

to libro e la sua autrice rappresentando, per il Regno Unito del
do dopoguerra, quello che furono Mario Lodi e Gianni Rodari
Italia: ponendo la letteratura per l'infanzia come campo
ale per la battaglia civile contro ideologie pedagogiche
privatrici. Leila Berg rivendica il piacere di leggere come
o per tutti. La prima esperienza di lettura di ogni bambino,
unque sia la classe sociale di appartenenza, può e deve essere
la dall'amore ed è fondamentale che conservi intatta nel
o una sua sensuale forza, un incanto che sveli il potere del
ome sentirsi aperti verso l'emancipazione.

www.babalibri.it
04-83402-628.9



38883 626289

04/2019

LEILA BERG

LEILA BERG

LEGGERE E AMARE

IL PIACERE DELLA LETTURA
COME DIRITTO DELL'INFANZIA

SAGGIO DI
ILARIA FILOGRASSO

LEGGERE E AMARE

Babalibri

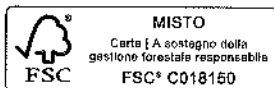
Babalibri  EDUCAZIONI

Babalibri-Educazioni nasce con lo stesso spirito della storica collana **Il Puntoemme** della Emme Edizioni di Rosellina Archinto, che tra il 1971 e il 1985 diede voce alle più innovative e promettenti pratiche pedagogiche di quegli anni, offrendo ai lettori, non solo specializzati, strumenti e pensieri che sono giunti fino a noi come pietre miliari. Le esperienze delle scuole rinnovate, dell'animazione educativa, delle inchieste territoriali, della pedagogia istituzionale, della rivalessa della corporeità, del gioco e del teatro per insegnare e imparare, della sessualità e del potere nella relazione educativa trovano uno spazio e parola nell'alveo di quella collana.

Nella ricerca di idee e pratiche educative capaci di liberare nuove energie nel dibattito pedagogico corrente, un passo obbligato è far nascere un luogo privilegiato in cui l'ascolto del passato risuoni nelle possibilità del presente e del futuro. Per questo, **Babalibri-Educazioni** intende percorrere due sentieri intrecciati: da un lato, la ripubblicazione di libri introvabili che hanno inciso in modo indelebile nel loro specifico campo scientifico e culturale, intercettando problemi che ancora oggi si incontrano nei contesti educativi e formativi; dall'altro, la proposta di testi inediti o non ancora tradotti in Italia, che sappiano cogliere gli aspetti più innovativi ed essenziali del discorso pedagogico attuale. L'obiettivo, in entrambi i casi, è quello di orientare le riflessioni e le pratiche di chi interpreta e incarna le esperienze educative come occasioni per trasformare la realtà.

La collana è diretta da **Francesco Cappa**, professore associato di Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca, e **Martino Negri**, professore associato di Letteratura per l'infanzia presso l'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

LEGGERE E AMARE



Collana diretta da Francesco Cappa e Martino Negri

© 1977, Leila Berg, traduzione dall'edizione inglese autorizzata dall'editore Routledge.

Taylor & Francis Group, London

© 2024, Babalibri srl, Milano

Titolo originale *Reading and Loving*

Traduzione di Elisabetta Gneocchi Ruscone

Progetto grafico e impaginazione di Patrizia Masnini

Tutti i diritti riservati

Finito di stampare nel mese di luglio 2024

presso Galli Thierry stampa, Milano

ISBN 978-88-8362-628-9

L'editore rimane disponibile ad assolvere i propri impegni nei confronti dei titolari di eventuali diritti.

L'energia elettrica necessaria per la stampa di questo volume è stata prodotta da un impianto fotovoltaico.

LEILA BERG

LEGGERE E AMARE

IL PIACERE DELLA LETTURA COME DIRITTO DELL'INFANZIA

Traduzione di Elisabetta Gneocchi Ruscone

CON UN SAGGIO DI
ILARIA FILOGRASSO

Babalibri ● EDUCAZIONI

INDICE

LA LETTURA NELLA VITA DELL'INFANZIA

ATTUALITÀ DI LEILA BERG, SCRITTRICE MILITANTE

di ILARIA FILOGRASSO

7

LEGGERE E AMARE

27

1. KIT, MARTHA ED EMILY

29

2. *ROUND AND ROUND THE GARDEN*

45

3. TRE INSIEME

49

4. PAROLE E ACCOGLIENZA

52

5. APRITI SESAMO!

54

6. CORPI E LIBRI

58

7. «QUELLO SONO IO!»

61

8. LE PAROLE SONO VERE

73

9. «CARO BILLY...»

78

10. IL BIMBO E LE TIGRI

81

11. RANE E PERLE

85

12. SOPRAVVIVERE AL GATTO SIAMESE	88
13. FABBRICHE DI BAMBINI	98
14. FUORI DI QUI	101
15. ARRAMPICARSI SUI LEONI	115
16. «SPICCIATI!» E «NON TOCCARE!»	121
17. LE MAESTRE COCCOLANO?	126
18. TE LO DICO IO QUELLO CHE TI PIACE	133
19. ANDREBBE BENE SE FOSSE UNO GNOMO	140
20. «È IL MIO PAPÀ»	144
21. IL RIPROVEVOLE PESCE FRITTO CON PATATINE	150
22. L'ABOMINEVOLE ACCUSATIVO	156
23. COS'È UNO <i>SPROUT</i> ?	175
24. ANDARE NEI POSTI GIUSTI	188
25. GINOCCHI MOLLI, QUORE BATTE FORTE	198
26. POSTFAZIONE	208
APPENDICE	214

LA LETTURA NELLA VITA DELL'INFANZIA ATTUALITÀ DI LEILA BERG, SCRITTRICE MILITANTE

di Ilaria Filograsso

Leggere e amare è un libro che si pone al crocevia tra il saggio pedagogico, il racconto autobiografico e il *pamphlet* di denuncia, mettendo in questione, con uno stile narrativo tagliente e appassionato, il diritto di ogni bambino e bambina di sentirsi, già dalla vita neonatale, al centro di relazioni educative gratificanti, all'interno di contesti familiari e sociali che offrono opportunità di apprendere, sperimentare e sviluppare capacità, premessa indispensabile per maturare un interesse autentico per la lettura e la scrittura.

Ben prima degli studi più avanzati sull'*emergent literacy*¹ e sulla *family literacy*,² intesi come strumenti di prevenzione e contrasto del-

1. Con l'espressione *emergent literacy*, introdotta dalla studiosa neozelandese Mary Clay nel 1966 per indicare i comportamenti e i primi concetti sui libri che i bambini maturano prima di diventare lettori in senso convenzionale, poi ripresa in numerosi studi degli anni Ottanta e Novanta, si fa riferimento oggi all'insieme di abilità, attitudini, conoscenze che ci si aspetta che il bambino sviluppi prima di imparare a leggere e a scrivere, grazie alle pratiche e alle opportunità alfabetizzanti offerte dall'ambiente col supporto di insegnanti, genitori, figure parentali e educative.

2. Il concetto di *family literacy*, proposto per la prima volta da Denny Taylor nel 1983, si riferisce a diverse competenze, abilità e conoscenze relative all'alfabetizzazione apprese in famiglia o nelle proprie comunità locali. Negli ultimi anni l'espressione è utilizzata per indicare i programmi educativi nazionali o locali rivolti all'alfabetizzazione dei genitori, perché maturino le competenze necessarie a supportare le pre-competenze di lettura dei bambini. Il costrutto di *family literacy*, inoltre, include anche la formazione di educatori e maestri perché adottino strategie efficaci e inclusive di valorizzazione del ruolo attivo della famiglia di provenienza nelle pratiche di *literacy* offerte dai servizi educativi per l'infanzia.

le povertà educative, Leila Berg, giornalista, attivista politica, editor e scrittrice, sostiene che non si nasce alla parola e alla lettura a sei anni: si tratta piuttosto di un processo naturale e graduale di acquisizione di strumenti simbolici e culturali – processo fondato sulla *mutualità*, nutrito di relazioni, affettività, conoscenza reciproca – di cui hanno responsabilità gli adulti, la politica, la scuola, perché l'educazione alla lettura è un fatto sistemico e socialmente situato, che richiede un approccio ecologico e competenze diversificate.

Sostegno economico e culturale alla genitorialità, presenza diffusa in tutti i quartieri di biblioteche pubbliche accoglienti e inclusive, nidi e scuole dell'infanzia accessibili e dotati di personale adeguatamente formato, spazi urbani per il gioco e il movimento libero sono i requisiti per il benessere complessivo di un'infanzia riscattata da ogni forma di semplificazione o artificiale isolamento. Pioniera di un realismo sociale che, già dalle prime prove di scrittrice degli anni Cinquanta, intende rappresentare i bambini come soggetti curiosi, intelligenti, attivi fuori dal controllo adulto, esploratori del loro ambiente di vita, la Berg traccia, in *Leggere e amare*, un itinerario ideale a cui affianca, subito dopo, la fotografia amara delle condizioni di vita delle famiglie e dei bambini della *working class*. Da una parte la lenta e naturale evoluzione delle capacità comunicative e linguistiche del bambino in un contesto di genitorialità competente e responsabile, dall'altra l'esperienza di vita di un'altra infanzia, con molte possibili variabili culturali e sociali, cui sono sottratte occasioni e possibilità, svantaggiata in partenza, ignorata dalle istituzioni e infine umiliata dalla scuola.

Forse sono questi i fattori – la sicurezza, la felicità, la crescita costante e il rispetto per l'identità dell'adulto di riferimento – a determinare se il piccolo sarà «culturalmente deprivato» o meno: non ha nulla a

che vedere con le informazioni che la scuola «mette dentro» al bambino, ma può avere molto a che vedere con il modo in cui la scuola e la società allargata in generale, direttamente o indirettamente, interagiscono con l'adulto di riferimento del bambino.³

Il posto della letteratura per l'infanzia si iscrive naturalmente, per l'autrice, all'interno di una relazione narrativa che, se positiva e motivante, approda al libro per consolidare e perfezionare le precoci conquiste identitarie e linguistiche del bambino; quando condizioni economiche e culturali precarie hanno precluso il «naturale» sviluppo linguistico, che cresce da una base calda, fisica ed emotiva, fatta di fiducia, piacere condiviso e reciprocità di dialogo con adulti disponibili, il libro per l'infanzia, progettato con accuratezza, rispettoso e aderente alla vita reale del lettore, può compensare, suscitare riconoscimento e curiosità, provocare l'esplorazione della ricchezza e del potere delle parole. Essendo preziosi strumenti di *empowerment* per i lettori della *working class*, i primi libri per l'infanzia vanno radicalmente ripensati, «allargati» sul piano linguistico, tematico, iconografico, perché, almeno nelle loro pagine, tutti i bambini e le bambine possano sentire che il loro mondo, le parole con cui sono cresciuti, le loro case e i loro quartieri, la loro cultura, sono legittimati a esistere e a essere raccontati.

Sebbene il registro divulgativo decanti sullo sfondo le numerose influenze culturali che convergono a sostenere il discorso della Berg, risuona nelle sue posizioni l'eco di riforme e di documenti di politica educativa britannica che, dall'inizio degli anni Sessanta, sono orientati all'innalzamento dell'obbligo scolastico, allo svecchiamento della didattica, centrati sul bambino e sui bisogni differenziati di una

3. *Infra* p. 71.

popolazione studentesca eterogenea. In linea con il programma del partito laburista e con il suo investimento sul settore pubblico come fonte di dinamismo sociale, lo *Schools Council Working Paper* del 1965 sostiene l'insegnamento della lingua inglese come perno di una didattica completamente rinnovata in senso democratico, incoraggiando l'autonomia di insegnanti capaci di collegare la propria cultura con quella degli allievi, mostrando sensibilità ai contesti e valorizzando la funzionalità comunicativa della lingua. Nel 1967 il *Plowden Report*⁴ è forse il primo documento ufficiale a venire a patti con i problemi determinati a scuola da povertà e deprivazione. Il documento suggerisce che il raggiungimento efficace di competenze da parte dei bambini della *working class* coinvolge la riorganizzazione sia delle metodologie di insegnamento e apprendimento sia della relazione tra scuola, genitori, comunità. È ormai chiaro che i libri che i bambini possono incontrare, a casa e a scuola, potenziano o danneggiano la costruzione della loro identità, aiutandoli a emanciparsi o confermando i processi assimilativi della cultura adulta, bianca e borghese: quando, invece, stabiliscono un contatto diretto con la vita del bambino, senza filtri manipolatori della realtà, e sono orientati a trasmettere l'importanza del possesso delle parole, i libri diventano armi preziose per una guerra segreta che, dichiara la Berg, l'infanzia è costretta a combattere da sempre contro divieti, prescrizioni e proiezioni adultistiche.⁵

L'idea di libro per l'infanzia e di educazione alla lettura di Leila

4. Plowden B. & The Central Advisory Council for Education, *The Plowden Report: Children and their Primary Schools*, HMSO, London, 1967. Il *Plowden Report* fu presentato al parlamento inglese nel 1967 dal Central Advisory Council for Education su commissione dell'allora ministro dell'istruzione Sir Edward Boyle. Il rapporto esaminava l'istruzione primaria elogiando l'approccio educativo incentrato sul bambino.

5. Berg L., «On Writing for Children. Shots in the Secret War», in John O'London's, 2/03/1961, articolo conservato nella Leila Berg Collection del Seven Stories - The National Centre for Children's Books di Newcastle (LB/01/03/35).

