

Apertura alla diversità e accoglienza della differenza: influssi transnazionali e cambiamenti propulsivi dalla/della letteratura per l'infanzia nel contesto italiano negli anni Sessanta/Settanta. Una proposta di ricerca*

Anna Ascenzi
Department of Education, Cultural
Heritage and Tourism
University of Macerata (Italy)
anna.ascenzi@unimc.it

Elena Girotti
Department of Education, Cultural
Heritage and Tourism
University of Macerata (Italy)
e.girotti1@unimc.it

Openness to diversity and acceptance of difference: transnational influences and propulsive changes from and of Children's literature in the Italian context in the 1960s/70s. A research proposal

ABSTRACT: The Seventies were significant for Italian special education, especially due to the approval of Law 517/1977, an important first step to integrate disability into the educational, cultural and social environment, guaranteeing access to education for all. The contribution moves from a literature review to resume some of the paths that have favored this vision of social equity, focusing, in particular, on experiences related to language

* Questo articolo è stato elaborato nell'ambito del progetto di ricerca internazionale *Connecting History of Education. Redes internacionales, producción científica y difusión global (CHE) / Connecting History of Education. International networks, scientific production and global dissemination (CHE)* (Ref.: PID2019-105328GB-I00. Convocatoria 2019 – «Proyectos de I+D+i». Ministerio de Ciencia e Innovación. España).

education and children's literature. The aim is to investigate how the latter, understood as a source for the reconstruction of historical, educational and cultural processes, anticipated the trends of "welcoming" diversity, difference and different pedagogical views – either linked to a disability or a specific social or gender condition – and contributed to spreading them thanks to a transnational cultural milieu decisive for special education itself.

EET/TEE KEYWORDS: History of special education; Inclusion; Children's literature; Italy; XXI Century.

Introduzione: la pedagogia speciale in Italia e le sue traiettorie multiple

Nel panorama educativo italiano, le origini della parabola storica ed evolutiva della pedagogia speciale come disciplina scientifica che si concentra sulla «condizione di disabilità, nonché del percorso di integrazione e inclusione scolastica»¹ sono strettamente intrecciate a un clima culturale di grande fermento caratterizzato da forti spinte rivolte all'accoglienza e integrazione della differenza come istanze democratiche²; fondativo, in tale senso, può essere considerato l'Articolo 3 della Costituzione italiana con i suoi principi di uguaglianza formale e uguaglianza sostanziale³; in particolare, in riferimento a quest'ultimo, si ricorda come

è compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese⁴.

Come sottolineano Canevaro e Malaguti, viste tali premesse, l'orizzonte di riferimento non riguarda soltanto la dimensione scolastica, ma si riferisce piuttosto a una

¹ M.A. Galanti, C. Giacconi, T. Zappaterra, *Didactics and planning: stories and evolutive traces towards inclusion*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. IX, n. 1, 2021, pp. 7-14, cit., p. 9. Inoltre, per maggiori indicazioni sulla pedagogia speciale in Italia, si vedano anche i seguenti lavori: A. Canevaro, *L'integrazione scolastica degli alunni con disabilità. Trent'anni di inclusione nella scuola italiana*, Trento, Erickson, 2007; A. Goussot, *Pedagogie dell'uguaglianza: Saggi di pedagogia politica e filosofica*, Foggia, Edizioni del Rosone, 2007; M. Pavone, *Dall'esclusione all'inclusione. Lo sguardo della pedagogia speciale*, Milano, Mondadori, 2010; L. d'Alonzo, R. Caldin, *Questioni, sfide e prospettive della Pedagogia speciale*, Napoli, Liguori, 2012.

² *Ibid.*, p. 8.

³ A. Canevaro, E. Malaguti, *Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale*, «Italian Journal of Special Education for Inclusion», vol. II, n.2, 2014, pp. 97-108, cit., p. 98.

⁴ Costituzione italiana, Principi fondamentali, Art. 3. <<https://www.senato.it/istituzione/la-costituzione/principi-fondamentali/articolo-3>> (ultimo accesso: 04.03.2024).

posizione teorica di fondo che intende porre fine ad ogni forma di segregazione e di esclusione sociale, istituzionale ed educativa; richiede inoltre di focalizzare l'attenzione non solo sul singolo o sulle mancanze ma sul funzionamento, sulle capacità, sul contesto⁵.

A livello normativo, oltre al già citato Art. 3 costituzionale, un ruolo centrale è stato rappresentato dalla Legge 517 del 1977 che contribuì «a un vero e proprio cambiamento delle pratiche scolastiche»⁶ e alla promozione della dimensione chiave dell'integrazione eliminando le classi differenziali, introducendo la «figura dell'insegnante specializzato»⁷ e, soprattutto, favorendo in questo modo la «partecipazione attiva dei bambini e dei ragazzi con disabilità nei contesti educativi e didattici»⁸. La questione delle classi differenziali fu decisiva: introdotte nel 1933 nella Scuola Primaria, nel 1962 vennero estese anche alla Scuola media unica prevedendo però «la reintegrazione degli studenti dopo uno-due anni di didattica individualizzata»⁹. Interessante a tale proposito è il lavoro di Martinelli che racconta come, dopo la Seconda Guerra Mondiale, il numero di coloro destinati alle classi differenziali si «allargò» includendo anche «i bambini e i ragazzi feriti dalla guerra»¹⁰ e tenendo conto anche di «una più articolata e complessa categorizzazione dei disturbi cognitivi e scolastici»¹¹. A tale proposito la studiosa ricorda che in Italia, dagli anni Sessanta in poi, venne usata sempre più frequentemente la categoria del disadattamento che indicava «tutti i ragazzi affetti da disturbi psichici, fisici o sensoriali che ne limitassero le capacità d'apprendimento»¹²; inoltre, tale categoria veniva utilizzata anche per tutti quei bambini e ragazzi con disagi dovuti al fatto di vivere in «un ambiente in cui non sembrava esservi un posto per loro»¹³. Se da un lato tale attenzione verso questi tipi di disagi sembrava configurarsi come un efficace tentativo concreto di rendere la scuola e l'educazione accessibile a tutti a seconda delle loro peculiarità¹⁴, rispondendo così alle finalità democratiche della legge del

⁵ Canevaro, Malaguti, *Inclusione ed educazione: sfide contemporanee nel dibattito intorno alla pedagogia speciale*, cit., p. 99.

⁶ Galanti, Giaconi, Zappaterra, *Didactics and planning: stories and evolutive traces towards inclusion*, cit., p. 9.

⁷ C. Giaconi, *La difficile integrazione degli alunni con disabilità nella scuola italiana dagli anni settanta del Novecento ad oggi: una riflessione di pedagogia e didattica speciale*, in A. Ascenzi, R. Sani (edd.), *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi*, Milano, FrancoAngeli, 2021, pp. 261-268, cit. p. 262.

⁸ *Ibid.*, p. 262.

⁹ C. Martinelli, *Da "conquista sociale" a "selezione innaturale": le illusioni perdute delle classi differenziali nella scuola media (1962-1971)*, «Italia Contemporanea», vol. 285, 2017, pp. 147-170, cit. p. 151.

¹⁰ *Ibid.*, p. 153.

¹¹ *Ibid.*

¹² *Ibid.*, p. 154.

