreto il modo in cui la fantasia rodariana si intreccia con la partecipazione attiva del bambino. Le storie, pur nella loro brevità, contengono spesso elementi di rottura rispetto alla logica ordinaria, creando situazioni che sorprendono e disorientano, ma che proprio per questo stimolano il pensiero. Si pensi, ad esempio, ai racconti in cui oggetti o elementi della realtà assumono caratteristiche insolite: ne *La strada di cioccolato* i protagonisti sono tre fratellini di Barletta che hanno la fortuna di imbattersi prima in una strada “liscia liscia e tutta marrone⁸⁹”, una strada di cioccolato, e poi in un carretto fatto di biscotto. I bambini mangiano sia la strada sia il carretto senza lasciare una briciola: “tre fratellini così fortunati, a Barletta, non c’erano mai stati prima e chissà quando ci saranno un’altra volta”⁹⁰. Ne *Il palazzo di gelato* “il tetto era di panna montata, il fumo dei comignoli di zucchero filato, i comignoli di frutta candita. Tutto il resto era di gelato: le porte di gelato, i muri di gelato, i mobili di gelato”⁹¹. Tantissimi bambini arrivavano anche da lontano per mangiare il palazzo di gelato costruito a Bologna, nella Piazza Maggiore. Ne facevano grandi scorpacciate senza avere alcun danno alla salute perché, per ordine dei dottori, quel giorno nessuno poteva avere mal di pancia. E ancora in *A inventare i numeri* due personaggi, dopo aver deciso di inventare i numeri, scoprono di poterne inventare di straordinari: stramilioni di biliardoni, meravigliardo; delle tabelline (tre per tre latte e caffè); dei prezzi misurati in tirate di orecchi o numeri che misurano il peso di una lacrima: “la lacrima di un bambino capriccioso

⁸⁶ G. Rodari, *Favole al telefono*, Torino, Einaudi Ragazzi, 1962, pp. 36-37

⁸⁷ *Ibidem*, pp. 42-43

⁸⁸ *Ibidem*, p. 45

⁸⁹ *Ibidem*, p. 38

⁹⁰ *Ibidem*, p. 39

⁹¹ *Ibidem*, p. 15

pesa meno del vento, quella di un bambino affamato pesa più di tutta la terra”⁹². Ne *Il Paese senza punta*, il protagonista Giovannino Perdigiorno visita un luogo pacifico dove tutto è arrotondato e persino le spine delle rose non pungono. Non esistono nemmeno i chiodi, sostituiti dalla colla e le punizioni, per chi trasgredisce la legge (per esempio cogliendo, le rose), consistono nel ricevere degli schiaffi, ma a doverli subire sono i tutori dell’ordine. Giovannino, che non vuole picchiare nessuno, sorpreso a rubare una rosa, “umiliatissimo, fu costretto ad abbandonare il Paese senza punta. Ma ancora oggi sogna di poterci tornare, per viverci nel più gentile dei modi, in una bella casetta col tetto senza punta”⁹³. Queste invenzioni non sono semplici giochi, ma vere e proprie operazioni cognitive che invitano il bambino a ristrutturare le proprie categorie mentali. Il mondo non è più dato una volta per tutte, ma può essere trasformato, reinventato, reinterpretato. In questo senso, la fantasia si configura come uno strumento di conoscenza, capace di attivare nuovi processi. Il bambino, di fronte a una situazione fantastica, è chiamato a chiedersi “cosa succederebbe se...”, attivando forme di pensiero che sono alla base del ragionamento scientifico e critico. La narrazione diventa così un laboratorio mentale, in cui è possibile sperimentare senza rischi.