Berg sono, pertanto, collegate a una riflessione pedagogica, già sollecitata dalla lettura giovanile dei libri di Susan Isaacs,⁶ che ha modo di precisarsi e radicalizzarsi con autentica passione alla fine degli anni Sessanta, quando, nel 1968, la giornalista scrive per la Penguin il resoconto della nascita e della precoce chiusura della scuola di Risinghill, nel distretto londinese periferico e deprivato di Islington. Appare illegittima e controversa, alla Berg, la brusca interruzione, da parte delle autorità scolastiche, del progetto sperimentale del direttore, Michael Duane, ispirato dalla pedagogia progressiva di John Dewey, che si proponeva di organizzare una scuola inclusiva, con regole costruite insieme a tutti gli attori, compresi i genitori, una scuola che non respingesse nessuno, che diventasse un punto di riferimento per la vita e le attività del quartiere e facesse dell'educazione sessuale uno strumento fondamentale per la prevenzione della violenza e del disagio. L'esperienza di Risinghill è ripresa dalla Berg nel saggio pedagogico *Moving towards Self-government*, contenuto in *Children's rights*,⁷ volume pubblicato nel 1972, in cui sei esperti di educazione, e tra questi il più noto Alexander Sutherland Neill, esaminano la posizione del bambino nella società moderna, esplorano le esperienze realizzate e le possibilità di una sua duratura liberazione da un'educazione autoritaria e repressiva. Passando in rassegna le

6. Psicanalista inglese e insegnante di psicologia nelle università di Manchester e di Londra, Susan Isaacs applicò i principi della psicanalisi allo studio della personalità infantile. Leila Berg, nel suo saggio pedagogico *Moving towards Self-government*, ricorda di essersi interessata ai temi educativi quando, diciannovenne, lesse due testi della Isaacs, *Intellectual Growth in Young Children* (1930) e *Social Development in Young Children* (1933), che riportavano l'esperienza della psicanalista nella Malting House School of Cambridge, basata sull'osservazione attenta, l'approccio anti-autoritario e il rispetto delle peculiarità del bambino. A sorprendere la Berg è l'intento della Isaacs di restituire un'immagine completa, non edulcorata, di ciò che il bambino sente e fa sin dalla nascita, premessa perché gli adulti lo comprendano autenticamente e lo accompagnino nell'acquisizione dell'indipendenza.

7. Berg L., *Moving towards Self-government*, in AA.VV., *Children's Rights*, Panther, London, 1972.

esperienze pioneristiche e comunitarie che hanno anticipato e gettato le basi di una riflessione pedagogica, ormai matura negli anni Settanta, centrata sui principi dell'educazione libertaria e sulla difesa politica dei diritti dell'infanzia, la Berg ricorda, alla fine del saggio, l'esperienza della First Street School di New York, portata avanti con difficoltà da George Dennison, come un emblematico «antidoto alla disumanizzazione»⁸ della scuola statale: la sperimentazione è, al contrario, fondata sulla «realità dell'incontro»⁹ tra generazioni, di cui il bambino ha bisogno, sul coinvolgimento del territorio nelle attività scolastiche, sull'abolizione dell'organizzazione burocratica, sulla valorizzazione delle relazioni della vita presente, perché «non c'è competenza senza amore».¹⁰

Il concetto di educazione amorevole, concepita come un processo naturale e creativo di crescita, aiutato da adulti competenti che assolvono con gioia questo ruolo, torna nel 1977 e si precisa nelle pagine di *Leggere e amare*: la lettura e il piacere di leggere sono, secondo l'autrice, un'acquisizione naturale - non una tecnica o un addestramento - che cresce da una base calda, fisica ed emotiva, di piacere condiviso con un altro essere umano. L'adulto, il genitore innanzitutto, dovrebbe usare parole per comunicare al bambino sicurezza, attenzione, riconoscimento della sua personalità. Il linguaggio è acquisito inizialmente in funzione della relazione, arricchisce il legame con altre persone importanti per la propria vita, e ogni atto comunicativo che il bambino compie è in risposta a qualcuno o a qualcosa: questo scambio continuo lo convince che le parole sono magiche, significano accettazione, piacere, relazione. Il principio di *autoregolazione*, a cui la Berg si ispira, rimanda a una visione assolutamente

8. *Ivi*, p. 45.

9. *Ibidem*.

10. *Ivi*, p. 48.

positiva della natura dell'individuo, considerato come una sorgente di forze e di energie che, se non frenata dalle repressioni insite nei sistemi educativi e sociali, trova sempre la sua piena, totale e produttiva espansione. A questo concetto si lega l'importanza dell'*educazione incidentale*,¹¹ il cui esempio più straordinario e complesso è rappresentato proprio dal bambino che impara a parlare, un'impresa intellettuale formidabile che si attua universalmente. Le condizioni principali che determinano questo apprendimento sembrano proprio quelle dell'incidentalità, dell'incontro tra due o più esseri umani che interagiscono attraverso l'ambiente. In questo caso, e in tutti gli altri momenti fondamentali della vita cognitiva ed emozionale degli esseri umani, è proprio una relazione che innesci un incontro tra il naturale bisogno di imparare, l'appagamento di un desiderio, e un altrettanto spontaneo scambio di conoscenze. I bambini vedono riconosciuto dagli adulti il proprio diritto ad avere bisogni, interessi, istinti, imparando a riconoscere il rapporto di «dare e avere» alla base della convivenza: la liberazione dell'infanzia ha bisogno della presenza dell'adulto, della sua insostituibile consistenza, dell'offerta amorevole di un ambiente di vita che soddisfi il bisogno di approvazione e di affetto che percorre le situazioni che il bambino vive, nel suo continuo tentare ed esplorare.

Tutto quello che volevo dimostrare in questo capitolo era [...] che

11. Il concetto di educazione incidentale, avanzato già da Paul Goodman in *Growing Up Absurd* (1956) per indicare un'educazione che non si realizza in istituzioni formali e non è separata dalla vita della comunità, torna nei saggi degli anni Settanta di Colin Ward, in particolare *Streetwork: The Exploding School* (1973) e *The Child in the City* (1979), che sostengono con forza l'idea di «esplodere» la scuola nell'ambiente urbano, superando la visione degli spazi educativi intenzionali, l'organizzazione burocratica e la programmazione totalizzante del tempo e delle energie del bambino. L'educazione incidentale propone un modello formativo intergenerazionale, per il quale l'apprendimento si colloca nel *continuum* del mondo sociale ed è mediato dall'esperienza concreta del quotidiano.

quando un bambino ha, da una parte, la certezza che un adulto possa offrirgli cose appaganti e piacevoli per i suoi sensi (anche se a volte bisogna prima attraversare momenti di attesa, di sforzo, o di ansia legata a esperienze reali o mediata attraverso il gioco) e dall'altra la sensazione di avere a sua volta qualcosa di profondamente amorevole da offrire (e vede che questa è accettata con il medesimo amore), il punto di incontro tra queste due «offerte» genererà uno stato di benessere: sarà allora che il bambino giungerà con naturalezza alla comunicazione, alle storie e, io credo, alla scrittura e alla lettura.¹²

La Berg descrive con minuziosa attenzione, in *Leggere e amare*, il gioco, il lavoro, le conversazioni, le emozioni dei bambini in rapporto al loro ambiente, e come ogni cosa abbia potenzialità di apprendimento, come l'educazione, cioè, non possa essere separata dalla vita: osservando e raccontando l'entusiasmo di tre bambine, una coinvolta nel gioco improvvisato in una sala d'aspetto insieme alla nonna, l'altra intenta a esplorare le dimensioni di una scatola di latta insieme alla scrittrice, l'ultima divertita nel trasformare una scultura della Tate Gallery in occasione ludica condivisa con gli adulti presenti, la Berg nota che «nessuno dei bambini era in un edificio chiamato "scuola", con un adulto chiamato "insegnante", e con materiali progettati appositamente. Erano nel mondo, con il proprio impulso ad acquisire competenza e ad accogliere tutto ciò che incontravano...».¹³ L'affettività è il solvente della relazione educativa e l'emotività si configura come terreno propizio alla costruzione valoriale e identitaria, che passa dal gioco linguistico, dalla filastrocca, dal contatto visivo e fisico tra adulto e bambino, dalla

12. *Infra* p. 44.

13. *Infra* pp. 212-213.

dimensione emozionale della comunicazione che attesta presenza e incoraggiamento. La sensorialità, la giocosità, l'intimità fisica, il senso di protezione e l'identificazione personale accompagnano il bambino a conoscere il suo primo libro – proprio come la costruzione della propria identità e il sentirsi amati e meritevoli d'amore poggiano, sin dalla nascita, sulla valenza emotiva e affettiva delle parole, che «sono un corpo caldo che solletica e coccola e abbraccia».¹⁴

Grazie alle risate, al tono amorevole della voce e al tocco giocoso, la filastrocca non sta comunicando soltanto: «Questo sei tu», ma anche: «Tu per me sei prezioso, importante e amato. Io condivido con te questo piacere, in ogni parte di te, in ogni piega del tuo corpo». La terza cosa che dicono è: «Le parole, come il tocco, partecipano all'atto di amarti, alla tua delimitazione, al conoscerti più profondamente, e mostrano a te stesso chi sei».¹⁵

In linea con una prospettiva socio-costruttivista dell'apprendimento e dello sviluppo della mente, la Berg sostiene che i bambini sono già attrezzati nel periodo neonatale a rispondere alla voce, al viso, all'azione e al gesto umani. Fin dall'inizio il neonato non è un individuo isolato e passivo: vive inserito in una rete sociale e acquisisce la conoscenza del significato degli eventi in cui è immerso mediante la partecipazione intensa a un contesto interattivo, alimentato da scambi ripetuti con la propria madre o con il proprio adulto di riferimento. Molto rapidamente, si sviluppa tra adulto e bambino uno scambio reciproco, che il neonato giunge ad anticipare, una forma di intersoggettività nella quale ognuno dei due partner trova nell'altro lo stimolo e il rinforzo per il proprio comportamento. Tutto ini-

14. *Infra* p. 59.

15. *Infra* p. 46.

zia dalla condivisione dello sguardo su eventi e aspetti della realtà: fin dal primo mese di vita l'adulto di riferimento è solito seguire e stimolare costantemente il centro dell'attenzione visiva del bambino piccolo verso l'ambiente circostante. Oltre a seguire la direzione dello sguardo, l'adulto denomina gli oggetti e, osservando, anticipa i cambiamenti del comportamento del bambino: un'azione di sostegno – Bruner parlerà di *scaffolding*¹⁶ – che gli permette di seguire la direzione dello sguardo dell'adulto, traendo profitto dall'associazione tra informazione verbale e visiva. Dal secondo semestre di vita il bambino è in grado di manifestare le sue intenzioni, rendendosi conto che il suo comportamento ha un valore comunicativo che può essere usato intenzionalmente. L'adulto agisce come se il bambino piccolo fosse un partner attivo nello scambio comunicativo, attribuendo ai suoi comportamenti un'intenzione e un valore di segnale che essi, di fatto, non hanno. In virtù di questo flusso interattivo le intenzioni del bambino cominciano a diventare meno ambigue e a essere manifestate in modo più attivo per il raggiungimento di scopi condivisi.

[...] linguaggio è comunicazione; a mio avviso, si può controbattere che la comunicazione dipende dalla reciprocità tra due persone e che, quando una persona produce un suono e l'altra risponde al suono nella maniera sperata da chi l'ha prodotto, allora esiste un linguaggio. Ma se non si risponde secondo questa modalità, allora si impedisce a quel suono di diventare linguaggio. Quando i bambini cominciano la scuola, alcuni hanno alle spalle cinque anni di pieno coinvolgimento con la lingua, altri tre anni, altri forse uno, altri ancora la usano da pochissimo tempo.¹⁷

16. Termine coniato nel 1976 dai ricercatori David Wood, Gail Ross e Jerome Bruner, in un rapporto intitolato «The Role of Tutoring in Problem Solving», in *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 17.

17. *Infra* p. 43.

Dalle prime vocalizzazioni il bambino arriva alla graduale conquista della formazione delle parole che subito sono riconosciute, notate e incoraggiate dalla madre o dall'adulto di riferimento: il piacere di questa reazione di conferma spinge il bambino a cercare e a provocare ancora la magia di un'esperienza che rafforza identità e motivazione. Gli adulti, intanto, adottano naturalmente tutte le pratiche, oggi riconosciute come predittive dell'apprendimento della lettura e della scrittura, che avvicinano il bambino al libro «che diventerà il suo: è un libro su di lui, lui e nessun altro»:¹⁸ leggono ad alta voce, indicano gli oggetti rappresentati, raccontano storie attingendo a un repertorio familiare che diventerà presto un lessico comune, mettendo al centro delle trame proprio il bambino e le sue esperienze, dimostrandogli che «è un valido soggetto di storie, che i libri sono la sua vita».¹⁹ Presto il lettore emergente comincerà a «leggere» la storia da sé, imitando le parole che leggeva l'adulto e che lui ascoltava appagato, proprio come faceva quando riproduceva il linguaggio dei suoi genitori e, pur non sapendo ancora pronunciare le singole parole, ne imitava la melodia. Il passaggio dalle prime letture condivise a quelle autonome è sorprendente, introduce al senso della lettura come viaggio alla scoperta di mondi e tempi anche fantastici e lontani, eppure capaci di parlare metaforicamente di noi, del nostro vissuto più profondo. Esso arriva quando lo spazio per i libri, a casa, in libreria, in biblioteca, è ritenuto centrale per le famiglie, fa parte dell'adultità, e il tempo per il racconto è vissuto come una pratica quotidiana di cura e relazione, accanto al gioco, all'esplorazione libera del quartiere, alla conversazione, alle uscite culturali nei musei o al cinema, che ribadiscono al bambino il suo diritto a un'identità individuale, al suo mondo, alla sua cultura.