¹³ *Ibid.*

¹⁴ Si veda Martinelli, *Da "conquista sociale" a "selezione innaturale": le illusioni perdute delle classi differenziali nella scuola media (1962-1971)*, cit., p. 157; per un ulteriore approfondimento del tema si veda inoltre A. Agazzi, *Il disadattamento scolastico nella scuola media: problemi dei*

1962 sulla Scuola media Unica¹⁵, dall'altro lato emersero subito delle criticità legate, ad esempio, alla segnalazione dei singoli casi¹⁶; il dibattito sulle criticità si acuì poi di fronte alle esclusioni di fatto prodotte e si ravvivò ulteriormente con il Sessantotto e gli anni Settanta¹⁷. Ricordiamo, a tale proposito, il pensiero dell'antipsichiatria¹⁸ che si andava sviluppando in quegli anni con la pubblicazione nel 1968 dell'*Istituzione negata* di Franco Basaglia sull'ospedale psichiatrico di Gorizia e l'esperimento dei laboratori di pittura e teatrali nel manicomio di Trieste culminato con la parata di Marco Cavallo a Trieste nel 1973¹⁹. Decisive furono poi le rivendicazioni portate avanti da Mirella Antonione Casale e il movimento di genitori di studenti disabili che, esprimendo inizialmente delle necessità personali e partendo «da una battaglia privata»²⁰, riuscirono a portare tali istanze collettive all'attenzione della Commissione Falcucci, nel 1975, e «a cambiare la scuola pubblica dall'interno, lottando per i diritti di tutti, non di pochi»²¹.

Ciò che ci preme sottolineare è il fatto che, a nostro avviso, considerare e raccontare la pedagogia speciale in Italia negli anni Sessanta e Settanta – anni fautori di cambiamenti significativi per questo stesso ambito – significa rivolgere lo sguardo a fattori diversi e traiettorie multiple e collettive che testimoniano tutti la necessità di agire per rimuovere gli ostacoli di ogni tipo e promuovere

minorati, classi di aggiornamento e classi differenziali, Brescia, La Scuola, 1967, p. 8.

¹⁵ Cfr. A. Mariuzzo, V. Roghi, *A sessant'anni dalla riforma della scuola media. Un nuovo bilancio storiografico*, «Rivista di Storia dell'Educazione», vol. 10, n. 1, 2023, pp. 3-8. Si veda anche F. De Giorgi, A. Gaudio, F. Pruneri (edd.), *Storia della scuola italiana*, Brescia, Morcelliana Scholé, 2023; M. Morandi, *La fucina dei professori. Storia della formazione docente in Italia dal Risorgimento a oggi*, Brescia, Morcelliana Scholé, 2021.

¹⁶ Martinelli, *Da "conquista sociale" a "selezione innaturale": le illusioni perdute delle classi differenziali nella scuola media (1962-1971)*, cit., p. 156.

¹⁷ A tale proposito si veda *ibid.*, ma anche C. Raimo, *L'ultima ora. Scuola, democrazia, utopia*, Milano, Adriano Salani Editore, 2022; Galanti, Giaconi, Zappaterra, *Didactics and planning: stories and evolutive traces towards inclusion*, cit.

¹⁸ Decisivi a tale proposito furono i seguenti testi: M. Foucault, *Histoire de la folie à l'âge classique*, Paris, Gallimard, 1972; E. Goffman, *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*, Garden City New York, AnchorBooks, 1961; E. Goffman, *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*, Prentice Hall, Englewood Cliffs 3, 1963.

¹⁹ Cfr. G. Scabia, *Marco Cavallo. Da un ospedale psichiatrico la vera storia che ha cambiato il modo di essere del teatro e della cura*, Merano, Alpha & Beta, 2018.

²⁰ Raimo, *L'ultima ora. Scuola, democrazia, utopia*, cit., p. 280. Su Mirella Antonione Casale si veda anche M. Levita, *Mirella Antonione Casale: la battaglia per i minori con disabilità tra ieri e oggi*, «Quaderni di Intercultura», vol. IX, 2019, <https://cab.unime.it/journals/index.php/qdi/article/view/2650/2318> (ultimo accesso: 09.03.2024). Infine, sulla storia dei movimenti associativi dal basso e sul loro ruolo nel proporre una idea diversa di disabilità, nonché sul loro impatto sulla pedagogia speciale si vedano inoltre i seguenti contributi: G. Griffo, *Il movimento delle persone con disabilità in Italia. Quadro storico 1915-1970*, in C. Tarantino (ed.), *La presa di parola. The Capture of Speech*, «Minority Reports. Cultural Disability Studies», vol. 1, 2015, pp. 135-156; M. Schianchi, *Associations of people with disabilities in Italy: a short history*, «Modern Italy», vol. 19, n. 2, 2014, pp. 121-133.

²¹ Raimo, *L'ultima ora. Scuola, democrazia, utopia*, cit., p. 280.

così una reale partecipazione democratica, superando la separazione, l'esclusione e l'allontanamento. Per raccontarla è quindi necessario uno "sguardo ampio" che rileviamo come caratteristico degli studi storico-educativi più recenti; citiamo tra essi, come caso esemplificativo, il convegno tenutosi a Macerata nel 2019 sull'Inclusione: come è stato infatti ricordato nell'introduzione a tale occasione, in passato

il focus ha privilegiato la disabilità, problema senz'altro assai importante e ostico sia in relazione all'inserimento scolastico che a quello universitario. In questa sede, tale specifica area tematica ha un suo spazio nella terza sezione del convegno, ma la traiettoria della riflessione complessiva va molto oltre. Mira cioè a svolgere una riconsiderazione storiografica globale del tema dell'inclusione, intesa non solo come ingresso di fasce sempre più ampie di ragazzi e giovani nella scuola e nell'università, ma come loro presenza attiva e partecipativa, e dunque foriera di un'effettiva crescita culturale a prescindere dalla estrazione sociale di provenienza²².

Tenendo quindi conto del fatto che la parabola storica della pedagogia speciale è costituita da questioni varie²³ e tenendo conseguentemente conto della necessità di un approccio storiografico consapevole degli intrecci caratterizzanti e costitutivi del tema, nonché decisivi per esso, il presente contributo intende soffermarsi su di un argomento in apparenza separato dalla pedagogia speciale e cioè il tema dell'accesso alla lingua e ai linguaggi raccontati attraverso le lenti della letteratura per l'infanzia. Se da un lato siamo consapevoli dell'evoluzione come disciplina autonoma della linguistica educativa e il «costante affrancarsi» di quest'ultima

dalla filosofia dell'educazione e dalla pedagogia che la inglobano fino agli anni di Giovanni Gentile e di Giuseppe Lombardo Radice, per diventare negli anni Sessanta un ambito di studi autonomo, più vicino alle scienze del linguaggio che a quelle dell'educazione²⁴

nonché del suo essere una disciplina differente rispetto alla pedagogia speciale, dall'altro vogliamo guardare alla prima per cogliere aspetti che possono essere rilevati anche nella seconda e che, più dei singoli settori disciplinari, descrivono un clima culturale in cui i cambiamenti non sono fattori isolati e separati disciplinarmente, ma si influenzano. Ci interessa infatti comprendere se e come il tema dell'accesso alla lingua e ai linguaggi, visti attraverso la

²² C. Betti, *Introduzione alla prima sessione dei lavori*, in Ascenzi, Sani (edd.), *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi*, cit. p. 19.