Un altro aspetto significativo riguarda l’ironia, elemento ricorrente nello stile di Gianni Rodari. L’ironia consente di affrontare temi anche complessi in modo leggero, creando una distanza che facilita la riflessione. Attraverso situazioni paradossali e talvolta comiche, il bambino è portato a cogliere incongruenze, a riconoscere contraddizioni, sviluppando una forma di consapevolezza critica. Questo tipo di approccio è particolarmente rilevante in relazione all’educazione alla cittadinanza. Una mente abituata a cogliere il punto di vista alternativo, a mettere in discussione ciò che appare ovvio, è una mente più libera e più capace di partecipare attivamente alla vita sociale. Le storie di Rodari, pur senza espliciti intenti moralistici, educano implicitamente a questo tipo di atteggiamento. L’immaginazione ha un ruolo importante nella costruzione del soggetto sociale. Nella prospettiva di Gianni Rodari, la fantasia non rappresenta un ambito separato rispetto alla realtà, ma una dimensione fondamentale attraverso cui il bambino impara a interpretarla, a metterla in discussione e, soprattutto, a trasformarla. Educare alla fantasia significa, infatti, educare alla possibilità. Il bambino che impara a immaginare mondi diversi sviluppa anche la capacità di concepire alternative rispetto a ciò che esiste. Questo aspetto è centrale in un’educazione orientata alla cittadinanza democratica, che richiede individui capaci di pensare criticamente, di non accettare passivamente le norme, ma di interrogarsi su di esse.

Le storie contenute in *Favole al telefono*, proprio per il loro carattere paradossale e non convenzionale, abitano il bambino a uscire da schemi rigidi, a considerare punti di vista diversi, a

⁹² G. Rodari, *Favole al telefono*, Torino, Einaudi Ragazzi, 1962, pp. 40-41

⁹³ *Ibidem*, p. 29

tollerare l'ambiguità. In questo senso, la fantasia diventa una palestra di democrazia, in cui si apprendono atteggiamenti fondamentali come l'apertura mentale, la curiosità e il rispetto per la diversità. Un cittadino democratico, infatti, non è semplicemente colui che conosce le regole, ma colui che è in grado di comprenderle, di discuterle e, se necessario, di modificarle. Questa capacità si fonda su una competenza immaginativa che permette di vedere oltre l'esistente. Le narrazioni rodariane, pur nella loro apparente leggerezza, contribuiscono a costruire questa disposizione mentale.

La partecipazione del bambino si manifesta anche attraverso la dimensione interpretativa. Le storie di *Favole al telefono* sono spesso aperte, ambigue, non completamente definite. Questo lascia spazio al lettore, che è chiamato a completare il significato, a immaginare sviluppi possibili, a costruire collegamenti. In questo senso, la lettura diventa un processo attivo di costruzione del senso, in linea con le teorie della comprensione del testo che sottolineano il ruolo del lettore come soggetto attivo.

La partecipazione può avere anche una dimensione collettiva. Le attività didattiche ispirate a *Favole al telefono* favoriscono forme di lavoro cooperativo, in cui gli alunni sono chiamati a costruire significati insieme. La discussione, la produzione condivisa di testi, la drammatizzazione sono tutte pratiche che promuovono la collaborazione e il senso di appartenenza al gruppo. In questo contesto, la parola assume un ruolo centrale. Attraverso il linguaggio, i bambini non solo esprimono idee, ma costruiscono relazioni, negoziano significati, partecipano alla vita della comunità classe. La narrazione diventa così uno spazio di esercizio della cittadinanza, in cui si apprendono competenze comunicative e sociali fondamentali.

Un ulteriore livello di partecipazione riguarda la produzione testuale. Le storie di Rodari si prestano infatti a essere continuate, modificate, reinventate. I bambini possono essere invitati a inventare nuove "favole al telefono", a partire da uno schema dato o da uno stimolo iniziale. Questo tipo di attività favorisce lo sviluppo della creatività, ma anche della competenza linguistica, in quanto richiede di organizzare il discorso, di scegliere le parole, di costruire una narrazione coerente. In questo processo, l'errore, già analizzato nel paragrafo precedente, assume un ruolo fondamentale. La libertà di inventare implica la possibilità di sbagliare, di sperimentare, di tentare soluzioni non convenzionali. In un clima didattico che valorizza la creatività, l'errore non viene sanzionato, ma accolto come parte del processo. Questo favorisce la partecipazione di tutti gli alunni, anche di quelli più insicuri o con difficoltà.