18. *Infra* pp. 58-59.

19. *Infra* p. 61.

A queste condizioni, all'inizio della scolarizzazione, l'interesse per la lettura non è il prodotto di un insegnamento precoce o intenzionale, ma si sviluppa perché il bambino, fin dall'inizio della sua vita, ha ascoltato, pronunciato, cantato, usato parole intimamente connesse alla sua crescita e al suo potere personale.

Quando l'esperienza linguistica è ludica e supportata dal tempo e dall'impegno dell'adulto, non solo il libro entra nella vita del bambino, ma il bambino entra nel libro: la qualità dei *picture books* o dei libri destinati a bambini molto piccoli, secondo la Berg, non risiede tanto nella semplicità e nella familiarità, quanto nell'eccitamento, nella gioia che proviene nel vedere evocato il piacere emotivo e le sensazioni fisiche delle proprie sperimentazioni nelle pagine di una storia. Libri di qualità per la prima infanzia sono quelli che consentono questo riconoscimento, coerente con il retroterra sociale, ambientale, culturale del bambino, non per fissarlo rigidamente nel suo contesto, ma per ampliare e arricchire gradualmente il suo patrimonio linguistico e immaginativo, permettendo alle storie di diventare parte del suo vissuto.

Troppo spesso i bambini della *working class* «Non hanno mai avuto lo spazio, il tempo, l'ambiente piacevole, la privacy, la calma, il rispetto, i libri, la musica, le conversazioni, le discussioni e le letture ad alta voce che hanno aiutato gli altri bambini a sviluppare un'identità e una sicurezza di sé. E anche nei libri che vedono a scuola, che sono spesso gli unici che hanno per le mani, non hanno alcun riconoscimento, nessun riflesso di loro stessi, niente che gli dica che appartengono a questo mondo. Crescono credendo di non avere il diritto di esistere.» Aggiunge la Berg «Non si può aggirare questa difficoltà – che risulta perlopiù dal fatto che i nostri scrittori sono persone acculturate della classe media – decidendo di usare come primi libri di lettura delle storie fantastiche.

La fantasia va bene, è importante e arricchente, ma a condizione che sia saldamente radicata nella realtà, nella profonda fiducia nella propria identità e nell'altrettanto solida sicurezza del proprio valore».²⁰

Se le istituzioni non sono in grado di garantire al bambino svantaggiato dall'ambiente sociale i supporti usuali per il «bambino letterato», i primi libri che gli vengono proposti a scuola possono aiutare e colmare il gap – possono valorizzare la sua personalità, nutrirla e costruire a partire da essa, come accade per i primi cinque anni del bambino più fortunato. Ma l'offerta scolastica risulta del tutto inadeguata. Non si tratta di libri che introducono ad altri libri, ma di strumenti per il controllo sociale: il loro scopo non è iniziare il bambino al piacere della lettura, della scrittura e dell'espressione personale, ma allenarlo al conformismo, al decoro, allo *status quo*. La denegazione del presente, dell'immediato in cui l'esperienza del bambino si dispiega liberamente e naturalmente, è il pericolo in cui incorrono il comportamento pedagogico tradizionale e la scuola che ne è espressione.

La famiglia rappresentata nei libri destinati al «lettore ortodosso» è inautentica nella sua perfezione ma pienamente riconoscibile nei tratti esteriori essenziali:

la villetta unifamiliare, la clematide rampicante che incornicia la porta, le rose e i crisantemi, il padre che, nel tempo libero, passa il tagliarba (oppure che va in ufficio con la ventiquattre) il cagnolino e il gatto siamese. È una famiglia organizzata e ordinata, composta da un padre, una madre, un figlio e una figlia. La conversazione attorno al tavolo della prima colazione (con tovaglia di damasco) è composta, la madre versa con eleganza il tè e lo porge con grazia al padre; è evidente che nessuno ha fretta di correre al lavoro.²¹

20. *Infra* pp. 142-143.

21. *Infra* p. 96.

Il bambino della classe media rintraccia alcuni dei dettagli della propria vita in questo modello di cera, e realizza sul piano subcosciente che la sua famiglia corrisponde allo standard «accettato». La letteratura proposta a scuola favorisce un accerchiamento della personalità e delle energie del bambino lettore, e gli conferma l'appartenenza a un modello di vita e di comportamento artificiali, del tutto inautentici. Inizia un distanziamento tra lettura e vita che demotiva e appiattisce la lettura a mero riflesso scolastico, come dirà in Italia Gianni Rodari, inducendo gli insegnanti ad affannarsi nella ricerca di strategie didattiche «roboanti» per tessere quel legame naturale che loro stessi e i libri scelti per insegnare a leggere hanno violentemente reciso. Solo se riuscirà a tenere viva, con l'aiuto di genitori presenti e consapevoli, la dimensione emotiva e arricchente della lettura sperimentata nella prima infanzia, il bambino della *middle class* potrà continuare a usare i libri e la scrittura come strumenti per la costruzione della propria personalità, *nonostante* la scuola.

Se si tratta di un un bambino della *working class*, abituato sin dalla nascita alla freddezza e alla povertà fisica e relazionale di nidi ancora lontani da standard di qualità accettabili, poco stimolato in contesti familiari schiacciati dalla rabbia e dalla lotta per la sopravvivenza, non riconosciuto dalla città e dai servizi sociali e, per tutto questo, spento – denuncia la Berg – privato della sua vitalità e tacciato come «poco intelligente», la scuola non compensa, non risana, ma sferra il colpo di grazia finale perché è conformisticamente complice della cultura che lo ha privato, manipolato, delegittimato per i primi cinque anni della sua vita. L'espressione «culturalmente privato»²² si riferisce, allora, a un bambino derubato della sua propria cultura dal sistema scolastico, che lo opprime mentre finge di educarlo, e lo sottomette con l'abolizione del linguaggio con cui esprime

22. *Infra* p. 70.

le sue emozioni, l'eccitamento, l'identità, il suo potere.

La questione linguistica, che in Italia attraversa decenni a partire dalla fine della guerra e che coinvolge grandi riforme della scuola pubblica, interventi di linguisti come De Mauro o di scrittori come Rodari e sperimentazioni di insegnanti progressisti come Lodi, Ciarri, Don Milani, anima negli stessi anni il dibattito educativo in Gran Bretagna con accenti non dissimili, trovando nel divario difficilmente colmabile tra cultura degli insegnanti e cultura dei bambini uno dei campi di riflessione privilegiati e promuovendo la ri-progettazione di tutti gli aspetti del curriculum scolastico, inclusa la produzione editoriale per l'infanzia, colpevole di scavare le disuguaglianze e riprodurre lo *status quo*. La lingua dei poveri e la vita della *working class* non rappresentano, secondo la Berg, versioni degradate della lingua standard o dei costumi borghesi, ma l'espressione di un'altra forma culturale con la quale entrare in relazione; e che la letteratura per l'infanzia non può più trascurare se non vuole occuparsi esclusivamente di una «parte» dell'infanzia, ammesso che il linguaggio deprivato di ogni autenticità comunicativa di molti libri di vecchia concezione possa davvero interessare anche i bambini più fortunati della *middle class*.

Nel 1966 la Berg aveva risposto all'invito della Macmillan a costruire una collana scolastica per primi lettori alternativa a una serie tradizionale come *Peter and Jane* della Ladybird, in grado cioè di superare rigidità e meccanicismo dei modelli proposti dai *reading schemes* convenzionali, che espongono il bambino, all'inizio della scolarizzazione, a tipologie testuali del tutto avulse, per il linguaggio artefatto e le situazioni di vita rappresentate, dalla sua esperienza viva e dinamica. L'obiettivo del progetto della scrittrice (87 titoli in tutto, di cui 26 scritti dalla stessa Berg), inviato alla Macmillan nel 1967 in una lettera-manifesto, è molto chiaro: tutti i bambini e le

bambine hanno il diritto di incontrare, appena fatto ingresso a scuola, almeno un libro che li riconosca, li accetti e li accolga con la loro famiglia, legittimando come valido e potente il linguaggio che li ha aiutati a crescere sin dalla prima infanzia e con il quale stabiliscono il loro posto nel mondo. La Berg invita gli autori coinvolti a riprendere, contro un linguaggio formale, strutturato rigidamente, accademico, le frasi dei bambini, il loro ritmo, l'eloquio reale, base per altro più agile per l'apprendimento perché centrata su ripetizioni naturali e su parole emotivamente connotate per i lettori. Dopo una prima reazione di avversione e diffidenza di insegnanti e presidi benpensanti verso storie accusate di rozzezza – per l'atipicità dell'ambientazione e il linguaggio colloquiale, ricco di sfumature locali e dialettali e per la durezza senza filtri delle condizioni di vita rappresentate – gli incontri che la Berg condurrà, già alla fine degli anni Sessanta, nelle scuole dell'East End o di altri quartieri popolari londinesi per incontrare i suoi lettori, risuoneranno delle risate e della gioia di bambini rinfrancati e «liberati» dalle storie che parlano di loro.

In anni percorsi da tensioni molto nette all'interno di un dibattito multidisciplinare sulla qualità del libro per l'infanzia, che vede contrapporsi schematicamente i sostenitori del libro "impegnato" emendato di ogni traccia di sessismo, classismo, razzismo, pericolosamente incline a nuove forme di didatticismo, e i fautori di una letteratura per l'infanzia intesa come progettualità estetica del tutto svincolata da preoccupazioni didattiche e di ricezione testuale, la posizione della Berg si distingue per l'equilibrio che deriva da una lucida consapevolezza delle implicazioni educative della scrittura per l'infanzia: con chiarezza cristallina la scrittrice si dichiara contro ogni facile ideologizzazione del proprio lavoro, a fronte di una storia personale e professionale vissuta come lotta, impegno costante, aperta partecipazione politica e culturale al movimento di liberazione dell'infanzia.

Proprio in forza di una sensibilità pedagogica formatasi sul campo, a stretto contatto con bambini e bambine osservati, ascoltati e valorizzati, in ogni contesto sociale, nella loro capacità espressiva di produttori e produttrici di cultura, la Berg richiama i suoi colleghi scrittori all'importanza di interrogarsi e riflettere su quali libri siano necessari, non per alcuni gruppi di attivisti né per gli autori, costretti o meno ad abdicare alla propria integrità o ispirazione per assecondare le tendenze del momento, ma per i lettori: lo scrittore per l'infanzia non deve smettere di domandarsi con quali libri i bambini possano davvero identificarsi, eccitarsi, assorbire energie, divertirsi.

Il problema delle stereotipie e delle ideologie implicite della letteratura per l'infanzia tradizionale, – così urgente nella saggistica e nelle riviste britanniche degli anni Settanta ispirate ai principi libertari, a segnare una svolta epocale verso una produzione editoriale intesa finalmente come «arena in cui lo scrittore deve incontrare il bambino alle sue condizioni»²³ – porta al cuore del dibattito, mai sopito, sul rapporto tra impegno e scrittura, sull'idea di lettore a cui essa si rivolge, sul valore formativo del libro per bambini. La legittima ricerca di indicazioni e orientamenti per famiglie e educatori nella scelta del libro "adatto" è ancora influenzata, oggi come allora, da un contenzioso pervasivo: il fatto che gli indicatori di qualità siano discussi, negoziati e sottoscritti da adulti, critici, editori, genitori, insegnanti, rischia di delegare alla letteratura per l'infanzia un ruolo connesso alle intenzioni educative che, di volta in volta, si tende ad attribuirle, in senso convergente e deterministico. Il pericolo è che i bambini non provino alcun piacere nella lettura di testi connotati da esplicitezza, semplificazioni, binarismi, stereotipie esotizzanti, oppure che sia

23. L'espressione è di Lucy Pearson e compare in *The Making of Modern Children's Literature in Britain: Publishing and Criticism in the 1960s and 1970s*, Ashgate Publishing, Farnham (Surrey), 2014.

minacciata la libertà immaginativa e silenziata l'autorialità, indirizzata alla produzione di testi convenienti e accettabili.

Andrebbe investigato, pertanto, il significato politico della letteratura per l'infanzia: se si tratti di un posizionamento dello scrittore rispetto al vivere sociale che è anche pratica quotidiana critica e trasformativa, interrogazione costante del presente, assunzione di responsabilità autoriale che riconosce *agency*,²⁴ risorse e autonomia tanto al soggetto rappresentato quanto al bambino lettore, rispettandone il diritto all'immaginazione, al rispecchiamento, alla meraviglia, o se si esprima piuttosto nell'adesione a format rassicuranti per gli adulti, e dunque altamente commerciabili. Il rischio, per la Berg, è che i libri finiscano per essere valutati con parametri fuorvianti, segnando il passo scivoloso da una letteratura eticamente impegnata a una letteratura come propaganda, irrilevante sul piano estetico e dal dubbio valore sociologico. La militanza della scrittura per l'infanzia si esprime, piuttosto, nell'accuratezza, intesa dalla scrittrice come capacità di preservare una relazione immediata, diretta con ciò che si intende rappresentare, senza edulcorazioni né forzature, operando scelte linguistiche e formali complesse e plurali, non standardizzabili, che sostengano i bambini e le bambine di ogni provenienza culturale nel loro desiderio di comunicare, apprendere, sperimentare la molteplicità e la densità di parole e forme narrative, emancipandosi dalle definizioni univoche e dalle norme di comportamento addomesticanti che la società impone loro, da sempre.