²³ Per giustificare tale sguardo ampio ci sembra poi utile ricordare che, nell'ambito stesso dei *Disability Studies*, si fa riferimento al modello bio-psico-sociale della disabilità – cfr. WHO, *I.C.F.: International Classification of functioning, disability and health*, Ginevra, World Health Organization, 2011 – e al fatto che quest'ultima sia considerata come una questione di giustizia sociale (cfr. S. Taylor, *Bestie da soma. Disabilità e liberazione animale*, Milano, Edizioni degli Animalisti, 2021) in cui istanze sociali, democratiche e ambientali sono fortemente presenti.

²⁴ Balboni, *Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla legge Casati alla riforma Gelmini*, Novara, DeAgostini Scuola, 2009, p. IX.

letteratura per l'infanzia, possa aver contribuito ai discorsi culturali fondativi anche dell'ambito differente della pedagogia speciale²⁵. Dopo una ricognizione della letteratura precedente su tali argomenti tenderemo quindi di ipotizzare una proposta di ricerca da approfondire in futuro. Proprio tenendo conto della natura *entangled*²⁶, intrecciata, del tema, ci proponiamo così di «stabilire connessioni»²⁷ per tratteggiare una temperie culturale, o meglio di evidenziare ed esplicitare quelle che sono già state rilevate per prefigurare percorsi esplorativi da percorrere e continuare seguendo «il gioco della matassa»²⁸.

1. *La questione della lingua e dei linguaggi in Italia e all'estero*

Prima di concentrarci su due casi specifici, nel presente paragrafo ci dedicheremo a delineare brevemente il tema dell'educazione linguistica, il suo collegamento con l'ambito della letteratura per l'infanzia e i possibili fili che uniscono quest'ultime con la pedagogia speciale; guarderemo sia al contesto italiano, sia ad alcune tendenze internazionali.

Per quanto riguarda il caso italiano, si evidenzia come la questione della lingua sia un tema antico caratterizzato da un dibattito molto sentito che, partendo da Dante, Bembo e Manzoni, è continuato per tutto l'Ottocento e dopo l'unificazione italiana; le discussioni attorno ad essa, anche in ambito educativo, sono state molto presenti e sentite anche poi, nel periodo post-unitario, durante il fascismo e nel secondo dopoguerra²⁹. Da questo punto di vista gli anni Sessanta e Settanta sono stati un momento fondamentale, «una rivoluzio-

²⁵ Per un tale uso della letteratura per l'infanzia come strumento e fonte di ricostruzione dei processi culturali, si veda A. Ascenzi, *Children's literature as a "source" for the history of cultural and educational processes*, «History of Education & Children's Literature», vol. VII, n. 2, 2012, pp. 497-516.

²⁶ D. Haraway, *Chthulucene: sopravvivere su un pianeta infetto*, trad. italiana di C. Durastanti e C. Ciccioni, Roma, NERO ed., 2019.

²⁷ C. Ginzburg, J. Tedeschi, A.C. Tedeschi, *Microhistory: Two or Three Things That I Know about It*, «Critical Inquiry», vol. 20, n. 1, 1993, pp. 10-35.

²⁸ Haraway, *Chthulucene: sopravvivere su un pianeta infetto*, cit. Come spiega Zamboni, il gioco della matassa consiste nel «fare e ricevere schemi, figure, creando fili nuovi, che poi altre mani riprendono e rilanciano in un percorso simile al lavoro ad uncinetto. Una forma di condivisione e creazione collettiva in divenire» in C. Zamboni, *Chthulucene. Sopravvivere su un pianeta infetto di Donna Haraway*, «Per amore del mondo», vol. 17, 2020 <https://www.diotimafilosofe.it/wp-content/uploads/2021/03/Donna-Haraway.pdf> (ultimo accesso: 04.03.2024).

²⁹ Per una discussione approfondita dei temi esposti si vedano i seguenti lavori: T. De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia Unita*, Roma-Bari, Laterza, inizialmente pubblicato nel 1963, riedita nel 1970; Id., *Storia linguistica dell'Italia repubblicana. Dal 1946 ai nostri giorni*, Roma-Bari, Laterza, 2014. G. Nencioni, *La nuova questione della lingua – lezione tenuta il 12 ottobre 1979 nel Liceo "Ariosto" di Ferrara*, in G. Nencioni, *Saggi di lingua antica e moderna*, Torino, Rosenberg & Sellier, 1989, pp. 209-219; Balboni, *Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla legge Casati alla riforma Gelmini*, cit.

ne copernicana», come l'ha definita Balboni³⁰. Centrale nella discussione che si dipana all'epoca è sicuramente l'influenza dei cambiamenti in seno alle teorie e gli studi sulla linguistica, ma anche le esperienze e l'opera di Don Milani³¹: a San Donato di Calenzano prima, e a Barbiana poi, Don Milani portò infatti avanti «esperienze educative e didattiche volte all'emancipazione di ragazzi socialmente e culturalmente emarginati»³² cercando di garantire loro l'accesso alla lingua e la «piena padronanza della parola»³³ per una liberazione collettiva. Significative sono ad esempio le seguenti righe scritte nel novembre del 1963 dai ragazzi di Barbiana ai ragazzi di Piadena e riprese da Roghi nel suo lavoro su Don Milani:

Il priore ci propone un ideale più alto: cercare il sapere solo per usarlo al servizio del prossimo. Per questo qui ci si schiera solo dalla parte dei più deboli: africani, asiatici, meridionali, italiani, operai, contadini, montanari. Ma il priore dice che non potremo far nulla per il prossimo, in nessun campo, finché non sapremo comunicare. Per questo le lingue sono la materia principale. Vorremmo che tutti i poveri del mondo studiassero le lingue per potersi intendere e organizzare tra di loro. Così non ci sarebbero più oppressori, né patrie, né guerre³⁴.

Una «scuola della parola»³⁵ che si rifletté anche nell'opera di maestri come Gianni Rodari, Mario Lodi, Bruno Ciari e che ebbe a sua volta risvolti sull'opera di una figura come Tullio De Mauro e sul suo contributo di guida all'opera del GISCEL – Gruppo di Intervento e Studio nel Campo dell'Educazione Linguistica, nonché sulle Dieci Tesi Giscel per un'educazione linguistica democratica del 1975³⁶. Il caso di De Mauro, a partire dalla sua *Storia linguistica*

³⁰ Id., *Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla legge Casati alla riforma Gelmini*, cit., p. 79.

³¹ Su Don Milani si vedano le seguenti ricerche: C. Betti, *La Scuola di Barbiana. La felice esperienza scolastica di un prete, «obbedientissimo ribelle», per l'emancipazione degli ultimi, «Historia y Memoria de la Educación»*, vol. 7, 2018, pp. 235-268.; M.G. Lo Duca, *Lingua italiana ed educazione linguistica: tra storia, ricerca e didattica* (nuova ed.), Carocci, Roma, 2013; J. Meda, *Gli esperimenti scolastici di Barbiana e Vho. La scuola come luogo di inclusione e come spazio di crescita civile e democratica (1948-1968)*, in Ascenzi, Sani (edd.), *Inclusione e promozione sociale nel sistema formativo italiano dall'Unità ad oggi*, cit., pp. 87-101; V. Roghi, *La lettera sovversiva. Da Don Milani a De Mauro, il potere delle parole*, Roma-Bari, Laterza, 2017; R. Sani, D. Simeone (edd.), *Don Lorenzo Milani e la Scuola della Parola. Analisi storica e prospettive pedagogiche*, Macerata, eum, 2011.