Dal punto di vista della fluenza nella lettura, l'utilizzo di testi come *Favole al telefono* offre numerose opportunità. La brevità delle storie consente di proporre letture ripetute, che sono alla base dello sviluppo della fluenza. Allo stesso tempo, il carattere spesso sorprendente dei racconti mantiene

alta la motivazione, elemento essenziale per un esercizio efficace. Un bambino coinvolto, curioso, interessato sarà più disposto a leggere, a rileggere, a impegnarsi nel miglioramento delle proprie abilità. Le storie possono essere lette ad alta voce dall'insegnante, dagli alunni o in forma condivisa, lavorando sulla prosodia, sull'intonazione, sul ritmo. La dimensione orale, già presente nella struttura del testo, viene così recuperata e valorizzata. Questo tipo di attività non solo migliora la competenza tecnica, ma rafforza anche il piacere della lettura, creando un'esperienza positiva e coinvolgente.

Un aspetto importante riguarda anche l'inclusione. Le caratteristiche di molti testi rodariani – brevità, linguaggio relativamente semplice, ironia e dimensione fantastica – possono rappresentare una risorsa per coinvolgere alunni con differenti livelli di competenza linguistica e con bisogni educativi speciali, purché siano accompagnate da adeguate strategie didattiche. Allo stesso tempo, la possibilità di rielaborazione creativa permette a ciascuno di partecipare secondo le proprie modalità, senza essere vincolato a un'unica forma di risposta. La fantasia, per sua natura, infatti, non richiede prerequisiti rigidi: ogni bambino può partecipare, indipendentemente dal proprio livello di competenza. In questo senso, *Favole al telefono* si configura come uno strumento didattico particolarmente versatile: le attività possono essere adattate, differenziate, rese accessibili a tutti. L'insegnante può modulare le attività in base agli obiettivi e alle caratteristiche della classe, mantenendo però al centro l'obiettivo comune di una partecipazione attiva e significativa. Quanto detto, ribadisce l'importanza e il potere che ha la parola come strumento di costruzione della realtà. Le storie di Rodari mostrano in modo concreto come il linguaggio possa essere utilizzato per creare mondi, per trasformare il significato delle cose, per aprire nuove possibilità. Educare alla parola significa dunque educare alla partecipazione. Inoltre, la dimensione fantastica consente di affrontare temi complessi in modo mediato. Questioni legate alla giustizia, all'uguaglianza, alle regole sociali possono emergere all'interno delle storie in forma simbolica, permettendo ai bambini di riflettere senza sentirsi giudicati o messi alla prova. Questo approccio facilita un coinvolgimento più autentico e profondo.

In conclusione, l'opera di Gianni Rodari, e in particolare *Favole al telefono*, offre un contributo fondamentale alla riflessione pedagogica contemporanea. Attraverso la valorizzazione della fantasia e della partecipazione, essa propone un modello educativo in cui il bambino è protagonista attivo del proprio apprendimento e membro consapevole di una comunità. La fantasia, lungi dall'essere un elemento accessorio, si configura come una competenza chiave per la formazione del cittadino. Essa permette di immaginare, di comprendere, di trasformare. In questo senso, educare alla fantasia significa educare alla cittadinanza, ponendo le basi per una società più aperta, critica e partecipativa.

4.4 Rodari nella scuola di oggi

Riflettere sull'attualità del pensiero di Gianni Rodari significa interrogarsi sul ruolo della scuola contemporanea e sulle competenze che essa è chiamata a promuovere. In un contesto educativo caratterizzato da pluralità culturale, bisogni differenziati e continui cambiamenti sociali, le intuizioni rodariane appaiono ancora estremamente attuali, poiché offrono una concezione dell'apprendimento inclusiva, partecipativa e democratica.