24. Il costrutto di *agency*, ampiamente indagato dagli studi sull'infanzia tra gli anni Settanta e gli anni Novanta, si riferisce alle competenze e alle capacità dei bambini e delle bambine intesi come attori sociali portatori di diritti: applicato alla letteratura per l'infanzia, rimanda sia alla partecipazione attiva e creativa del lettore nel confronto testuale, sia alle qualità di un'infanzia rappresentata al di fuori di un modello adultistico che tende a ritrarla come categoria passiva e deficitaria. Sul tema si legga il dibattito interdisciplinare presente in *Jeunesse: Young People, Texts, Cultures*, vol. 8, n. 1, 2016.

Lo scrittore può accettare le condizioni legate alla scelta di scrivere per una fascia di età, per una certa collana, con una lunghezza predefinita, ma il contenuto, il suo stile, le sue reazioni emotive ai temi trattati non sono in alcun modo vincolabili. Un libro non può essere considerato "inadatto" e bandito perché il contesto sociale e politico si è trasformato, motivazione che spinge a censurare o a discutere il valore di opere letterarie straordinarie, solo perché portatrici di valori o mentalità fuori dal tempo presente. Chi scrive per ragazzi, aggiunge la Berg, deve certamente essere consapevole della possibilità di "ferire" il lettore, e questo è un problema inerente alla scrittura, che può essere risolto solo dall'interno, sul piano estetico, a partire dalle scelte autoriali, non regolato o eterodiretto da decaloghi o prescrizioni.

Il mondo cambia velocemente ed è arduo per un autore o un'autrice, soprattutto in una contemporaneità sempre più difficile da decifrare e da comprendere, analizzare criticamente il corso degli eventi, tracciare il crinale tra reale e possibile, riconoscere e celebrare gioie, sofferenze, rabbia di altri esseri umani – compito ancora più complesso se si tratta di infanzia –, restare in contatto col mondo e insieme condividere la propria personale visione. Tuttavia, la soluzione, conclude la scrittrice, è più naturale di quanto si pensi: stare e rimanere dalla parte dei bambini. Allora non si può perdere l'orientamento, non si può sbagliare.²⁵

25. Le riflessioni della Berg sul ruolo dello scrittore per l'infanzia si leggono in un documento inedito del 1979, rivolto a Rosemary Stones e al Children's Rights Workshop, presente all'interno della Leila Berg Collection del Seven Stories – The National Centre for Children's Books di Newcastle (LB/08/03/08).

LEGGERE E AMARE

KIT, MARTHA ED EMILY

Kit è, mentre scrivo, il più piccolo dei miei nipoti.

Durante i suoi primi mesi di vita, lui, i suoi genitori e io abbiamo vissuto nella stessa abitazione.

È arrivato dalla casa della maternità¹ quando aveva tre settimane di vita. Per le prime due settimane circa, ci svegliava ogni notte con urla che sembravano ruggiti: note vibranti e fragorose propagavano le sue richieste per tutta la casa. Poi, il suo pianto è cambiato perché è cambiato il suo rapporto con l'ambiente che lo circondava. La sua voce si è fatta notevolmente più bassa, melodiosa e triste. Non più una pretesa violenta ma piuttosto una supplica fiduciosa, seppure rimproverante. Non più un selvaggio assalto contro un mondo sconosciuto, luogo di fame dolorosa, ma una comunicazione rivolta a qualcuno su cui si può far affidamento perché possa fornire nutrimento e conforto. Il dolore era entrato nella sua vita. Era quasi come se, invece di esprimere l'iniziale terrore rabbioso per il suo senso di dipendenza, ora avesse iniziato a osservare quest'ultimo consapevolmente.

Questi cambiamenti nello stile del pianto erano il risultato della esperienza di un mese di «risposte attendibili»: Il fatto che Jenny entrasse da lui parlandogli dolcemente, ridendo piano, prendendolo in braccio, accarezzandolo, toccandolo e parlandogli continuamente,

1. Si veda *Infra* p. 49.

gli dava ciò di cui lui sentiva, ed esprimeva, il bisogno. Tutto questo in un ambito di grande intimità fisica. (Nel mio libro *Look at Kids*,² ho dato a Jenny il nome di Nina).

Poco tempo dopo, Kit ha cominciato a risponderle con dei versetti, guardandola serio mentre intratteneva le sue prime conversazioni, ridendo silenziosamente alla voce di lei quando gli diceva qualcosa con tono ridente; tutt'altra cosa rispetto alla ferocia inaccessibile delle sue grida iniziali, di quando ancora non aveva imparato a fidarsi. Era progredito da un grido a un grido e una risposta e, infine, a una vera e propria conversazione.

Qualche tempo dopo, quando aveva circa due mesi e mezzo, mentre poppava al seno, le sue mani esploravano il corpo di Jenny, i capelli, i vestiti – il territorio a portata di mano – mentre i suoi occhi vispi spaziavano per la stanza, assorbendo tutto proprio come la sua bocca beveva il latte materno: acquisiva nuove informazioni con entusiasmo, con le labbra saldamente attaccate al seno. Se qualcuno avesse spostato il suo viso staccandolo dalla fonte di sicurezza dove i suoi sensi erano piacevolmente al lavoro, sarebbe sicuramente precipitato in uno stato di grande ansia e tutta la sua vivace volontà di esplorare ciò che era più lontano sarebbe esplosa nel caos.

A quattro mesi riconosceva deliziato alcuni motivi che gli erano stati cantati regolarmente, a certi orari specifici, e, alla prima strofa musicale che identificava, le sue labbra si aprivano su e giù come petali di rosa in quella risata straordinaria tipica dei neonati, per poi allargarsi in un grande sorriso di contentezza; dopodiché si univa molto seriamente al canto, senza lasciare dubbio che la melodia da lui solennemente improvvisata fosse una forma di partecipazione. A quell'età, inoltre, se lui produceva uno dei suoi suoni curiosi e Jenny lo imitava, lui la guardava, incantato da questa mutualità, e ne rideva deliziato.

2. Cfr. Berg L., *Look at Kids*, Penguin Books, London, 1978.

Jenny lo portava in giro in braccio per qualche minuto, mostrandogli diversi oggetti nella stanza – fiori, quadri, libri – e parlandogli di quello che vedevano. Molto presto anche lui cominciò a parlare e a commentare gli oggetti.

C'era una lampada sferica, blu e verde, appesa sopra al letto dei suoi genitori; la sua luce è stata uno dei primi amori di Kit, quasi al pari di Jenny, anche se il piacere che la lampada gli procurava era soltanto visivo. Fin dai primi giorni, Kit stava spesso sveglio sdraiato sul letto e, guardando in alto, vedeva la luce, a volte accesa e a volte spenta; così ha iniziato a parlarle e, più tardi, a riderne. Mi faceva venire in mente, ogni volta, la poesia di T.E. Brown sul merlo e la stella, e mi ritrovavo a pensare: «Buon Dio! È così brillante questa notte!».³

Quando aveva cinque mesi, se era seduto in braccio a Jenny con la «sua» lampada dietro di lui, inarcava il corpo all'indietro per fissare a lungo, a testa in giù e completamente assorto, quella cara amica, e spesso le parlava anche. Jenny non lo tirava su, non lo faceva voltare dall'altra parte, ma gli diceva: «Ah, vuoi parlare con la tua lampada, vero?» e aspettava la fine della conversazione. Ormai la lampada stava cadendo a pezzi e Jenny, cosciente della sua importanza per Kit, era un po' preoccupata per come avrebbero potuto portarla con loro senza romperla quando avrebbero traslocato.

Fin dall'inizio si era assicurata che quando Kit stava sdraiato nella culla, in camera sua, tutto quello che era alla portata dei suoi occhi, sulla parete o accanto al lettino, fosse colorato e interessante per lui: manifesti, quadri, una giostrina, un fregio decorativo... Se c'era qualcosa che il bambino fissava, con cui parlava o che lo faceva ridere, lei

3. *Good Lord! she is so bright To-night!* («Buon Dio! È così brillante questa notte!») è un verso tratto dalla poesia *Vespers* di Brown, contenuta in *The Collected Poems of T.E. Brown*, MacMillan and Co. Limited, London, 1909. [N.d.R.]

lo lasciava lì; altrimenti lo metteva via e lo sostituiva con qualcos'altro, e poi osservava per vedere se a Kit piaceva e se attirava la sua attenzione, dato che lui non poteva ancora esprimere le proprie preferenze. Grazie a queste accortezze della madre, già da quando era molto piccolo Kit è sempre stato attratto dai colori dei vestiti delle persone. Li fissava, ne parlava, li «assaggiava» con le dita, li raccoglieva e cercava di infilarseli in bocca; se i vestiti erano quelli di Jenny, invece di allontanarsi o liberarli dalle sue dita, lei si avvicinava a lui.

Da quando aveva quattro mesi, quando ancora stava ancora sdraiato nella carrozzina e quindi guardava prevalentemente verso il cielo, il bebè fissava gli alberi e conversava con loro in tal modo da far pensare che il suo prossimo giocattolo avrebbe dovuto essere un albero frondoso, da mettere accanto alla culla, insieme con un pezzetto di cielo azzurro e una nuvoletta legata sopra. Un albero fiorito – dato che quello era un inverno eccezionale e le fioriture primaverili erano già sbocciate a gennaio – lo colpiva talmente che reagiva eccitato, aprendo e chiudendo i pugni, così estasiato da non riuscire a parlare. A quattro o cinque mesi si erano già formate in lui le idee di *aspettativa* e *associazione*. Quando gli si toglieva la canottiera, facendola passare dalla testa, lui ragionevolmente stringeva gli occhi e contorceva il viso, e faceva lo stesso quando gli infilavamo la canottiera dalle braccia. A noi è sempre sembrato buffo, ma come funzionava già il suo intelletto per ricordarsi di agire di conseguenza!

Se produciamo anche una sola volta un suono, per esempio, con le dita ricurve per aria pronte per un attacco di solletico, la volta successiva che sentirà quel suono il bambino sussulterà, aspettando il solletico con occhi brillanti, e riderà di gioia quando la sua aspettativa verrà confermata.

Una volta mentre parlavo con Kit (aveva circa quattro mesi), gli ho buttato lì una frase e lui ha risposto con una gran risata che ha fatto

ridere anche me, e questo ha fatto ridere lui di nuovo; siamo andati avanti così, scambiandoci sguardi e scoppiando a ridere. Questa è una cosa che di solito succede con un amico della stessa età: è stato strano accorgersi, tutto a un tratto, di poter condividere risate completamente rilassate con un infante.

Quando aveva cinque mesi potevamo già giocare a *Round and round the garden*⁴: gli accarezzavo il palmo della mano dolcemente e solennemente, camminando con le dita lungo il braccio e solleticandolo sotto il mento, guardando la sua allegra anticipazione, la sua apprensione deliziata, l'aspettativa ansiosa che la sequenza sarebbe stata coronata da piacevoli sensazioni.

Quella che Kit stava seguendo era una mini trama. A cinque mesi di età quel bebè stava sperimentando la sua prima storia.

Recentemente, fra il suo sesto e settimo mese, è successa una cosa interessante: fin dalla nascita Kit ha sempre avuto un carillon con una ninna nanna, una di quelle scatole con lucine che girano suonando una musicchetta. Si tirava la cordicella e lo si lasciava solo ad addormentarsi.

Una volta lo abbiamo portato in visita dal suo bisnonno, che ha tirato fuori un carillon svizzero di legno. Questo però suonava un motivo diverso dalla sua ninna nanna abituale: invece di essere deliziato dal suono familiare – dato che riconosce gli strumenti musicali e, comunque, è sempre rallegrato dalla musica in generale – Kit sembrava sconcertato, preoccupato e agitato. Lo stesso è capitato in seguito quando, in giro con la carrozzina, Jenny, vedendolo annoiato e stanco, ha attivato un altro carillon, sempre dono del bisnonno, ma

4. *Round and round the garden, like a teddy bear, one step, two steps... tickle you under there!* («Giro attorno al giardino, come un orsacchiotto, un passo, due passi... solletico lì sotto!») è una filastrocca che si canta o si recita ai bambini piccoli, le cui parole sono associate a dei movimenti delle mani. [N.d.T.]

che suonava lo stesso motivo a cui Kit era abituato: invece di calmar-si, Kit ha iniziato ad agitarsi ancora di più. Forse, poiché il suo udito, piacevolmente educato, è molto sensibile, il bambino si turba quando il tipo di suono che conosce così bene proviene inaspettatamente da un oggetto diverso. O forse non riesce ancora a concepire che un carillon, qualunque motivo suoni, esista anche al di fuori dalla situazione della nanna a cui per lui appartiene.

Sarà interessante vedere quando questa melodia che ormai lui sa identificare e che riconosce con soddisfazione quando secondo lui è nel suo giusto contesto, avrà infine il diritto di comparire nella sua vita ovunque e in qualsiasi momento.

Mi affascina osservare, in questo bambino, come ogni passaggio della sua crescita alteri la situazione precedente – compresa, accettata e iscritta nella sua memoria solo da pochissimo – e come il dispiacere sia sempre appena un passo avanti alla gioia.

Mi preoccupa il fatto che entrambi i suoi carillon suonino una versione scorretta, tronca, della ninna nanna di Brahms; è più importante la praticità commerciale della bellezza o dell'integrità musicale. Quando, da adulto, la sentirà suonare correttamente, ne sarà disturbato senza capire il perché? Forse piangeva nella carrozzina perché «quella sbagliata» che sentiva era diversa da «quella sbagliata» che conosceva? E il carillon di legno era ancora più in errore! Fingeva di riprodurre lo stesso tipo di musica, ma la melodia non era neanche lontanamente simile a quella che lui conosceva. Forse la sua agitazione non aveva nulla a che fare con una scorretta associazione temporale, o con la forma dell'oggetto, ma era invece connessa con l'errata associazione dei suoni? Di sicuro è cresciuto abbastanza e ha avuto abbastanza esperienze per fare associazioni, ricordare e avere aspettative; e questo può provocare disappunto, shock e dolore prima di portare a un piacere esteso. Presto sarà forse in grado di accettare,

con l'aiuto che riceve ogni giorno, che non c'è bisogno di essere così fermamente attaccati alle proprie aspettative, che è piacevole anche andare oltre o addirittura progredire senza aspettative.