³² Betti, *La Scuola di Barbiana. La felice esperienza scolastica di un prete, «obbedientissimo ribelle», per l'emancipazione degli ultimi*, cit., p. 236.

³³ Meda, *Gli esperimenti scolastici di Barbiana e Vho. La scuola come luogo di inclusione e come spazio di crescita civile e democratica (1948-1968)*, cit., p. 91.

³⁴ Don Lorenzo Milani, *Tutte le opere*, Mondadori, Milano, Vol. II, 2017, pp. 952-953, in Roghi, *La lettera sovversiva*, cit., p. 63.

³⁵ Sani, Simeone (edd.), *Don Lorenzo Milani e la Scuola della Parola. Analisi storica e prospettive pedagogiche*, cit.

³⁶ Si veda, a tale proposito, i già citati lavori di Lo Duca, Meda, Roghi e di De Mauro stesso. Ad essi aggiungiamo M. Vedovelli, *Tullio De Mauro e gli studi linguistici e linguistico-educativi in*

dell'Italia unita (1963), oltre ad essere un'esperienza significativa nel favorire l'«intreccio fra ricerca e pratica educativa»³⁷ e a illustrare

l'assunzione della responsabilità etica di imboccare quel tortuoso percorso dove l'incomprensione non è un fatto marginale, ma intrinseco al farsi del cammino verso una comprensione progressivamente più ricca, forse mai compiutamente realizzata³⁸,

mostra anche come la parabola dell'educazione linguistica italiana si sia intrecciata con la pedagogia speciale: è utile a questo proposito guardare come esempio, nel lavoro di De Mauro, alla pubblicazione del giornale *Due parole* «dedicato ai ragazzi con difficoltà linguistiche o analfabeti di ritorno»³⁹ e «destinato inizialmente a coloro che hanno deficit intellettivi»⁴⁰.

Quello che possiamo notare e che la letteratura precedente qui brevemente illustrata ha ben evidenziato è il fatto che se nell'800 l'elemento linguistico veniva considerato come fondamentale per un «dirozzamento delle plebi»⁴¹ e per fare gli italiani, nel '900 e, in particolare nel secondo dopoguerra, si rifletté e si lavorò per riconoscere la diversità sociolinguistica italiana e per dare a tutti accesso alla lingua, attraverso un'educazione linguistica riflessiva⁴² e democratica. Se l'esperienza italiana, che pure abbiamo tratteggiato qui in maniera non esaustiva, è sicuramente peculiare e caratterizzata da una forte istanza democratica che vede nell'accesso alla lingua uno strumento per rimuovere disuguaglianze e promuovere e riconoscere le differenze in un modo che, a nostro avviso, verrà ripreso nella pedagogia speciale⁴³, vogliamo brevemente fare riferimento ora ad alcune tendenze internazionali rispetto all'educazione linguistica che a nostro

Italia, «Italice», vol. 94, n. 1, 2017.

³⁷ A. Sobrero, *Lingua italiana ed educazione linguistica. Tra storia, ricerca e didattica* di M.G. Lo Duca, «Italiano LinguaDue», vol. 6, n. 1, 2014, pp. 431-434.

³⁸ Vedovelli, *Tullio De Mauro e gli studi linguistici e linguistico-educativi in Italia*, cit., p. 12.

³⁹ E. Battifoglia, *Tullio De Mauro, un linguista nel paese degli analfabeti funzionali*, in P. Greco (ed.), *Scienza e Società* 29/30. *Le parole della scienza: comunicare nell'era della conoscenza*, Milano, EGEA spa, 2017, p. 55.

⁴⁰ Vedovelli, *Tullio De Mauro e gli studi linguistici e linguistico-educativi in Italia*, cit., p. 12.

⁴¹ A. Ascenzi, R. Sani, *Storia e antologia della letteratura per l'infanzia nell'Italia dell'Ottocento*, Milano, FrancoAngeli, 2017; inoltre, come indica Balboni relativamente alla Legge Casati, quest'ultima portò avanti «l'idea di lingua nazionale come elemento chiave dell'identità nazionale» a svantaggio dei dialetti (Balboni, *Storia dell'educazione linguistica in Italia. Dalla legge Casati alla riforma Gelmini*, cit., pp. 5-6). Per la questione del dialetto, si veda anche, infine, M. Morandi, *La questione del dialetto in Giuseppe Lombardo Radice*, «Studi Sulla Formazione», vol. 22, n. 1, 2019, pp. 43-51.

⁴² Lo Duca, *Lingua italiana ed educazione linguistica: tra storia, ricerca e didattica*, cit.

⁴³ Significativo a tale proposito è il fatto che Canevaro citi Don Milani come esempio «del rapporto fra crescita del senso di cittadinanza attiva e le leggi» e come promotore di un'educazione alla cittadinanza attiva di ragazzi «capaci di usare le parole e con le parole la ragione, le strutture linguistiche unite alle strutture logiche» (in A. Canevaro, *Non fermiamoci! La prospettiva inclusiva, se sta ferma, muore*, «I care Imparare Comunicare Agire in una Rete Educativa, Annali della Pubblica Istruzione. Periodico multimediale per la scuola italiana a cura del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca», vol. 6, 2011, pp. 11-22, cit. pp. 16-17.

avviso sono vicine sotto alcuni aspetti al caso italiano e in un certo senso condividono anch'esse valori propri anche della pedagogia speciale. Rivolgendo lo sguardo al panorama internazionale, possiamo infatti notare ad esempio che la questione della lingua e degli studi linguistici viene affrontata in studi come quello di Matasci e Donato Di Paola che, guardando in maniera incrociata a diversi paesi francofoni, rilevano come l'apprendimento di una lingua comune alla fine dell'800 fosse per lo più collegato a questioni di appartenenza nazionale, mentre dagli anni Venti del Novecento sottolineano come l'apprendere le lingue – nazionali e straniere – iniziò ad esprimere anche il desiderio di capire gli altri e non solo di misurarsi con loro o comprenderli⁴⁴; inoltre, si può osservare come inizi a circolare l'idea che le pratiche educative linguistiche possano educare alla comprensione internazionale e alla pace⁴⁵ attraverso la corrispondenza interscolastica e la letteratura per l'infanzia⁴⁶. Tale atteggiamento rispetto a quest'ultima si acuisce nel secondo Dopoguerra sia in Europa – con esperienze come quelle proposte da Jella Lepmann e *Ibby*⁴⁷ – sia oltreoceano con iniziative come il *Jane Addams Children's Book Award*, fondato nel 1953 per promuovere valori di pace e giustizia sociale⁴⁸.

Dal quadro appena abbozzato emerge allora come la riflessione sulla lingua fosse legata sia in ambito nazionale che internazionale anche all'idea di avere accesso, al dare a tutti spazio per raccontare e raccontarsi, per comprendersi l'un l'altro e a riconoscere, all'interno di questo spazio fatto di narrazioni varie, pari dignità anche attraverso la promozione di valori pacifici e democratici.

⁴⁴ D. Matasci, M. Donato Di Paola, *Humanités et citoyenneté: l'enseignement des lettres et des langues en France, en Suisse et en Belgique au XIX^e siècle*, «Histoire de l'éducation», n. 149, 2018, p. 18.