La scuola primaria di oggi, infatti, non può limitarsi alla semplice trasmissione di contenuti, ma deve configurarsi come uno spazio di costruzione attiva del sapere, nel quale gli alunni sviluppano competenze linguistiche, relazionali e civiche. In questa prospettiva, il contributo di Rodari assume particolare rilevanza perché pone al centro il bambino, la sua immaginazione e il suo diritto a partecipare in modo creativo al processo educativo.

Uno degli aspetti più innovativi del pensiero rodariano riguarda il valore attribuito alla fantasia. Nelle opere di Rodari, come *Favole al telefono* e *Il libro degli errori*, l'immaginazione non rappresenta un semplice momento di evasione, ma uno strumento fondamentale di conoscenza. Attraverso situazioni paradossali, giochi linguistici e invenzioni narrative, il bambino viene stimolato a osservare la realtà da prospettive diverse, sviluppando flessibilità cognitiva, curiosità e capacità critica. In un sistema scolastico spesso orientato alla standardizzazione e alla valutazione delle prestazioni, questa visione richiama l'importanza di una didattica capace di valorizzare la creatività come componente essenziale dell'apprendimento.

Particolarmente significativo è il contributo rodariano nell'ambito dell'educazione linguistica. I suoi testi, caratterizzati da brevità, chiarezza espressiva, ironia e ritmo narrativo, si prestano efficacemente al lavoro sulla comprensione e sulla fluenza nella lettura. La lettura ad alta voce, centrale nella pratica didattica ispirata a Rodari, favorisce non solo il miglioramento della correttezza e dell'espressività, ma anche la costruzione del significato attraverso la dimensione relazionale e condivisa dell'esperienza narrativa. La rilettura dei testi, resa possibile dalla loro struttura agile e coinvolgente, permette agli alunni di consolidare progressivamente automatizzazione, intonazione e sicurezza, trasformando l'esercizio tecnico in un'attività autenticamente comunicativa. Inoltre, la narrazione condivisa crea un clima di ascolto e partecipazione che sostiene la motivazione e rafforza il piacere della lettura.

Anche nell'ambito della scrittura il pensiero di Rodari conserva una forte attualità. Le tecniche proposte nella *Grammatica della fantasia* – come il binomio fantastico, la trasformazione delle storie o l'invenzione a partire da stimoli insoliti – consentono di sviluppare la produzione testuale in modo laboratoriale e creativo. In questa prospettiva, l'errore perde la sua connotazione esclusivamente negativa e diventa occasione di scoperta e riflessione linguistica. Il bambino viene incoraggiato a

sperimentare, modificare, rielaborare, maturando una maggiore consapevolezza del linguaggio e una percezione più positiva delle proprie capacità. Tale approccio contribuisce a costruire un ambiente di apprendimento sereno, nel quale il timore del giudizio lascia spazio alla ricerca personale e alla libera espressione.

Le proposte rodariane risultano inoltre particolarmente efficaci sul piano dell'inclusione e della partecipazione democratica. Le attività basate sulla narrazione, sulla drammatizzazione e sulla produzione collettiva di storie permettono infatti di valorizzare differenti modalità espressive e diversi livelli di competenza. Ogni alunno può contribuire secondo le proprie possibilità, attraverso la parola, il disegno, il movimento o l'invenzione creativa, sperimentando forme autentiche di partecipazione al lavoro comune. In questo senso, la dimensione cooperativa non rappresenta soltanto una strategia organizzativa, ma diventa un'esperienza educativa attraverso cui sviluppare ascolto reciproco, negoziazione, rispetto dei punti di vista e costruzione condivisa dei significati.