A otto mesi, dopo che suo padre, Frank, gli aveva insegnato la filastrocca *Knock at the door, ring the bell*,⁵ Kit ci ha giocato da solo bussando sulla propria fronte, tirandosi l'orecchio, toccandosi il naso, aprendo la bocca e infilandoci dentro un dito. Lo ha fatto con grande cautela; evidentemente ricordava e allo stesso tempo esplorava (traendo informazioni dal passato e muovendosi verso il futuro), nella stessa maniera in cui, nel medesimo periodo, ha improvvisamente cominciato a toccare con un dito una crosta di pane che fino a poco prima avrebbe semplicemente afferrato con tutta la mano, come se le cose familiari rivelassero di colpo un'imprevedibilità o una varietà che non potessero essere date per scontate ma dovevano essere studiate attentamente. Lo stesso giorno, Kit ha inventato, di sua iniziativa, due diverse versioni del «gioco del cucù», insistendo per avere un partner di gioco e provando un piacere profondo grazie alla cooperazione che lui stesso aveva determinato. In questi tre casi, avvenuti tutti nella stessa giornata, Kit ha deliberatamente, e di sua sponte, condiviso con un'altra persona il piacere che il suo corpo gli procurava; ha fatto un regalo a qualcuno che gli aveva fatto dei regali. E ora sta anche iniziando a mettere del cibo nella bocca di chi gli sta vicino. Per me, questo trarre gioia dalla *mutualità*, questo voler dare che nasce dall'aver ricevuto dagli altri (e che è ucciso dal nostro sistema scolastico) è l'essenza della crescita umana.

È da qualche tempo ormai che ha iniziato a fare delle pernacchie; sta mettendo i denti e, quando viene imboccato, a volte produce dei suoni sputacchiando il boccone. All'inizio Jenny non era entusiasta

5. «Bussa alla porta, suona il campanello», si veda nota 4, p. 33.

della cosa e un giorno, dopo aver considerato la situazione, ha inarcato le sopracciglia, ha sollevato un dito e ha detto: «No!». Lui è scoppiato a ridere. Così hanno istituito un nuovo gioco: lui atteggia le labbra per fare una pernacchia, Jenny inarca le sopracciglia, solleva il dito e si prepara a dire: «No!» e lui si mette a ridere come un matto, e così fa anche Jenny. Alcune settimane prima, Kit rideva ogni volta che qualcuno faceva una smorfia; bastava alzare un sopracciglio o storcere la bocca. Come fa un bebè a essere così certo che quella non sia una faccia usuale, e come fa a sapere che dovrebbe far ridere? Quel bambino è già impegnato nella classificazione: ha classificato con successo – almeno per il momento – quando qualcosa non sta alle regole, e a volte può riderne, invece di preoccuparsene.

Lungo la strada di casa, un po' oltre la nostra, c'è una villetta disabitata con un giardino pieno di alberi di lillà. Circa un mese fa, Jenny ci è andata, una sera, ed è tornata con le braccia piene di fiori. Ha sistemato i rami fragranti in un vaso e lo ha posto sul tavolino, a sinistra della finestra del soggiorno. Il mattino dopo Kit ne è stato rapito ed esaltato: non solo si è emozionato alla vista dei fiori di lillà ma, abbiamo pensato, è rimasto altrettanto colpito dal loro profumo. Ogni volta che qualcuno lo portava in soggiorno, lui fissava i lillà e parlava con loro. Una sera Jenny è tornata alla casa disabitata, ha raccolto altri lillà e li ha sistemati sopra al televisore, a destra della finestra. Il mattino seguente, quando Kit è stato portato in soggiorno, ha cercato i lillà girando lo sguardo a sinistra come al solito. Dopo un po', con un mezzo sospiro, si è girato dall'altra parte e improvvisamente si è accorto dell'altro vaso di fiori. Era visibilmente stupito. Li fissava come se non potesse crederci. Poi si è girato verso sinistra. I lillà erano ancora lì. E poi verso destra. Ancora lì. È andato avanti così girando la testa da una parte all'altra come uno che guarda una partita di tennis. Sembrava domandarsi se fosse lo stesso vaso di lillà

che cambiava di posto e se fosse possibile cogliere il vaso nell'atto di cambiare posizione. O forse c'era una remota possibilità – e questo sarebbe stato un nuovo passo avanti nell'esperienza – che ci fossero due vasi di lillà? Di nuovo si trattava di memoria e classificazione (i fiori appartengono a *quel* tavolino) che coinvolgeva qualcosa che era importante per i suoi sensi.

A otto mesi e mezzo, ha introdotto una competenza completamente nuova. Se gli si chiedeva: «Dove sono i tuoi fiori?», lui si voltava a cercare i lillà con lo sguardo. E cercava anche i suoi pesci, quelli sospesi sul suo lettino, se gli si domandava: «Dove sono i tuoi pesciolini?» [Si tratta delle sue giostrine, quelle che lui e Jenny guardavano sempre e di cui parlavano quando Kit andava a dormire. Se la sera si svegliava infastidito per via della dentizione, lei lo sollevava e gli mostrava i suoi pesci, ne parlava un po' e lui si consolava].

Kit si voltava anche a guardare la banana, mentre cenava, se gli si chiedeva: «Dov'è la banana?». Questi tre oggetti, sui quali aveva fissato un'etichetta verbale precisa, gli erano tutti molto cari.

Oggi Kit ha undici mesi. Mesi fa era innamorato di una lampada. «Ka» la chiamava, aggiungendo un forte suono di «h» aspirata alla sillaba: «Kha», con un soffio di tenera meraviglia. Quando traslocarono, i suoi genitori temevano che ne avrebbe sentito la mancanza; lui invece sembrò dimenticarsene, come si dimenticano gli inseparabili compagni di giochi dell'asilo quando si cambia scuola: la sua vita era piena di tante nuove esperienze, scoperte e attività.

Ma oggi, all'improvviso, ha riscoperto le luci, non solo una specifica luce sospesa al soffitto come il suo vecchio amore, ma luci di qualunque tipo, che si tratti di lampade pendenti, lampade a piantana, lampade sui comodini, semafori, persino le lucine dentro l'automobile; e anche le due giostrine sospese al soffitto: tutte sono diventate «Kha». Dopo tutto questo tempo, Kit è tornato indietro a

recuperare una conquista del passato che ora gli sembra possa essere usata per ulteriori usi e sviluppi. «Kha» per lui ora indica non solo una luce pendente specifica, ma una *classe* che comprende cose luminose in generale o cose che pendono dal soffitto. Più avanti farà ulteriori suddivisioni. È stupefacente la quantità di classificazioni che un bebè intraprende e completa, per i fatti suoi, molto prima di cominciare la scuola. Ed è altrettanto stupefacente come, anche a questa tenera età, si rivolga e riconnetta al suo passato con lo scopo di progredire.

Ora usa la stessa consonante per tutto ciò che nomina. Jenny, che è un'attrice e ha studiato fonetica, riesce a distinguere tra le sue parole e sa, anche da un'altra stanza, qual è la specifica variante di «Ka» che lui sta pronunciando. «Ka-ka», detto in un certo modo, significa «tenda». Avvicinandosi alla tenda sospesa a un lato della finestra, Kit dice «Ka-ka», guardandoti intensamente, poi si sposta vicino alla tenda sull'altro lato della finestra e lo ripete. Fa la stessa cosa in qualunque stanza entri in cui ci sono delle tende, e io so che sarebbe molto angosciato in una stanza dove non ne trovasse.

Al mattino, nella semioscurità, appena si sveglia dal sonno notturno, il bebè conversa intimamente col suo orsacchiotto tenendolo per un orecchio vicino alla propria guancia (ultimamente è molto affezionato ai giochi morbidi, prima gli interessavano gli oggetti duri che manipolava con la bocca, le mani e le dita; ora vuole cose da coccolare e con cui parlare, e sicuramente le coccole fanno parte di ciò di cui conversa) e, di nuovo, nelle sue esplorazioni vocali usa molti suoni differenti. Al momento gli piace molto un suono prodotto schioccando la lingua; se lo fanno Jenny e Frank lui ride e si esercita a farlo per conto suo.

Ma quando è insieme a degli adulti, si limita deliberatamente a produrre solo i suoni che, secondo lui, appartengono alla nostra lin-

gua: li pronuncia a modo suo, guardandoti, con aria grave, interrogativa, per indicare chiaramente che sta comunicando con te e non sta giocando. «Ka-ka» ti dice. «Sì, tenda»⁶ rispondi tu, scandendo con cura. «Ka-ka» dice allora lui, evidentemente duplicando.

Perlomeno replica il ritmo, dice: «Ka-ka» quando tu dici: «Tenda». Qualche tempo fa, un aereo era «ka-ka», diverso da «ka» che era una macchina.⁷ Si è forse aggrappato a questa unica sillaba perché, quando l'ha pronunciata per la prima volta, noi l'abbiamo gioiosamente riconosciuta come «macchina» e, dunque, lui ci regala con allegria il suono che noi accogliamo con entusiasmo pensando che sia la parola magica per tutto? Forse possiamo dire che sa contare fino a due. Di certo è molto cosciente della presenza di due tende. Tutto questo potrebbe aver avuto inizio quando, a sette mesi, si è accorto che c'erano due vasi di fiori, e quindi ha pienamente vissuto e messo in pratica questa consapevolezza. Sono così tante le cose che vanno di pari passo con lo sviluppo della lingua, e tutte avvengono molto, ma molto prima che un bambino vada a scuola.

Ho spedito queste osservazioni a una giovane madre con un bebè di nome Matthew – il suo quarto figlio – che aveva più o meno la stessa età di Kit. La sua risposta mi ha incuriosita:

Non mi ricordo precisamente i tempi. Ma a circa due mesi di vita, Matthew interrompeva spesso la poppata per comunicare; continuava a tubare, pronunciando «coo» per dei periodi piuttosto lunghi, e mostrava un forte dispiacere se non lo guardavo o cercavo di incoraggiarlo a continuare la poppata. Mi ricordo il grido di disappunto rabbioso che mi rivolgeva se cercavo di staccare i suoi dentini (ha messo i primi a tre mesi) dal mio seno. Proprio non

6. Nel testo originale *curtain*.

7. Nel testo originale *car*.

riusciva a comprendere che la sua mamma, tenera e disponibile, cercasse repentinamente di separarlo dalla sua fonte di cibo. Dormiva sulla pancia, così avevo messo due adesivi sulla testata della culla, all'altezza del suo sguardo da sdraiato. Spesso, quando aveva tre mesi, lo trovavamo «in conversazione» con il suo panda o il suo gattino. Sembrava preferire il panda, forse per via dei grandi occhi neri!

A quattro o cinque mesi anche lui rispondeva al gioco di *Round and round the garden*. Era interessante notare che cominciava a ridacchiare rannicchiandosi su sé stesso in anticipazione delle parole della filastrocca, non solo dei gesti associati a esse. In effetti, sembrava comprendere molte più parole di quelle che ci si aspetta. Spesso basta un cambiamento nella direzione dello sguardo a rivelare la comprensione. Sono sicura di averlo notato molto di più con Matthew che con gli altri figli. A cinque o sei mesi, se lo mettevamo sdraiato sul letto e gli chiedevamo dov'era la sveglia, lui si rotolava per guardarla. Riconosceva anche certi oggetti come il cucchiaino, le chiavi, la tazza.

A sette o otto mesi facevo dei piccoli esperimenti con lui. Lo mettevo in terra (ormai gattonava) con alcuni giocattoli e lo osservavo mentre ci giocava.

Quando, per esempio, vedevo che, dopo aver giocato per un po' con una macchinina, la lasciava da parte per giocare con qualcos'altro, gli chiedevo dov'era la macchinina. Non sempre tornava a giocare con la macchinina, ma la cercava con gli occhi. Se gli chiedevo dov'era un certo oggetto prima che ci giocasse, non era capace di cercarlo e trovarlo (con gli occhi) tra gli altri giocattoli, anche se chiaramente capiva la parola.

Per ritornare a Kit: sì, lui ripete il ritmo e il tono, ma non la conso-

nante giusta. Per ora si sta concentrando sulla *sensazione emotiva* ella comunicazione, che è esattamente quello che fanno i bambini un po' più grandi quando cominciano a leggere e scrivere naturalmente in contesti amorevoli. Non è ancora pronto a ripetere suoni individuali come quelli pronunciati dagli adulti, lo farà quando sarà arrivato il momento.

Mi ricordo quando uno o due anni fa Emily, un'altra nipotina, indicava parti del proprio corpo nominandole: «naso», «mento», «occhio». Tirava fuori il pollice dal suo pugno e diceva «Bumb!». Allora io, mettendo la lingua esageratamente dietro i denti per mostrarle come si pronuncia la «th», le dicevo: «Th-th-thumb». «Bumb!» ripeteva lei con entusiasmo e spirito di cooperazione. Quando rimase da me per qualche giorno, io mi concentravo molto per insegnarle a pronunciare il suono «th»; lei infilava la lingua energeticamente tra i denti e, alla fine, sputacchiando, ci riuscì, riempiendomi di entusiasmo. Dan e Su vennero a riprenderla poco dopo questo successo. Io, per vantarmi, le chiesi mostrando il mio pollice: «Cos'è questo, Emily? Metti la lingua tra i denti!» «Th-th-th-th-BUMB» rispose lei con gusto. Ho imparato – come avevo già fatto altre volte, ma poi me lo scordo – a non forzare la natura: è la presunzione che ci porta a intrometterci. A volte mi chiedo quanto impediamo ai bambini di imparare insegnando loro le cose invece di metterli nella condizione di impararle da soli. Ora Emily sta arrivando da sé a pronunciare *thumb*, dicendo: «Flumb» o, quando c'è un adulto volenteroso accanto: «Th-th-th-flumb».