⁴⁵ B. Schneuwly, A. Darne-Xu, B. Extermann, I. Leopoldoff, V. Rouiller, *Des pratiques éducatives langagières au service de la compréhension internationale?*, in R. Hofstetter, Érhise, *Le Bureau international d'éducation, matrice de l'internationalisme éducatif*, Brussels, Peter Lang Verlag, 2022; tale atteggiamento si ritrova anche in anni successivi nel Sistema delle Scuole europee, fondato ufficialmente nel 1957, in cui, ad esempio, a proposito dell'insegnamento del tedesco si scrive che «l'ignoranza del popolo e dello stato vicino, così come le idee sbagliate su di essi, sono sempre stati il terreno fertile per la propaganda contro il vicino. L'ignoranza e i malintesi derivano quasi sempre dal non capirsi, dal non parlare la lingua dell'altro. [...] Attraverso la conoscenza di questa lingua, l'alunno sarà messo in contatto con il suo compagno di un'altra nazione, a rispettarlo e a vedere in lui un compagno e, perché no, un amico. In questo modo acquisirà una conoscenza pratica dei problemi sociali e politici dei popoli vicini e del loro sviluppo» in *European Schools' Harmonized Timetables and Programmes*, 1963, p. 24, (trad. delle autrici).

⁴⁶ Schneuwly, Darne-Xu, Extermann, Leopoldoff, Rouiller, *Des pratiques éducatives langagières au service de la compréhension internationale?*, cit., p. 338.

⁴⁷ C. Gumirato, *La letteratura per l'infanzia nel Secondo Dopoguerra. Un ponte tra le culture europee*, Milano, FrancoAngeli, 2024.

⁴⁸ L. Colabucci, M. Napoli, *Beyond Compassion? An Analysis of the Jane Addams Children's Book Award*, «Journal of Children's Literature», vol. 43, n. 1, 2017, pp. 28-36.

2. *L'errore rodariano e la Grammatica della Fantasia*

Dopo aver delineato la questione dell'educazione linguistica in Italia e aver tentato di dimostrare in che modo essa si connette con le istanze democratiche che chiedono un accesso a tutti alla parola e, di conseguenza, anche all'istruzione e all'educazione, sposando così ideali che sarebbero diventati cari anche alle esperienze di pedagogia speciale italiana, ci soffermeremo ora su due casi che a nostro avviso confermano tale legame. In questo paragrafo ci occuperemo della *Grammatica della Fantasia* di Gianni Rodari.

La *Grammatica della Fantasia* fu pubblicata nel 1973 ed è «un libro sulle favole»⁴⁹ risultato, come spiega Rodari stesso nell'Antefatto, degli incontri che l'autore ebbe a Reggio Emilia nel marzo 1972 con insegnanti, bibliotecari e operatori culturali⁵⁰. Composto da diversi capitoletti, più o meno brevi, guarda ad «alcuni modi di inventare storie per i bambini e di aiutare i bambini a inventarsi da soli le loro storie»⁵¹: ritroviamo anche qui la parola, il linguaggio – o meglio i linguaggi e l'inventare storie e poi, infine, l'immaginazione di cui Rodari rivendica fortemente il posto nell'ambito degli studi e delle pratiche educative. Rodari scrive infatti della sua speranza, e cioè che

il libretto possa essere ugualmente utile a chi crede nella necessità che l'immaginazione abbia il suo posto nell'educazione; a chi ha fiducia nella creatività infantile; a chi sa quale valore di liberazione possa avere la parola. 'Tutti gli usi della parola a tutti' mi sembra un buon motto, dal bel suono democratico. Non perché tutti siano artisti, ma perché nessuno sia schiavo⁵².

Torna quindi il discorso dell'avere accesso alla lingua per esprimersi, per raccontare storie e così immaginare mondi, costruirli ed esserne parte, senza che nessuno resti escluso; c'è quindi un'apertura anche alla diversità e, a nostro avviso, un suggerimento su come rapportarsi ad essa; significativa a tale proposito è, secondo noi, l'organizzazione stessa del libro strutturato in capitoletti più o meno lunghi che raccontano dei modi di giocare creativamente con la lingua, offrono delle «possibilità creative»⁵³ che possono essere messe in atto con le parole: troviamo infatti i già citati binomio fantastico e straniamento, ma anche

⁴⁹ Così lo definisce Tullio De Mauro su «Paese Sera» il 25 gennaio 1974; in G. Rodari, *La Grammatica della Fantasia*, Trieste, Einaudi Ragazzi, Edizioni EL, 2013, p. 8.

⁵⁰ *Ibid.*, p. 23.

⁵¹ *Ibid.*, p. 24.

⁵² *Ibid.*

⁵³ Scegliamo di utilizzare l'aggettivo creativo non solo come omaggio a Rodari, ma anche tenendo a mente quanto sostenuto da Gemma Harasim – e da Giuseppe Lombardo Radice negli *Studi sulla scuola secondaria* – secondo cui la lingua non è tecnica, ma creatività e musica. Si veda a tale proposito G. Harasim, *Intuizione e lingua materna*, Catania, Battiato, 1914, pp. 31-32, in N. Sistoli Paoli, *Un'educatrice d'eccezione: Gemma Harasim*, «Quaderni», vol. V, 1981.

capitoli su «il sasso nello stagno»⁵⁴, «luce e scarpe»⁵⁵, «che cosa succederebbe se...»⁵⁶, «il prefisso arbitrario»⁵⁷, «utilità di Giosuè Carducci»⁵⁸, «costruzione di un 'limerick'»⁵⁹, «il falso indovinello»⁶⁰, «le fiabe popolari come materia prima»⁶¹, «le fiabe al rovescio»⁶², «che cosa accade dopo»⁶³, «le fiabe al ricalco»⁶⁴. Rodari sembra fornire una serie di idee e modelli con questa divisione in piccoli capitoli: tali singoli casi nominati sono a nostro avviso interessanti perché sembrano per certi versi richiamare quanto sostenuto da Mirella Antonione Casale nella sua battaglia per realizzare una vera integrazione a scuola e cioè il fatto che non fosse necessaria soltanto l'accettazione della diversità in quanto tale, ma fosse fondamentale praticare l'accettazione consapevole di ogni persona mettendo in campo delle metodologie mirate basate sulla conoscenza della persona stessa e delle sue esigenze⁶⁵. Ecco allora che su un piano assolutamente metaforico; nell'accesso alla lingua che Rodari auspica, nel suo uso creativo e nell'organizzazione stessa dell'opera in cui viene narrato tutto ciò, si può quasi immaginare, creativamente e "rodarianamente", un parallelismo figurato tra ciò che viene proposto per la lingua e quello che dovrebbe essere necessario fare a scuola per riconoscere i diritti di ognuno e che verrà poi in parte "concretizzato" con la legge del 1977; non solo accogliere andando al di là di qualsiasi lettura e connotazione negativa e giudicante, ma anche conoscere e affrontare con conoscenza – con un'insegnante specializzato, nel caso della legge 517/1977 – caso per caso, ovviamente sempre tenendo conto dell'imprevedibilità che contraddistingue ogni singolo caso. Lo abbiamo detto, il nostro è un parallelismo figurato, eppure azzardiamo a compierlo perché ci sembra possa aiutare a ricostruire e a comprendere quello che è, a nostro avviso, una simile orizzonte di riferimento. Abbiamo sottolineato tale visione espressa dalla *Grammatica della Fantasia* perché riteniamo possa essere rappresentativa di un'epoca, o meglio di un determinato sentire pedagogico e sociale. Inoltre, senza nulla togliere alla genialità della visione di Rodari, essa non nasce dal nulla: a tale proposito ci

⁵⁴ Rodari, *La Grammatica della Fantasia*, cit., p. 25.