Da questa prospettiva emerge anche il forte valore civico della pedagogia rodariana. Attraverso la fantasia e la narrazione, i bambini imparano a confrontarsi con situazioni problematiche, a immaginare alternative possibili e a riflettere sui temi della giustizia, delle regole e della convivenza. L'educazione linguistica si intreccia così con l'educazione alla cittadinanza: leggere, raccontare e discutere insieme significa imparare a prendere la parola, ad ascoltare gli altri e a partecipare consapevolmente alla vita della comunità.

All'interno di questo modello educativo, il ruolo dell'insegnante assume caratteristiche profondamente diverse rispetto alla didattica trasmissiva tradizionale. Il docente non è soltanto colui che fornisce conoscenze, ma un facilitatore che crea contesti significativi di apprendimento, propone stimoli, accompagna i processi e valorizza le idee degli alunni. La didattica diventa così uno spazio aperto di ricerca e sperimentazione, nel quale insegnante e bambini costruiscono insieme percorsi flessibili e dinamici. Ciò richiede capacità di osservazione, adattamento e ascolto, oltre alla disponibilità a riconoscere il valore educativo dell'imprevisto e della creatività.

In conclusione, il pensiero di Gianni Rodari continua a offrire strumenti preziosi per affrontare alcune delle principali sfide della scuola primaria contemporanea. Attraverso la valorizzazione della fantasia, della parola e della partecipazione, Rodari propone una concezione dell'apprendimento come esperienza attiva, condivisa e significativa. La scuola diventa così un luogo in cui i bambini non solo acquisiscono competenze linguistiche, ma imparano anche a pensare criticamente, a collaborare e a partecipare alla costruzione della realtà sociale. È proprio nell'integrazione tra sviluppo delle competenze linguistiche e formazione del cittadino che si coglie l'attualità più profonda della sua eredità pedagogica.

Conclusione

Il percorso di ricerca sviluppato in questa tesi ha preso avvio dall'interesse per il rapporto tra letteratura e cittadinanza, con l'obiettivo di indagare in che modo alcune opere della letteratura italiana possano offrire una riflessione significativa sui processi di formazione dell'individuo e sul suo rapporto con la comunità. Attraverso l'analisi delle opere di Carlo Collodi, Bianca Pitzorno e Gianni Rodari è stato possibile osservare come autori appartenenti a contesti storici differenti abbiano elaborato, attraverso forme narrative diverse, una profonda riflessione sulla crescita personale, sulla responsabilità, sulla libertà e sulla partecipazione alla vita collettiva.

Fin dalle prime fasi della ricerca è emerso come il concetto di cittadinanza non possa essere ridotto a una semplice dimensione giuridica o istituzionale. Le opere analizzate mostrano infatti che la cittadinanza riguarda prima di tutto la costruzione del rapporto tra il soggetto e gli altri, tra la libertà individuale e le esigenze della convivenza sociale, tra i diritti personali e le responsabilità che derivano dall'appartenenza a una comunità. In questa prospettiva, la letteratura si rivela uno strumento particolarmente efficace per esplorare tale complessità, poiché consente di rappresentare in forma narrativa problemi, conflitti e tensioni che accompagnano l'esperienza umana in ogni epoca.

L'analisi di *Le avventure di Pinocchio* ha evidenziato come l'opera di Carlo Collodi possa essere letta come un autentico romanzo di formazione, nel quale il protagonista costruisce progressivamente la propria identità attraverso una lunga serie di errori, fallimenti e ripensamenti. Il percorso del burattino non è lineare né privo di contraddizioni: al contrario, esso si sviluppa attraverso continue oscillazioni tra desiderio di autonomia e bisogno di appartenenza, tra impulso individuale e confronto con le regole della vita sociale. Proprio questa dimensione problematica costituisce uno degli aspetti più significativi dell'opera. Pinocchio non diventa responsabile perché gli vengono imposte delle norme dall'esterno, ma perché impara gradualmente a comprendere le conseguenze delle proprie azioni e il valore delle relazioni che lo legano agli altri. La riflessione proposta da Collodi appare particolarmente moderna proprio perché rifiuta una visione semplicistica dell'educazione. La crescita non viene presentata come un processo immediato o come il risultato di una mera obbedienza alle regole, ma come un percorso complesso nel quale l'errore assume una funzione fondamentale. La cittadinanza che emerge dal romanzo non coincide quindi con la semplice conformità alle aspettative sociali, bensì con la progressiva acquisizione della capacità di assumersi responsabilità e di riconoscere il proprio posto all'interno della comunità.