Qualche tempo dopo, nel Lancashire, ero seduta in salotto con Emily, Martha, che aveva quasi cinque anni, e la bimba dei vicini, Debra, di sei anni. Eravamo tutte intente a scrivere delle lettere. Martha, di sua volontà, stava scrivendo a Beryl, che non aveva mai conosciuto ma che le aveva mandato una caramella tramite me;

Debra stava scrivendo alla sua bisnonna; Emily (di due anni e mezzo), che aveva ricevuto un'altra caramella da Beryl, non scriveva a lei ma a Jenny, che invece aveva conosciuto. Debra aveva già fatto un anno di scuola ed era molto motivata a scrivere. Avrebbe voluto scrivere: «Cara bisnonna, quando verrai a stare per un po' dalla nonna, così possiamo tutti attraversare la strada per venirti a trovare a casa sua?», ma non riusciva a scrivere nessuna delle parole da sola, così Martha continuava a chinarsi verso di lei e sillabare tutte le parole in maniera molto autorevole e competente. Sentendo che il mio ruolo sfumava, e forse anche temendo che questo avrebbe avuto una influenza negativa sulla lettera di Martha (due preoccupazioni che probabilmente affliggono spesso anche le maestre!), cominciai a irritarmi: «Tu pensa alla tua di lettera, Martha! Ci sono io per aiutare Debra!».

Emily stava scarabocchiando tranquilla, una figura dopo l'altra, tutte per Jenny. Ogni volta che le chiedevo cosa voleva che scrivessi sotto al disegno, rispondeva sempre: «Per Jenny, per Jenny, per Jenny». Era come se, per lei, l'atto stesso di comunicare fosse già abbastanza. La lettera di Martha – che scrisse completamente da sola – era chiarissima (fino a quando la copri con 142 crocette, simbolo di baci):

Cara Beryl

Ho un fente che fondola molto

chissà cuando mi cadrà

Grazzie per le caramelle, un bacio

MARTHA⁸

A quasi cinque anni, Martha, che aveva un ampio vocabolario e sapeva scrivere bene, scriveva «f» al posto di «th» (*Fank you* e *My*

8. Dear Beryl / I have a wobbly toof ti is very very wobbly / I wondr wen it's going to come out / Fank you for the lollies / Love for MARTHA. [N.d.R.]

toof). Chiunque avesse letto la sua lettera avrebbe pensato che non sapesse pronunciare la «th», mentre invece la sapeva pronunciare perfettamente e infatti rilesse *Fank you* come *Thank you*. Io ero perplessa. Immagino che il suo linguaggio silenzioso (scritto) non avesse raggiunto lo stesso livello di discriminazione del suo linguaggio vocalizzato. Forse non si vede spesso una discrepanza del genere perché i bambini di solito cominciano a scrivere più tardi, quando tutto ciò si è già chiarito.

Nessuno di questi bambini – Martha, Emily, Kit – ha ancora compiuto i cinque anni. Kit ne deve ancora compiere uno. In effetti, secondo molte persone, è ancora molto lontano dal parlare; si dice che il linguaggio parlato cominci solo nel momento in cui viene pronunciata una parola del vocabolario, e Kit ancora non ne ha detta una. Se provi a mettere in discussione questo assunto, ti dicono che il linguaggio è comunicazione; a mio avviso, si può contro-battere che la comunicazione dipende dalla reciprocità tra due persone e che, quando una persona produce un suono e l'altra risponde al suono nella maniera sperata da chi l'ha prodotto, allora esiste un linguaggio. Ma se non si risponde secondo questa modalità, allora si impedisce a quel suono di diventare linguaggio. Quando i bambini cominciano la scuola, alcuni hanno alle spalle cinque anni di pieno coinvolgimento con la lingua, altri tre anni, altri forse uno, altri ancora la usano da pochissimo tempo.

Mi sono spinta oltre: è perché non sono riuscita a distogliere la mia attenzione da Kit, e Kit, come tutti i neonati, ha avuto uno sviluppo così veloce!

Tutto quello che volevo dimostrare in questo capitolo era come questo bebè abbia confermato la mia sensazione che quando un bambino ha, da una parte, la certezza che un adulto possa offrirgli cose appaganti e piacevoli per i suoi sensi (anche se a volte bisogna prima

attraversare momenti di attesa, di sforzo, o di ansia legata a esperienze reali o mediata attraverso il gioco) e dall'altra la sensazione di avere a sua volta qualcosa di profondamente amorevole da offrire (e vede che questa è accettata con il medesimo amore), il punto di incontro tra queste due «offerte» genererà uno stato di benessere: sarà allora che il bambino giungerà con naturalezza alla comunicazione, alle storie e, io credo, alla scrittura e alla lettura.

ROUND AND ROUND THE GARDEN

perché dovremmo definire *Round and round the garden* un *fingerplay*?¹ È una definizione così clinica, professionale, e dunque alienante; soltanto un accademico può sapere cosa significhi. Non è, molto più semplicemente, una filastrocca per neonati o, per essere più specifici, una filastrocca del solletico per neonati? Da ora in poi chiamerò questo tipo di filastrocca «filastrocche del solletico».

L'effetto che le filastrocche del solletico hanno su un neonato come Kit non è solo quello di produrre piacere, e neppure soltanto di sollecitare la memoria e l'anticipazione. Dicono al bebè, per nulla accademico ma molto cosciente, tre cose diverse e molto importanti. Gli comunicano un fatto oggettivo: «Questo sei tu. Senti il mio tocco. Io sto delineando il tuo confine esterno. Questo sei tu, confortevolmente al sicuro sotto la mia mano, più in là c'è il mondo esterno». Chiunque abbia osservato un bambino mordere, concentrato, un giochino di gomma e poi rivolgere la stessa concentrazione esplorativa al proprio dito del piede (che sconcerto, che shock, che dolore e che rabbia si alternano sul suo viso!) sa bene quanta confusione proviamo, all'inizio, nel definire cosa siamo «noi» e cosa sia invece «diverso da noi».

1. *Fingerplay*, letteralmente «gioco di dita», è un'espressione inglese utilizzata per definire le filastrocche nelle quali le parole sono associate a specifici movimenti delle mani. Si veda nota 4, p. 33. [N.d.T.]

Alcuni non avranno mai percezione di ciò per tutta la vita, mentre per altri ci saranno quanto meno dei momenti problematici in cui questa consapevolezza viene persa. Forse non ci hanno fatto il solletico abbastanza spesso?

La seconda cosa che le filastrocche del solletico dicono al bambino riguarda anch'essa la sua identità, ma è legata al suo piano emozionale. Grazie alle risate, al tono amorevole della voce e al tocco giocoso, la filastrocca non sta comunicando soltanto: «Questo sei tu», ma anche: «Tu per me sei prezioso, importante e amato. Io condivido con te questo piacere, in ogni parte di te, in ogni piega del tuo corpo». La terza cosa che dicono è: «Le parole, come il tocco, partecipano all'atto di amarti, alla tua delimitazione, al conoscerti più profondamente, e mostrano a te stesso chi sei».

Una volta mi capitò di osservare una giovane maestra fare un *fingerplay* – così, naturalmente, le avevano insegnato a chiamarlo – con quasi cinquanta bambini di un asilo nido: anche nelle giornate migliori il personale era molto scarso, e l'unica ragione per cui la zelante incaricata di turno non era disperata o arrabbiata era che considerava inutile e immorale esserlo... a torto, forse? Ad ogni modo, quella settimana la situazione era peggiore del solito perché era inverno e uno dei due assistenti a tempo pieno aveva l'influenza. Così, questa ragazza prese cinquanta bambini che erano poco più che neonati (e che lasciati per conto loro avrebbero formato gruppi di tre componenti al massimo), e li fece sedere tutti attorno a tredici tavolini rotondi. Quattro bambini per tavolo (nessuno dei bimbi riusciva a toccarla, e solo uno su quattro poteva vederla). Lei si accomodò a una certa distanza e, dopo aver cercato di farli stare seduti ai loro posti, di farli smettere di piangere e di picchiare sulle sedie o sui tavoli (tutto questo a distanza, dato che avvicinarsi a uno solo bam-

bino su un'orda di cinquanta bambini sarebbe stato disastroso, e dunque era già molto stressata e aveva la voce roca prima ancora di iniziare), cominciò a recitare: «*Round and round* – siediti, Errol! *Round* – smettiti di girarti, Mandy! *Round* – fai silenzio, John. State seduti, non giratevi a guardarmi!».

Sola, su una sedia con lo schienale rigido, senza toccare nessuno, continuava severamente il suo *fingerplay*, impartendo ordini come un sergente maggiore. Il gioco che stava recitando era nato per il divertimento, le risate e l'intimità, soprattutto per le coccole. Inoltre, le parole erano simboli che rappresentavano, in questo caso, le dita, le mani e le braccia dei bambini e diventavano gli ingredienti della storia (così come, più avanti, lettere e parole avrebbero costituito gli ingredienti di altre narrazioni). I bambini, dunque, erano chiamati a usare la loro preziosa identità, per tutti così cara, per raccontare giocosamente una storia. Ma nessuno aveva mai spiegato a quella ragazza lo scopo dei *fingerplay*, e anche se glielo avessero raccontato, come poteva da sola coccolare cinquanta infanti? E dunque come poteva servire a qualcosa questa filastrocca, per quei bambini che lasciavano le loro case prima che sorgesse il sole e ci tornavano quando era già sera? Era soltanto la cosa giusta, perché «è così che si fa», per citare James Herndon?²

Un giorno ho giocato a *Round and round the garden* con un gruppetto di bambini (non certo cinquantal!): un neonato di meno di un anno, uno di appena un anno, un bambino di tre anni e mezzo e uno di quattro anni e mezzo. Due di loro non li conoscevo.

Succede che allunghi la mano per prendere quella di un bambino che non conosci, e lui ti guarda con un certo sospetto, che gli fa aggrottare un po' le sopracciglia e forse tirare indietro la mano, e

2. Cfr. Herndon J., *The Way It Spozed to Be*, Simon & Schuster, New York, 1968.

allora tu la trattieni, con dolcezza, in modo da non spaventarlo, e gli dici: «Aspetta... *Round and round the garden, like a teddy bear*» disegnando dei cerchi nel palmo che il bambino ha aperto con diffidenza. E lui guarda giù e sente la sensazione. E questa sensazione scorre attraverso di lui come fosse vino e, mentre tu aspetti, ne scioglie le difese. Solo quando ti accorgi che si sono dissolte, e il bambino ti guarda con il viso colmo di piacere e curiosità, a quel punto puoi continuare: «*One step, two steps... tickle you under there!*». «Ancora! Ancora!» gridano i bambini, mentre il bambino di un anno urla una delle sue sillabe e ti agita una mano sotto il naso, e il bebè produce gemiti urgenti e si muove agitando le manine. Questo rito magico – la combinazione di contatto fisico e suono – ha funzionato. Ma chi riuscirebbe a farlo con cinquanta bambini?

TRE INSIEME

Kit, come un altro dei miei nipoti, è nato in una piccolissima casa per la maternità dove si partorisce in maniera naturale, la Family Maternity Home, che ospita due madri per volta, i padri e gli altri figli della famiglia. I padri possono assistere attivamente al parto e l'ostetrica è già diventata un'amica personale nel corso di visite precedenti alla nascita.

Un bambino nato lì viene adagiato sul corpo nudo, esultante, della madre; il piccolo stesso è nudo, viscido e coperto del sangue della nascita, il cordone ombelicale ancora pulsante e integro tra i due. Mentre il bebè prende il primo respiro d'aria e grida con vitalità, sua madre lo terrà pelle a pelle, cuore a cuore, forse piangendo sopraffatta dalla gioia per l'ardua conquista. Il padre può aiutare durante il parto, così il successo della madre, e del bambino, sarà anche un po' suo. Questo passaggio attraverso difficoltà, fatica e dolore fino al trionfo della vita e della tenerezza costituirà, per tutti e tre, un legame inscindibile. E non c'è nulla di accademico o clinico in tutto ciò. Sono corpi reali che hanno faticato e sudato e che, infine, si sono abbracciati. Così, fin dall'inizio, il suono accompagna la vita, la scoperta, l'esultazione, l'esperienza fisica e totalizzante dell'intimità di questi esseri umani.

Quando la madre e il bambino lasciano la casa per la maternità, tre settimane dopo la nascita, condividono l'allattamento e anche il particolare ritmo naturale del sonno di un neonato. Per Olive Rogers, che gestisce la Family Maternity Home, ci vogliono tre intere settimane perché una madre prenda coscienza dei ritmi del sonno del neonato e inizi a notare quando avvengono regolarmente i suoi sonni più lunghi riuscendo, con dolci incoraggiamenti, a far sì che questi si verifichino durante il periodo notturno, quando tutti vogliamo riposarci.

Per quante migliaia di donne sarebbe più istintivo amare il proprio bebè, quanti genitori e bambini sarebbero più vitali e creativi e godrebbero insieme della vita se le notti tormentate e continuamente interrotte che hanno sperimentato fossero state, al contrario, riposanti, perché i genitori hanno avuto l'opportunità di apprendere, con sicurezza, come estendere i ritmi del sonno dei bambini? Non varrebbe la pena insegnare questo nei reparti di maternità degli ospedali, così da poter portare a casa un neonato che dorme tutta la notte?