⁵⁵ *Ibid.*, p. 38.

⁵⁶ *Ibid.*, p. 42.

⁵⁷ *Ibid.*, p. 47.

⁵⁸ *Ibid.*, p. 56.

⁵⁹ *Ibid.*, p. 59.

⁶⁰ *Ibid.*, p. 66.

⁶¹ *Ibid.*, p. 68.

⁶² *Ibid.*, p. 74.

⁶³ *Ibid.*, p. 76.

⁶⁴ *Ibid.*, p. 80.

⁶⁵ Cfr. Levita, *Mirella Antonione Casale: la battaglia per i minori con disabilità tra ieri e oggi*, cit.; si veda inoltre M. Antonione Casale, M. F. Daviso Albert (edd.), *Handicap e formazione professionale. Quali prospettive di formazione professionale e di attività per l'handicappato psichico dopo la scuola dell'obbligo. Atti del Convegno A.N.F.F.A.S.-CE.PI.M., Torino, 21 maggio 1988*, Torino, Omega, 1989; M. Antonione Casale, P. Peila Castellani, F. Saglio, *Il bambino handicappato e la scuola*, Torino, Bollati Boringhieri, 1991.

sembra interessante soffermarci un momento sulle influenze alla base dell'opera rodariana; è l'autore stesso a menzionarle più volte, nel corso dei vari capitoli e delle schede finali dove troviamo indicati i nomi di Novalis, Viktor Šklovskij e i formalisti russi, Propp⁶⁶, riferimenti alla Linguistica con Jakobson, Martinet, De Mauro e alla Semiotica con Eco; per quanto riguarda i principi pedagogici sono presenti i riferimenti alle esperienze del Movimento di Cooperazione Educativa e alle tecniche freinetiane, e di maestri quali Mario Lodi e Bruno Ciari; anche se non citata esplicitamente da Rodari ricordiamo anche Margherita Zoebeli e il CEIS che pure ebbero un ruolo decisivo nella diffusione di esperienze della scuola attiva e funsero da «*trait d'union* delle esperienze italiane ed europee più all'avanguardia»⁶⁷. Dal punto di vista teorico, Rodari menziona Dewey, Piaget, Bruner, Vygotskij. Da quest'ultimo, in particolare, prende l'idea di creatività tanto centrale nel testo. Come scrivono Bertolini e Contini:

Il testo di Vygotskij, osserva Rodari, riconosce a tutti gli uomini e non a pochi privilegiati una comune attitudine alla creatività, rispetto alla quale le differenze si rivelano per lo più un prodotto di fattori sociali e culturali; esso mette in luce che la funzione creatrice dell'immaginazione appartiene all'uomo comune, allo scienziato, al tecnico, essendo essenziale alle scoperte scientifiche come alla nascita dell'opera d'arte o alla vita quotidiana⁶⁸

Nonostante *Immaginazione e creatività nell'età infantile* di Vygotsky sia l'unica opera dello stesso menzionata qui da Rodari, è interessante evidenziare, a nostro avviso, come oggi l'intellettuale russo sia considerato fondamentale nell'ambito degli studi sull'inclusione in particolare per le sue «teorie socio-culturali, come pure per la funzione dell'interazione sociale nello sviluppo del cervello umano»⁶⁹. Ma quello che più ci interessa è proprio evidenziare la commistione di teorie, esperienze e approcci rintracciabili e significativi nel delineare il panorama di riferimento.

⁶⁶ Inoltre, per quanto riguarda le riflessioni che Rodari fa sulla fiaba si veda anche V. Roghi, *Attualità della fiaba: Gianni Rodari e la fiaba prima e dopo il '68*, «Favola & fiaba: rivista internazionale di studi e ricerche nelle letterature classiche e moderne», vol. I, 2023, pp. 107-120.

⁶⁷ T. Pironi, *Mario Lodi e Margherita Zoebeli. Un rapporto all'insegna dell'innovazione nella concretezza dell'agire educativo*, in M. D'Ascenzo, C. De Santis, S. Loiero, *L'eredità di Mario Lodi per la scuola del Duemila*, Roma, tab edizioni, 2023, pp. 39-52, cit. p. 41. Si veda inoltre Raimo, *L'ultima Ora. Scuola, democrazia, utopia*, cit.

⁶⁸ C. Bertolini, A. Contini, *Munari, Rodari e Malaguzzi nell'educazione alla creatività*, in A. Gariboldi, R. Cardarello (edd.), *Pensare la creatività Ricerche nei contesti educativi per l'infanzia*, Parma, Edizioni Junior, 2012, p. 56. Inoltre, sul riferimento a Vygotskij in Rodari, si veda anche V. Roghi, *Un libro d'oro e d'argento. Intorno alla «Grammatica della Fantasia» di Gianni Rodari*, Palermo, Sellerio, 2023.

⁶⁹ D.K. Grum, *Concept of inclusion on the section of Vygotskian socio-cultural theory and neuropsychology*, in *Šolsko polje, revija teorijo in raziskave vzgoje in izobra zevanja*, «Letnok» vol. XXIII, n. 1-2, 2012, p. 113. Su Vygotskij si veda inoltre B. Schneuwly, *Contradiction and Development: Vygotsky and Paedology*, «European Journal of Psychology of Education», vol. 9, n. 4, 1994, pp. 281-291.

3. Rosellina Archinto e la Emme Edizioni

Il secondo caso legato alla letteratura per l'infanzia su cui intendiamo concentrarci poiché, a nostro avviso, ben illustra il clima in cui si svilupparono istanze legate ai linguaggi, all'accesso democratico ad essi e quindi a una visione culturale riconducibile anche a temi cari alla pedagogia speciale, riguarda la casa editrice Emme Edizioni fondata da Rosellina Archinto a Milano nel 1966, un esperimento editoriale pionieristico che rivoluzionò, in Italia, i libri per bambini introducendo libri "diversi" – gli albi illustrati⁷⁰ – e promuovendo la diversità e la differenza⁷¹ con libri come *Piccolo blu e piccolo giallo*, *Federico*, e *Guizzino*, di Leo Lionni⁷² e molti altri. *Piccolo Blu e Piccolo Giallo* è il primo albo ad essere pubblicato nel 1966 e racconta la ormai ben nota storia di due macchie di colore differenti che si mescolano stando insieme e dando vita a una nuova tonalità differente a sua volta. Non vengono così riconosciute per via di tale diversità, se non dopo aver versato calde lacrime colorate ed essere tornate alla loro tonalità originale; in questo modo, tutti comprendono cosa è successo e abbracciandosi per la felicità si mescolano a loro volta, dando vita a nuovi colori. Con un testo essenziale e una suggestiva resa grafica tutta basata sulle macchie di colore acceso, l'albo colpisce e racconta e fa immaginare una storia in cui il valore dell'incontro con l'altro è essenziale perché ci trasforma e ci rende diversi; mostra però anche come tale diversità possa non renderci riconoscibili e quindi non accettati. Già in questo primo albo illustrato si riscontra l'innovazione e l'originalità della proposta di Archinto, «con l'immagine su carta bianca e la diversità dei soggetti, del linguaggio e della trama delle storie»⁷³, un tratto, questo, che ritroveremo negli albi successivi proposti. Il «coraggio»⁷⁴ di Archinto sta quindi nell'aver portato in Italia libri incontrati all'estero, diversi per testo, storie e organizzazione grafica dalla maggior parte dei libri per bambini all'epoca pubblicati nel nostro paese, «cosine tristissime» come le chiama la stessa Archinto⁷⁵; libri che vanno a stimolare con il linguaggio grafico la

⁷⁰ A tale proposito si veda P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, Roma-Bari, Laterza, 1995 [nuova edizione riveduta 2009]; P. Boero, *I favolosi anni Settanta. Fantasia e impegno nella letteratura per l'infanzia*, «Transalpina», vol. 14, 2011, p. 129; M. Terrusi, *Albi illustrati. Leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*, Roma, Carocci editore, 2012; M.T. Trisciuzzi, *Image and imagination in education. Visual narrative through children's literature*, «Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education», vol. 12, n. 3, 2017, pp. 69-81.