L'analisi delle opere di Bianca Pitzorno poi ha consentito di osservare una prospettiva differente ma complementare. Nei suoi romanzi, infatti, la formazione dell'individuo passa attraverso il confronto critico con le strutture sociali, con le convenzioni culturali e con le forme di potere che influenzano la vita quotidiana. Le protagoniste delle sue opere si trovano spesso a misurarsi con

situazioni di ingiustizia, discriminazione o limitazione della libertà personale. Attraverso tali esperienze esse sviluppano una crescente capacità di giudizio autonomo e imparano a mettere in discussione ciò che appare scontato o inevitabile. In questo senso, la cittadinanza proposta da Pitzorno assume una forte dimensione critica. Essere cittadini non significa soltanto rispettare le regole esistenti, ma anche interrogarsi sulla loro legittimità, comprenderne le implicazioni e riconoscere eventuali situazioni di esclusione o disuguaglianza. Le sue opere mostrano come la partecipazione alla vita sociale richieda non solo senso di responsabilità, ma anche capacità di analisi, autonomia di pensiero e disponibilità al confronto. La crescita personale si intreccia così con la maturazione di una coscienza civile attenta ai temi della giustizia e dell'uguaglianza.

Una prospettiva ancora diversa emerge dall'opera di Gianni Rodari. Attraverso il valore attribuito all'immaginazione, al gioco linguistico e al pensiero creativo, Rodari propone infatti una concezione della formazione che trova nella fantasia uno strumento privilegiato di conoscenza della realtà. Lungi dall'essere una forma di evasione, la fantasia diventa la possibilità di guardare il mondo da prospettive differenti, di mettere in discussione ciò che viene considerato naturale o inevitabile e di immaginare alternative possibili. La dimensione civile della scrittura rodariana risiede proprio in questa capacità di educare al pensiero aperto e alla creatività. Le sue opere suggeriscono che una società democratica ha bisogno di cittadini capaci non soltanto di adattarsi alla realtà esistente, ma anche di interrogarla criticamente e di immaginare forme nuove di convivenza. La fantasia assume così una funzione profondamente etica e politica, poiché favorisce la libertà di pensiero e la partecipazione attiva alla costruzione del futuro.

Le analisi condotte nei capitoli precedenti consentono dunque di individuare alcuni elementi comuni che attraversano, pur con modalità differenti, le opere di Collodi, Pitzorno e Rodari. Il primo riguarda la centralità del percorso di formazione. In tutti e tre gli autori, infatti, i protagonisti non sono personaggi statici, ma soggetti in continua trasformazione, chiamati a confrontarsi con difficoltà, conflitti e sfide che contribuiscono alla costruzione della loro identità. La crescita personale viene rappresentata come un processo dinamico, caratterizzato da errori, scoperte, cambiamenti e acquisizioni progressive di consapevolezza.

Un secondo elemento condiviso è rappresentato dall'importanza attribuita alla relazione tra individuo e comunità. Sebbene ciascun autore sviluppi questa tematica secondo prospettive differenti, emerge costantemente l'idea che la realizzazione personale non possa essere separata dal confronto con gli altri. Pinocchio comprende gradualmente il valore dei legami affettivi e della responsabilità; le protagoniste di Pitzorno costruiscono la propria autonomia attraverso il dialogo e il confronto con il contesto sociale; i personaggi di Rodari scoprono nuove possibilità di interpretazione del mondo

grazie all'incontro con punti di vista differenti. In tutti i casi, la formazione dell'individuo si realizza all'interno di una rete di relazioni che contribuisce a definirne l'identità e il ruolo sociale.