Grazie a questa cura iniziale, il pianto di Kit era ascoltato e i diversi significati che celava venivano compresi. Per Kit, cioè, la comunicazione divenne presto «efficace» perché quello che diceva veniva capito e produceva una risposta nella realtà; non lo riempivano di latte quando stava chiedendo altro, fino a confondersi lui stesso su cosa stesse comunicando. Giorno dopo giorno, la sua evoluzione e le sue crescenti necessità erano considerate e riconosciute con piacere; con il risultato che il suo «orario» – a eccezione del graduale spostamento del sonno lungo verso la notte, a cui ha cooperato lui stesso – era interamente determinato da lui, eppure mai in maniera gravosa. Il dialogo si è instaurato molto presto nella sua vita.

Seguire il ritmo naturale di un neonato non è una faccenda così complessa o sconcertante: sia le persone di tendenza autoritaria sia

quelle che mettono al centro il bambino pensano che lo sia (i primi tendono a reagire in maniera repressiva, i secondi con remissività) a causa della bassa opinione di sé sviluppata, a loro volta, durante l'infanzia. Capire come intendere la richiesta del neonato è una cosa che dobbiamo *imparare* a fare, se non è stato fatto con noi quando eravamo bambini.

Durante le tre settimane della loro permanenza nella casa della maternità, tutti e tre i membri della famiglia sono stati incoraggiati a credere in sé stessi, a gioire uno dell'altro e a dialogare con fiducia. Se tutti noi avessimo goduto di questi influssi, molte delle istituzioni della nostra società crollerebbero o verrebbero smantellate. Credo inoltre, per tornare al mio argomento, che i bambini imparerebbero facilmente a leggere, dato che sono convinta che leggere riguardi precisamente questo: credere in sé stessi e avere fiducia nel dialogo.

PAROLE E ACCOGLIENZA

A questo punto, ormai, molte delle maestre che avranno preso in mano questo libro sperando di trovare un aiuto per risolvere i loro problemi più urgenti staranno dicendo: «Santo cielo, non bastava che nei suoi libri precedenti ci avesse chiesto di fare da mamma ai bambini, ora vuole addirittura che li facciamo nascere!».

Non sto chiedendo esattamente questo. Sto solo proponendo agli insegnanti, e a tutti gli altri, di considerare la situazione nel suo insieme. In ogni caso, temo di dover aggiungere dell'altro: una cosa importante, nel caso di Kit, una cosa che ha già nutrito il suo senso di fiducia in sé stesso, la sua vitalità e la sua intelligenza, è l'essere stato voluto. Desiderare un bambino non è, come alcuni sostengono di credere, una questione di volontà o di autodisciplina: i pugni stretti non fanno bene il solletico.

Kit è stato concepito, si è sviluppato fino al termine della gravidanza, ed è nato, perché i suoi genitori nutrivano sufficiente sicurezza in loro stessi, l'uno nell'altra, e nella loro dualità, per consolidare il tutto con un figlio; credevano di poter offrire a un bambino qualcosa di buono, e che un bambino avrebbe avuto qualcosa di buono da offrire loro. Fino a quando non hanno sentito di aver maturato quel livello di sicurezza, sono stati in grado di evitare la nascita di un figlio.

Mi domando quanti bambini, fra quelli seduti oggi nelle classi

della nostra nazione, siano stati accolti con gioia dai loro genitori, dai loro insegnanti, o dalla società intera. Quelli che lo sono stati sono quelli che hanno fiducia in loro stessi e negli altri. E sospetto che tutti quelli che sono stati accolti con gioia da almeno una di queste tre categorie sono oggi lettori non nevrotici.

APRITI SESAMO!

È il momento di lasciare Kit, che dopotutto ha soltanto otto mesi, e proseguire parlando dei bambini più in generale. (Da ora in avanti, eccetto quando parlo di qualcuno nello specifico, faccio riferimento a tutti i bambini).

Per esporvi più chiaramente le teorie di cui mi sto occupando da lungo tempo, permettetemi di presentarvi le vite, in relazione ai libri, di due bambini provenienti da famiglie piuttosto diverse. I bambini sono immaginari, nel senso che probabilmente non esiste nessun ragazzino le cui circostanze corrispondano esattamente a quelle dell'uno o dell'altro. Ma, come spesso accade con i personaggi dei libri, ognuno di loro è stato creato prendendo spunto da diversi bambini realmente osservati, con le loro esperienze concrete, vissute in ambienti reali.

Il primo è un bebè che cresce in una casa piena di libri. Questi non si trovano esclusivamente sugli scaffali ma sono sparsi in giro, sulle sedie e per terra, perché questa è una casa dove i libri sono una parte integrante e consolidata della vita, non rappresentano una forzatura o un'imposizione. Ci sono quadri alle pareti, colori e materiali gradevoli, molto spazio sia dentro che fuori, fiori e musica.

A questo bambino vengono cantate canzoncine, si parla con lui, è accarezzato, solleticato e coccolato al suono di vecchie filastrocche («Batti batti le manine / che arriverà papà / e porta i biscottini / che

il bimbo mangerà...») che gli fanno letteralmente sapere di essere amato.

Molto presto inizia a fare «commenti» sugli avvenimenti della propria vita, usando suoni non solo per richiedere qualcosa o protestare, ma anche con una specie di melodico borbottio riflessivo che accompagna le proprie soddisfazioni. Poppando al seno diventerà una specie di *one man band*, con il suono regolare che produce succhiando, il ritmico aprire e chiudere le dita, i colpetti scanditi del pugno sul corpo di sua madre e poi, in aggiunta a queste percussioni, a questa base, un mormorio costante...

Forse un bambino che «canta» a sé stesso, e a cui cantano le persone intorno, comprende che anche gli altri hanno delle emozioni e le esprimono attraverso i suoni, e così sviluppa, molto presto, una sensibilità ricca di immaginazione. Una madre di più figli che culla un bebè tranquillo può intanto permettere alla sua mente di divagare sulle proprie preoccupazioni e se, durante le ore di veglia del bambino, cerca di esprimere soltanto gioia, le tristezze accumulate saranno in attesa della sua attenzione quando il bambino è quieto, anche se non ancora pienamente addormentato (Isla Cameron, la cantante folk che ha raccolto una serie di ninna nanne, ha parlato alla radio della tristezza espressa in molte di esse. Dopo la trasmissione ha ricevuto numerose lettere, che l'hanno lasciata esterrefatta per la rabbia e la veemenza che contenevano. Se frantumare uno stereotipo fosse un atto più intenzionale, sarebbe più facile prepararsi ed evitare i contraccolpi...).

Dunque, un bambino come quello appena descritto vocalizza nella sua carrozzina liberamente, anzi viene incoraggiato con gioia a farlo. Che sia fuori, quando c'è bel tempo, o in casa quando fa freddo, è sempre a portata di vista e udito dell'adulto che ne è responsabile, pur senza che questi sia insopportabilmente invadente; perché,

probabilmente, questo bambino ha una sua cameretta e un giardino subito fuori casa. E, dato che abita in un ambiente spazioso, è improbabile che i vicini si lamentino del rumore. Se lo fanno, forse perché la sua famiglia abita in un appartamento, sua madre andrà da loro per parlarne; lei sa esprimersi con scioltezza, è abile nell'uso delle parole ed è abituata a gestire le relazioni e, anche se è convinta che le altre persone siano importanti, crede nel proprio valore e in quello del suo bambino. Non solo è certa che il suo primo compito sia quello di assicurare la crescita del suo piccolo, ma è anche sicura di esserne all'altezza.

Un bambino come questo, quindi, emetterà tutti i suoni che gli vengono naturali e di cui è capace, ogni volta ricevendo una risposta da parte dell'adulto. Sono suoni molto vari, quelli che appartengono a ogni lingua, a ogni nazionalità, in ogni parte del mondo. E sono distribuiti verso l'alto e verso il basso – il suo tono si estende per due ottave e mezzo.

Ma il bebè ha bisogno di parlare a quegli adulti specifici, quelli che sono importanti per lui, che sono molto più limitati nei loro suoni e nel tono; così dopo un po', inconsciamente e volontariamente (cioè senza che gli sia insegnato), il bambino si concentrerà sui suoni e sui toni che sembrano attrarre di più l'attenzione dei suoi adulti di riferimento.

Poi accade qualcosa di magico: arriva il suono «Apriți sesamo!» che spalanca la grotta dei tesori. Si tratta di un suono che ha una qualità diversa, e che fa succedere qualcosa. È talmente potente da irradiare un senso di eccitazione nella stanza dove è stato prodotto, e l'amore rivolto al bambino viene, d'un tratto, enormemente intensificato: il bebè, per caso, ha parlato nella lingua dei suoi genitori. Siccome questo bambino è sempre insieme a un adulto, e questo adulto lo incoraggia costantemente a parlare, il suo suono magico è immediatamente

notato, e riceve subito una risposta deliziata. È difficile dire di chi sia il piacere più grande, se del bambino che produce il suono o dell'adulto che lo ascolta. Così, il bambino impara, senza tensioni e per la gioia di ricevere delle coccole, a selezionare i suoni che provocano questa magica reazione e a scartare tutti gli altri.

Ora va anche oltre. Sempre volontariamente e con i suoi ritmi, che sono determinati solamente dalle piacevoli e soddisfacenti interazioni con le persone importanti per lui, inizia a imitare chi gli sta accanto. Copia le melodie delle loro frasi (così, a partire dai suoi ampi arpeggi o dalle sue sostenute note acute si stabilizza sulle melodie delle conversazioni che sa imitare con ammaliante accuratezza). E fa anche un'altra cosa, diversa; copia le loro parole separate. Anche questo lo fa senza che gli sia stato insegnato, ma perché scopre da solo, con i suoi tempi, che sono le relazioni a render bella la vita e che parlare, come bere il latte da qualcuno, avvolgere i suoi capelli tra le dita, tendere le braccia nella sua direzione, sono tutti modi di rinforzare il suo legame con un'altra persona.

Tutte le comunicazioni prodotte da questo bebè – o quasi tutte – ricevono risposte. E questi scambi costanti e i loro sviluppi continuano a informare questo giovanissimo infante che le parole sono magiche – le parole sono amore, accettazione, gioia e coccole.

CORPI E LIBRI

A poco più di un anno, questo neonato è spesso seduto in braccio a sua madre o a un altro adulto mentre guarda un libro illustrato (perché in questa famiglia ci si aspetta che un bambino sia divertito dai libri). Guardando un'illustrazione, il bambino si appoggia al corpo della mamma, ne sente il calore, la morbidezza e solidità; percorre con le mani e con gli occhi le braccia di lei che lo circondano protettive. Inizialmente è una sorta di automatismo carico di quella concentrazione su sé stessi tipica dei neonati. Più avanti lo rifarà deliberatamente, coscientemente, *scegliendo* di sentire ed esplorare quelle braccia che lo circondano. Le accarezza fissandole solennemente. Poi torna a guardare il libro, e ascolta. In seguito si appoggia all'indietro e guarda dal basso in su, al viso che sorride al libro e a lui, e alla bocca che pronuncia quelle parole magiche. Allunga una mano all'indietro e verso l'alto, e cerca di raccogliere tra le dita le parole mentre escono dalle labbra. Appoggia la mano sulla bocca per sentire i suoni e il fiato che li accompagna. Poi guarda di nuovo il libro. A questo punto, probabilmente, la madre, o chiunque stia leggendo con lui, d'istinto lo porterà dentro al libro, dicendo: «Oh, c'è una tazza come quella di Sam. È la tazza di Sam?», oppure: «Guarda, c'è un gatto come quello di Sam. È il gattino di Sam?». E così, questo bimbo si ritroverà dentro al libro, che diventerà il suo: è un libro su

di lui, lui e nessun altro. Tutti questi elementi, la sensorialità, la gioia, l'intimità fisica, il senso di protezione e l'identificazione personale accompagnano il bambino a conoscere il suo primo libro – proprio come la costruzione della propria identità e il sentirsi amati e meritevoli d'amore poggiano, fin dall'inizio, sul collegare le parole con le carezze fisiche. Le parole sono un corpo caldo che solletica e coccola e abbraccia.

Quando il bambino inizia a formare le sue prime parole, la magia diventa irresistibile.

Proprio come ora non deve più aspettare di essere preso in braccio o scarrozzato in giro, ma può muoversi da solo per andare dove vuole – gattonando, issandosi in piedi, camminando – così anche i suoni che emette non riguardano più soltanto il suo dipendere da altri, ma hanno potere, un potere che si estende al di fuori di lui. Osservate un bambino di diciotto mesi che domanda o comunica qualcosa con una sillaba che ha selezionato deliberatamente, una sillaba che per lui ha un significato ben preciso ma che risulta incomprensibile agli adulti: accadrà che la sillaba verrà ripetuta a voce più alta, con tono più urgente e il bambino aggiungerà dei gesti, sempre più enfatici, sempre più perentori, sino a quando, finalmente, l'adulto capirà e farà quello che il bambino desidera. Allora lui, soddisfatto, proverà quella meravigliosa sensazione di compimento che segue il successo di un urgente sforzo creativo: che magia! Spesso gli si dipinge in viso un'espressione di stupefatta felicità. Questa è davvero una forma di comunicazione efficace! E il suo successo dipende, in gran parte, dal fatto che l'adulto abbia tempo, non solo in quel preciso istante, ma sempre quando si tratta del bambino: anche quando la sua mente sta vorticando altrove, è fondamentale che l'adulto possa comunque creare un nido di calma e tranquillità attorno al bambino e alle sue impetuose necessità. Naturalmente, è anche importante che l'adulto di riferimento rispetti

il bambino e il suo desiderio di comunicare e che, almeno per una gran parte della giornata, il prendersi cura di lui sia una priorità. Così la sicurezza, l'intelligenza e le abilità del bebè cresceranno, come quelle di qualunque bambino che sia così fortunato.