⁷¹ C. Lepri, *Education on diversity. the Contribution of Early Childhood's literature*, «Studi sulla Formazione», vol. 22, 2019, pp. 325-336.

⁷² L. Lionni, *Piccolo blu e piccolo giallo*, Milano, Emme Edizioni, 1966; Id., *Federico*, Milano, Emme Edizioni, 1967; Id., *Guizzino*, Milano, Emme Edizioni, 1977.

⁷³ Trisciuzzi, *Image and imagination in education. Visual narrative through children's literature*, cit., p. 78.

⁷⁴ Espressione utilizzata da Antonio Faeti e riportata in Trisciuzzi, *Image and imagination in education. Visual narrative through children's literature*, cit., p. 78.

⁷⁵ Quelle menzionate sono parole di Rosellina Archinto tratte da L. Farina (ed.), *La Casa delle*

creatività e l'immaginazione dei bambini – tanto care anche a Rodari – poiché guardano a un modo diverso di teorizzare e raccontare l'infanzia; decisivo, a tale proposito, fu il soggiorno di Archinto negli Stati Uniti, dopo la laurea, per seguire il marito che aveva vinto una borsa di studio alla *Columbia University*. In quel periodo lei stessa ebbe la possibilità di seguire alcuni corsi di psicopedagogia alla Columbia e «passava ore alla *Public Library* di New York, a guardarsi i libri»⁷⁶. All'origine della Emme Edizioni, oltre alla grande sensibilità e alle intrepide capacità della sua fondatrice, notiamo quindi un flusso di idee e modelli stranieri che caratterizzerà tutta la vita della casa editrice, non solo per quanto riguarda gli albi illustrati, ma anche la produzione saggistica. In questo modo Emme Edizioni fu fin da subito un esempio notevole per quanto riguarda la grafica e l'organizzazione estetica dell'oggetto libro che teneva conto della nuova visione legata al bambino, soggetto «da stimolare nella crescita dei suoi interessi e delle sue curiosità e da spronare nell'esercizio delle sue molteplici capacità e potenzialità»⁷⁷; la casa editrice fu anche e senza dubbio uno degli «spazi culturali funzionali all'estensione di tali nuove concezioni pedagogiche»⁷⁸. Se tanto è già stato detto sulla portata “radicale” di questa casa editrice sia per il modo di fare libri e la sua “materialità grafica”, sia per i temi e le storie trattate⁷⁹, più da esplorare e ricostruire restano, secondo noi, i soggetti ruotanti attorno a questo microcosmo letterario e il macrocosmo di idee e pratiche con cui essi dialogavano, le traiettorie in entrata e in uscita. Un primo lavoro che va ad indagare in maniera significativa questo aspetto è un recente articolo di Todaro incentrato sulla collana editoriale *Il PuntoEmme*⁸⁰ e la sua promozione di prospettive critiche e delle contro-culture che mettevano in crisi e sfidavano la «cultura pedagogica ‘ufficiale’»⁸¹. Tale collana di saggi e studi pedagogici fu creata e toccò, nel corso della sua esistenza, diversi temi relativi, ad esempio alle «condizioni di vita dell'infanzia e sui motivi condizionanti la crescita dei bambini nella civiltà industriale»⁸², o, ancora, la discussione sui testi di lettura adottati nella scuola elementare nel 1971 esprimendo così una comunione di intenti con gli insegnanti del Movimento di Cooperazione Educativa (MCE) e, in generale con i movimenti dal basso che si opponevano alla scuola “ufficiale”. Tra i testi pubblicati nella collana e che ben illustrano tale disposizione e aper-

Meraviglie. La Emme Edizioni di Rosellina Archinto, Milano, Topipittori, 2013, p. 32.

⁷⁶ Queste parole e le informazioni sopra riportate sul soggiorno negli Stati Uniti sono tratte dal lavoro di Farina (ed.), *La Casa delle Meraviglie. La Emme Edizioni di Rosellina Archinto*, cit., p. 29.

⁷⁷ L. Todaro, *Alternative pedagogiche e costruzione di spazi per lo sviluppo di un pensiero critico sull'educazione: la collana editoriale 'Il Puntoemme' nell'Italia degli anni Settanta*, «Espacio, Tiempo y Educación», vol. 8, n. 2, 2021, pp. 211-229, cit. p. 213.

⁷⁸ *Ibid.*

⁷⁹ Lepri, *Education on diversity. the Contribution of Early Childhood's literature*, cit.

⁸⁰ Todaro, *Alternative pedagogiche e costruzione di spazi per lo sviluppo di un pensiero critico sull'educazione: la collana editoriale 'Il Puntoemme' nell'Italia degli anni Settanta*, cit.

⁸¹ *Ibid.*, p. 211.

⁸² *Ibid.*, p. 216.

tura verso le esperienze collettive e contro-ufficiali indichiamo anche il saggio di Maud Mannoni dal titolo *Un luogo per vivere. Un'esperienza alternativa all'istituzionalizzazione dei ragazzi psicotici*⁸³, testo che

laisse la folie dire une vérité. Ceux qui parlent, ce sont les enfants, les parents, les adultes de Bonneuil, et avec eux des praticiens comme Roger Gentis, et le public venu à notre rencontre. Ils parlent parfois sous forme de dialogue⁸⁴.

Un'opera, quindi, che lascia che sia «la follia a dire la verità»⁸⁵ dando voce, a volte sotto forma di dialogo, ai bambini, ai genitori e agli adulti di Bonneuil, scuola fondata da Mannoni – insieme ad altri attivisti – nel 1969 alle porte di Parigi, a Bonneuil-sur-Marne. Come racconta anche il documentario del 1974 di Guy Seligmann, *Vivre à Bonneuil*, la scuola ospitava alla sua fondazione circa venti ragazzi: un terzo di essi era autistico; un altro terzo era costituito da ragazzi psicotici considerati dalla società come casi disperati; un terzo, infine, fatto di studenti ritenuti “normali”, ma che rifiutavano semplicemente il liceo e la società⁸⁶. La vita a Bonneuil viene raccontata in maniera collettiva in questo testo in cui dare la parola e permettersi di raccontare e raccontarsi diventa fondamentale; la Emme Edizioni è stata in grado di intercettare tale sentire e di incarnarlo, “dando voce”, in italiano, a testi come questo. Ecco allora che, tenendo conto di quanto detto finora, non si può non riconoscere la grande diversità di temi e soggetti che gravitarono attorno ad Emme Edizioni e che ebbero un ruolo determinante nel portare avanti un determinato sentire, volto a rispondere a nuove visioni – di concepire il mondo, l'infanzia, l'educazione, il corpo, il diverso – e a nuove esigenze; come ha raccontato la stessa Archinto, la collana, il *PuntoEmme*,

è nata proprio per soddisfare un tipo di pubblico fatto di maestre più moderne, giovani, che desideravano capire alcune cose. Fu un'esperienza veramente straordinaria quella collana. Comprende i più bei testi di psicopedagogia di quegli anni, italiani e non⁸⁷.