Particolarmente significativo appare inoltre il modo in cui i tre autori affrontano il tema della libertà. Nelle opere analizzate, la libertà non viene mai presentata come assenza di limiti o come semplice soddisfazione dei desideri individuali. Al contrario, essa si configura come una conquista che richiede consapevolezza, responsabilità e capacità di confrontarsi con gli altri. Pinocchio scopre che la libertà non coincide con il rifiuto di ogni regola; le protagoniste di Pitzorno imparano che l'autonomia implica la capacità di elaborare giudizi personali e assumersi le conseguenze delle proprie scelte; Rodari mostra come la libertà di immaginare e di pensare rappresenti una condizione essenziale per la partecipazione democratica e per la trasformazione della realtà.

Le differenze tra i tre autori risultano tuttavia altrettanto rilevanti e contribuiscono a delineare prospettive complementari sulla cittadinanza. Collodi pone l'accento sul valore dell'esperienza e dell'apprendimento attraverso l'errore; Pitzorno privilegia la dimensione critica e il confronto con le disuguaglianze sociali e culturali; Rodari valorizza invece la creatività e l'immaginazione come strumenti di emancipazione e di cambiamento. Tali differenze non rappresentano visioni incompatibili, ma aspetti differenti di una medesima riflessione sulla formazione dell'individuo e sul suo inserimento nella comunità.

La ricerca ha inoltre evidenziato come la letteratura possieda una straordinaria capacità di affrontare temi complessi senza ridurli a formule astratte o a modelli precostituiti. Attraverso la narrazione, questioni quali la responsabilità, la giustizia, la libertà e la partecipazione assumono la concretezza delle esperienze vissute dai personaggi e diventano accessibili attraverso il coinvolgimento emotivo e intellettuale del lettore.

Un ulteriore elemento emerso nel corso della ricerca riguarda l'attualità delle opere considerate. Sebbene scritte in periodi storici differenti e in contesti culturali profondamente mutati, esse continuano a interrogare il lettore contemporaneo su questioni che mantengono una forte rilevanza sociale e culturale. Il rapporto con le regole, la costruzione dell'identità, la ricerca della giustizia, il riconoscimento delle differenze e la partecipazione alla vita collettiva rappresentano infatti temi che attraversano anche la società contemporanea e che continuano a richiedere forme di riflessione critica e consapevole.

Da questo punto di vista, la permanenza di tali opere nel panorama culturale italiano non dipende esclusivamente dal loro valore storico o letterario, ma anche dalla loro capacità di offrire interpretazioni ancora significative dell'esperienza umana. Collodi, Pitzorno e Rodari continuano a parlare ai lettori perché affrontano problemi fondamentali dell'esistenza individuale e sociale, proponendo percorsi di riflessione che superano i limiti del contesto storico in cui sono stati elaborati.

Naturalmente, il nucleo problematico affrontato in questa tesi non esaurisce le possibilità di indagine offerte dal tema del rapporto tra letteratura e cittadinanza. Ulteriori approfondimenti potrebbero estendere l'analisi ad altri autori della tradizione italiana oppure sviluppare confronti con opere appartenenti a differenti contesti culturali e letterari. Allo stesso modo, sarebbe interessante esplorare in modo più approfondito le modalità attraverso cui tali testi vengono recepiti e interpretati dai lettori contemporanei, analizzando la persistenza e la trasformazione dei significati civili e formativi che essi veicolano.

Inoltre, le opere di Collodi, Pitzorno e Rodari mostrano come la cittadinanza non sia una condizione acquisita una volta per tutte, ma un percorso che coinvolge l'intera esperienza umana e che non esiste un unico modello di cittadino o un unico percorso di formazione civile. Nel caso di Collodi, la cittadinanza si costruisce gradualmente, attraverso un percorso fatto di errori, correzioni e acquisizioni progressive di consapevolezza. Nelle opere di Bianca Pitzorno, la cittadinanza appare strettamente collegata alla capacità di esercitare il pensiero autonomo e di partecipare attivamente alla costruzione di relazioni più eque e inclusive. Rodari, infine, propone una visione della cittadinanza fondata sulla creatività e sull'immaginazione, fondamentali per una vita democratica aperta al dialogo e al cambiamento.

In conclusione, il confronto tra questi tre autori ha permesso di evidenziare come la letteratura italiana non sia soltanto testimonianza di una determinata epoca o semplice espressione artistica, ma anche luogo privilegiato di elaborazione culturale, capace di offrire strumenti interpretativi utili per comprendere la realtà e il ruolo dell'individuo all'interno della comunità. È probabilmente in questa capacità di coniugare esperienza umana, riflessione critica e immaginazione che risiede una delle ragioni più profonde della persistente vitalità delle opere di Collodi, Pitzorno e Rodari e della loro tenace capacità di dialogare con lettori appartenenti a generazioni e contesti differenti.

Bibliografia

- Agamben G. (2011), *Pinocchio. Le avventure di un burattino doppiamente commentate e tre volte illustrate*. Torino: Einaudi
- Anonimo (1972), *Lazarillo de Tormes*. Torino: Einaudi
- Bachtin M. (1968), *Dostoevskij. Poetica e stilistica*. Torino: Einaudi
- Bachtin M. (2001), *L'opera di Rabelais e la cultura popolare*. Torino: Einaudi
- Bergson H. (1971), *Le due fonti della morale e della religione*. Torino: UTET
- Bruner J. (2006), *La fabbrica delle storie. Diritto, letteratura, vita*. Roma-Bari: Laterza
- Cambi F. (2008), *La questione del soggetto come problema pedagogico*, in *Studi sulla formazione*. Firenze: University Press
- Collodi C. (1979), *Le avventure di Pinocchio. Storie di un burattino*. Torino: Einaudi
- Darnton R. (1988), *Il grande massacro dei gatti*. Milano: Adelphi
- De Mauro T. (2011), *Storia linguistica dell'Italia unita*. Roma-Bari: Laterza
- Dewey J. (2020), *Democrazia e educazione*. Roma: Anicia
- Dewey J. (2014), *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina Editore
- Genovesi G. (1998), *Storia della scuola in Italia dal Settecento a oggi*. Roma-Bari: Laterza
- Goleman D. (1995), *Intelligenza emotiva. Perché può renderci felici*. Milano: Rizzoli
- Jolles A. (2003), *I travestimenti della letteratura. Saggi critici e teorici (1897-1932)*. Milano: Bruno Mondadori
- Kent J., Street E. M. (2022), *Precision teaching e istruzione basata sulla fluenza. Potenziare in modo efficace le competenze di base in bambini con bisogni educativi speciali*. Edizione italiana e traduzione a cura di S. Andolfi, I. Pelizzoni, V. Artoni e F. Cavallini. Milano: Unicopli
- Kundera M. (2023), *L'arte del romanzo*. Milano: Adelphi
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. Roma
- Nussbaum M. (2010), *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino
- Pitzorno B. (1991), *Ascolta il mio cuore*. Milano: Arnoldo Mondadori
- Pitzorno B. (1979), *Extraterrestre alla pari*. Torino: Einaudi Ragazzi
- Rodari G. (1962), *Favole al telefono*. Torino: Einaudi Ragazzi
- Rodari G. (2013), *Grammatica della fantasia*. Trieste: Edizioni EL
- Rodari G. (1993), *Il libro degli errori*. Trieste: Edizioni EL
- Vygotskij L. (2008), *Pensiero e linguaggio*. Roma-Bari: Laterza