⁸³ M. Mannoni, *Un luogo per vivere. Un'esperienza alternativa all'istituzionalizzazione dei ragazzi psicotici*, Milano, Emme Edizioni, 1977. Il titolo originale dell'opera, pubblicata nel 1975, è il seguente: *Un Lieu Pour Vivre. Les Enfants de Bonneuil, Leurs Parents et l'équie des «Soignants»*. Nel corso di questo lavoro non è stato possibile consultare l'opera tradotta in italiano e verrà quindi fatto riferimento all'opera originale in francese, disponibile online <Un lieu pour vivre – Maud Mannoni – Google Libri> (ultimo accesso: 09.03.2024). Siamo consapevoli dell'importanza di guardare all'opera tradotta per vedere come è stata resa ed ipotizzare, quindi, la sua ricezione in Italia; non potendo però rispondere al momento a tale esigenza, riteniamo comunque importante evidenziare i temi proposti nell'opera facendo riferimento all'edizione originale francese.

⁸⁴ Mannoni, *Un Lieu Pour Vivre. Les Enfants de Bonneuil, Leurs Parents et l'équie des «Soignants»*, cit.

⁸⁵ *Ibid.* (traduzione delle autrici).

⁸⁶ Tali informazioni sono tratte dal documentario, del 1974, *Vivre à Bonneuil* di Guy Seligmann, parzialmente accessibile al seguente link <<https://www.youtube.com/watch?v=MOLa-gYtFwdM&t=220s>> (ultimo accesso: 09.03.2024).

⁸⁷ Archinto in Farina, *La Casa delle Meraviglie. La Emme Edizioni di Rosellina Archinto*, cit.,

Infatti, oltre all'attenzione già riscontrata per la dimensione e le tendenze internazionali, la casa editrice fu comunque fortemente ancorata nella realtà locale e nazionale in cui si trovava, dialogando con diversi attori coinvolti: insegnanti, attivisti, scrittori, editori, designer, intellettuali. Tantissimi sono i nomi che compaiono leggendo i ricordi di Archinto⁸⁸ – tra essi, viene ricordato l'esempio ispiratore di Don Milani, il lavoro di Rodari e Mario Lodi, le collaborazioni con Einaudi, Calvino e Natalia Ginzburg – e, come per il caso del soggiorno a New York o l'opera di Mannoni poco fa menzionata, resta aperta la possibilità di indagare queste relazioni, per comprendere meglio come si siano create⁸⁹ e abbiano contribuito a diffondere idee veicolando, in questo modo, una certa visione del mondo e determinati pensieri pedagogici.

Conclusioni

Facendo nostro il gioco della matassa di Haraway⁹⁰, o il rizoma di Deleuze e Guattari⁹¹ o, ancora, la rete, il *network*, di Latour⁹², abbiamo cercato di dipanare e seguire diversi fili che, a nostro avviso, ci dicono qualcosa sulla pedagogia speciale in Italia. Siamo infatti partite da quest'ultima e dal punto di svolta rappresentato dalla legge 517 del 1977 per cercare poi di comprendere il clima culturale in cui tale conquista è stata raggiunta e le premesse sociali, culturali e teoriche che hanno a nostro avviso contribuito a influenzarla; tali premesse sono state osservate per lo più attraverso la lente della lingua e della letteratura per l'infanzia come fonte di ricostruzione dei processi storico-educativi e storico-culturali⁹³. In particolare, ci siamo soffermate sulla questione dell'educazione linguistica in Italia e all'estero e su due casi letterari particolarmente significativi e già parzialmente indagati che ci hanno permesso di evidenziare alcune idee portanti come, ad esempio, l'importanza data all'ambiente e all'individuo, a nuovi modi di concepirli e di vederli in interazione, alla necessità di dare a tutte e tutti le stesse opportunità educative. I casi approfonditi in tale prospettiva incarnano queste visioni non solo in termini di contenuti raccontati, ma anche in termini di gusto artistico e creativo, nonché di ideali e teorie di riferimento;

p. 32.

⁸⁸ Farina, *La Casa delle Meraviglie. La Emme Edizioni di Rosellina Archinto*, cit.

⁸⁹ Come già menzionato nella parte introduttiva, ci riferiamo in questo caso alla possibilità di approfondire quei fili, quel gioco della matassa di cui parla Haraway.

⁹⁰ Haraway, *Chthulucene: sopravvivere su un pianeta infetto*, cit.

⁹¹ G. Deleuze, F. Guattari, *A Thousand Plateaus: Capitalism and Schizophrenia*, trad. B. Massumi, University of London and Minneapolis, Minnesota Press, 1987.

⁹² B. Latour, *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*, Oxford, Oxford University Press, 2007.

⁹³ Ascenzi, *Children's literature as a "source" for the history of cultural and educational processes*, cit.

sono casi emblematici su cui restano ancora delle questioni aperte legate soprattutto agli attori coinvolti e alle interazioni tra loro. Approfondire ulteriormente questa prospettiva permetterebbe, secondo noi, di stabilire ulteriori connessioni e di mostrare ancora più in profondità quale sia stato il ruolo di un insieme di iniziative “dal basso” nella diffusione di ideali vicini alle pedagogie attive provenienti, esse stesse, da più fronti. Richiamare questo milieu culturale che va da Don Milani a De Mauro, da Dewey a Vygotskij e Bruner, dagli insegnanti del Movimento di Cooperazione Educativa italiano alle esperienze di scuola “alternativa” in Francia, da *Piccolo blu e piccolo giallo* all’errore creativo, al binomio fantastico, e al circuito creativo e in controtendenza della Emme Edizioni ci ha permesso di tracciare e rintracciare la circolazione di quelle idee che hanno avuto un risvolto anche nell’ambito della pedagogia speciale poiché fondamentali per affermare l’attenzione data alla persona e al suo posto nella collettività, con una centralità risalente a una nuova visione del bambino e del soggetto educante; tale visione attiva è stata diffusa anche attraverso la letteratura per l’infanzia e le esperienze che sono state oggetto della presente analisi. Riteniamo, infine, che ricostruire i fili intrecciati della rivoluzione culturale degli anni Sessanta e Settanta, le reti significative che operavano insieme, i microcosmi e i diversi ambienti in dialogo, nonché il contesto da cui tutto ciò ha avuto origine mostri il ruolo fondamentale avuto dalla letteratura per l’infanzia e dall’«educazione alla parola» per permettere un più largo accesso a quest’ultima e favorire così l’espressione del sé, la partecipazione collettiva, l’accoglienza e il racconto del diverso. La parola – creativa e contaminata di scambi – si fa quindi ulteriore filo, rosso in questo caso, che sembra ritornare anche nei temi più vicini alla pedagogia speciale italiana.