«QUELLO SONO IO!»

Quando un bambino così ha circa un anno e mezzo, gli vengono letti dei libri quando è a letto, quasi addormentato. Nella penombra languida e sonnolenta, impregnata dell'odore di latte, corpi e teneri orsacchiotti, questi libri scivolano con lui nel sonno e nei sogni, dove diverranno parte della sua mitologia inconscia, della sua avventura personale.

E non è solo che il libro entra direttamente nella vita del bambino; a sua volta, il bambino entra direttamente nella vita del libro. Infatti lo osserverete riconoscere le proprie esperienze ed emozioni nei libri, andando incontro alle intenzioni dell'autore a volte ben più generosamente di quello che certi scrittori limitati e poco fantasiosi si meriterebbero.

Spesso, inoltre, l'adulto con cui il bambino passa più tempo comincia a raccontare storie inventate che hanno proprio lui come protagonista; questo adulto, a sua volta, è stato cresciuto tra i libri ed è a suo agio nell'immaginare storie, ne conosce il linguaggio e, per di più, è lusingato dalla risposta di un ascoltatore così appassionato. Dunque, a questo bambino viene ancora dimostrato, come avviene anche in numerose altre maniere, che è un valido soggetto di storie, che i libri sono la sua vita.

Mi ricordo che una volta ero seduta a guardare un libro illustrato

con Emily, che allora aveva circa un anno; era il tipo di libro che avevo sempre cercato per i miei figli, con illustrazioni di oggetti familiari (non di regine o di yak, ma di orsetti e bibite) presentati con assoluta semplicità, su una pagina sgombra. Mostrai a Emily l'immagine di un cucchiaino. Pensavo che le sarebbe interessato perché sapevo che aveva iniziato a imboccarsi da sola, e sapevo quanto il cibo fosse importante per lei. Invece non fu per nulla coinvolta. Piuttosto, era attratta dalle illustrazioni di un gatto e di un cane.

Ne fui sorpresa. Emily non aveva un gatto o un cane, mentre aveva certamente un cucchiaino. Ma non mi ero resa conto che casa sua era una di quelle dove amici e parenti vanno e vengono, e in cui la porta che dà sul soggiorno è sempre aperta sulla strada, per cui capitava spesso che entrasse un gatto e, a volte, anche un cane, quindi cani e gatti le erano in effetti familiari. Ed erano anche tremendamente eccitanti – le sensazioni tattili che provocavano, i suoni che facevano, i loro movimenti – e la stessa eccitazione evocata dalla creatura reale, vivente, era trasferita dalla bambina su questa pagina fredda, piatta, lucida e immobile.

Negli anni, ho spesso provato meraviglia per il modo in cui un bambino che ha fatto l'esperienza reale di un gatto che balza, fa le fusa, graffia, miagola, lecca, sia in grado di riconoscerlo anche quando è raffigurato su una pagina bidimensionale, una pagina in cui apparentemente non ritrova nessuna delle qualità che definiscono il suo concetto di «gatto». Non avevo tenuto conto, non avevo riconosciuto la potente capacità di connettere insita nell'emozione che il bambino prova per l'animale reale. Non avevo pienamente realizzato quanta parte del piacere che ci conduce per la prima volta ai libri sia dovuta al rivivere un'esperienza emozionale.

Così Emily e io guardammo queste immagini di «cane» e «gatto» che evidentemente la interessavano moltissimo, nonostante non

sapesse ancora pronunciare i loro nomi, e quando io aggiunsi dei suoni – abbaiando o miagolando – lei ne fu estasiata. Continuava a tornare su quelle illustrazioni, sfogliando intenzionalmente e con infaticabile entusiasmo le pagine, per mettermele ancora e ancora davanti agli occhi, con determinazione, incoraggiandomi così a ripetere i suoni magici che le identificavano. Suoni che erano da lei ben *ricordati*, e che li rendevano *vivi*. Il cucchiaino, che secondo la mia mente adulta sarebbe stato interessante, per lei era freddo, clinico, senza vita e privo di attrattiva. Un cucchiaino non cambia molto quando è trasferito sulla pagina stampata, è stato meramente appiattito da tre dimensioni a due, non ha perso movimento o voce. Ma un gatto! La vitalità che sembra aver perso sulla pagina può ben essere restituita da chi la ricorda, rendendo quell'esperienza ancora eccitante e coinvolgente.

Per puro caso, una settimana più tardi mi trovavo a Londra in un pronto soccorso. Io ero seduta su un lato della sala d'aspetto e dall'altra parte c'era un bambino piccolo, di circa diciotto mesi, con sua madre; mentre attendevano il loro turno guardavano un libro illustrato che si erano portati da casa. Mentre mamma e bambino giravano le pagine, il bimbo le fissava, una per volta, estaticamente assorto, e diceva: «Beh». La sua unica sillaba era: «Beh». La ripeteva, apparentemente variandola con molte emozioni del tutto diverse a seconda dell'immagine. «Beh! Beh!» gridò con gioia, indicando qualcosa. «Ah, beh!» si rattristò alla pagina successiva, facendole sollecito da scudo con il suo tenero corpo. Io sedevo di fronte e lo guardavo incantata. Quando si liberò una sedia lì accanto, attraversai la sala per sedermi vicino a lui e feci amicizia con il piccolo; così, dopo un po', decise di mostrarmi il suo libro. Non c'erano illustrazioni di orsi,¹

1. Il suono «beh» assomiglia a *bear*, «orso» in inglese. [N.d.T.]

come mi ero immaginata. Erano papere. «Beh» era la parola che quel bambino usava per tutto, variandone in maniera meravigliosamente vivace l'emozione e il tono. Forse la prima volta che aveva detto «Beh», sperimentando felicemente con i suoni, i suoi genitori l'avevano gioiosamente «riconosciuta» come *bear*, e così lui aveva continuato a usarla – aveva scoperto il linguaggio! E forse ora credeva di usare lo stesso suono che usano gli adulti, la parola *duck*, perché credeva che fosse la sua emozione a crearlo, che fosse lui la forza motrice. Ed è proprio così. Erano papere, dicevo, ma papere di un tipo che non mi sarei mai aspettata di vedere in un libro per bebè. Avevano grembiuli, cuffiette, sciarpe, borse della spesa e parasole, ma erano prive del delicato e meticoloso realismo degli animali di Beatrix Potter; erano papere rese in modo grezzo, inutilmente incoerente. Ma quel bambino stava riversando in quelle immagini l'episodio reale, che ben ricordava, di quando aveva portato del pane alle papere di un laghetto: i suoni, gli spruzzi, lo sbattere d'ali, l'afferrare, e ancora la papera che mangia tutto il pane e quella che non prende nulla. Quel ricordo, per lui, era racchiuso in quei disegni, e per questo reagiva con tanta allegria. Sua madre, una madre borghese, intelligente, amante dei libri, era delusa da lui. Temeva che fosse lento. «Ma la sua vitalità mi ha attirata qui dall'altra parte della sala!» protestai io. Lei rispose: «Be', ha diciotto mesi, e sua sorella parlava già molto a quest'età!». Guardando quel bambino ripensai a Emily e compresi che, per un bambino di un anno, la bellezza di un libro illustrato non dipende soltanto dalla familiarità e dalla semplicità, ma anche dall'interesse, dall'autentica eccitazione che il bambino sperimenta quando ritrova fra le pagine di quel volume qualcosa che lo rimanda a un'esperienza vissuta, rivivendone tutta la carica emozionale oltre che le sensazioni fisiche.

All'età di un anno e mezzo, Emily portava un libro a un adulto e

si arrampicava sulle sue ginocchia senza aspettare di essere invitata. Se questi indugiava ad aprire il libro su una pagina, ci pensava lei e se, come accadeva a volte, l'adulto si rifiutava cortesemente di leggere, allora lei scendeva, si sedeva in terra a «leggere» per conto suo, sfogliando una pagina per volta e commentando o nominando le illustrazioni.

In quel periodo, un giorno, mi venne a trovare, e io appuntai 44 parole che lei usò, e che io riconobbi, in quel breve lasso di tempo passato insieme:

LIBRO	ORSETTO
MAMMA	PULCINO
UCCELLO	PALLONCINO
BEBÈ	TRENO
SVEGLIA	SCRITTE
CANE	
GATTO	LUCE
LATTE } a volte difficile da distinguere,	PAPERÀ
BIBITA } lei li usa indifferentemente ²	QUACK
	MUCCA
	MUU
PORTA	NANNA
MACCHINA	ALBERO
ASINO	MARTHA
SU	DUE
CARROZZINA	BUS
CARBONE	BUCO
CIAO	STIVALI (a volte solo WE per Wellington ³)
MANO	
CALZA	SU LÁ
NO	SPORCO (cioè pannolino)
SEDIA	CALDO
GIACCA	SOFFIA
SCARPA	SCALA

2. Nel testo originale *milk* e *drink*. [N.d.T.]

3. Nel testo originale *Wellington boots*. [N.d.T.]

Non ho idea di quante altre parole usasse nel corso della sua vita quotidiana in quel periodo, o di quante altre ne abbia usate senza che io le riconoscessi, perché era da qualche mese che non la vedevo. Ma quando sua sorella maggiore Martha aveva un anno e mezzo, Dan (Bob in *Look at Kids*⁴) e Su avevano preso nota di tutte le parole e le frasi che usava, a parte i nomi di amici. Ammontavano al sorprendente numero di 258. Dei 180 vocaboli, 37 erano collegati alla casa, 25 al suo corpo, 25 al cibo, 21 a quello che c'è immediatamente fuori casa, 19 alla strada, 9 al cielo, 16 ai vestiti, 17 ai giocattoli, 10 all'ora della nanna e 6 all'ora del bagno. Altre 36 parole erano verbi o frasi verbali (che furono contati come singole parole), 26 erano qualità (aggettivi o avverbi) e 16 erano esclamazioni varie. Eppure ho conosciuto diversi insegnanti che credono, anche se non lo dicono esplicitamente, che i bambini inizino a sviluppare il linguaggio solo quando arrivano a scuola. E andrei oltre questa affermazione: ho conosciuto molti insegnanti che credono che i bambini nascano all'età della scolarizzazione obbligatoria. A me sembra più probabile che maestre e maestri non capiscano il linguaggio usato dai bambini; o forse i bambini, come molti adulti, non desiderano comunicare con estranei che parlano una lingua sconosciuta.

La casa di Martha era una villetta a schiera con un soggiorno che affacciava direttamente su una stradina scoscesa del Lancashire; la via iniziava più in basso come strada di sassi e diventava sterrata davanti a casa, per poi proseguire verso una fattoria, dunque non era una strada trafficata e gruppetti di bambini giocavano sui marciapiedi davanti alle villette. In fondo alla collina c'era una strada più frequentata dove a volte passava un autobus e c'erano alcune botteghe, un canale e poi l'aperta campagna. Nel piccolo giardino sul retro c'era un gabinetto esterno e il deposito per il carbone. Oltre al

4. Si veda *Infra* p. nota 2.

recinto pascolavano le mucche che, al finire della giornata, si avvicinavano sempre più, fino a masticare gli strofinacci o i jeans che erano stati stesi ad asciugare sulla palizzata. Il villaggio, un tempo, si era sviluppato attorno a una filanda, la cui recente chiusura aveva fatto venir meno la linfa vitale della comunità. Il nucleo familiare e l'entourage più allargato di Martha formavano quella che, per brevità, potremmo chiamare una comunità hippy spontaneamente raggruppata attorno a un college, ma che includeva anche altre persone. Sapendo tutto ciò, guardate questa lunga e dinamica lista di parole:

NOMI

Casa	Corpo	Cibo	Fuori
FUOCO	TESTA	ACQUA	PIETRE
LEGNA	MANO	MUESLI	FUOCO
CARBONE	FACCIA	RISO	LEGNO
SVEGLIA	DITO	PANE	BASTONI
OROLOGIO	POLLICE	MARMITE	GRADINI
FINESTRA	OCCHI	FAGIOLI	SCALA
PORTA	NASO	PISELLI	TENDA
SCALE	BOCCA	BISCOTTO	MUCCA
LIBRO	CAPELLI	MELA	CAVALLO
CARTA	DENTI	SALE	PECORA
PENNA	MENTO	FORMAGGIO	CONIGLIO
TELEFONO	DITA DEI PIEDI	CAVOLTORE	CANE
SIGARETTE	PIEDI	BANANA	ASINO
PIPA	LINGUA	PERA	GATTO
FIAMMIFERI	OMBELICO	PESCA	FIORE
TABACCO	PETTO	CIOCCOLATO	ALBERI
LATTINA	GINOCCHIA	SPAGHETTI	ACQUA
PAVIMENTO	PANCIA	TE	ERBA
MACCHINA	TETTE	LATTE	FILLO (per bucato)
(per es. aspirapolvere)	PENE	PESCE	PAPERÀ

Casa	Corpo	Cibo	Fuori
OCCHIALI	SEDERE	CUCCHIAIO	PARCO
MUSICA (cioè tv, radio ecc.)	ORECCHIO	FORCHETTA	PONTE
PAROLE	COLLO	COLTELLO	
FERRO	BRACCIO	PIATTO	
ASCIA	SCHIENA	TAZZA	
SEGA	Strada	Cielo	Vestiti
ACQUA	CASA	UCCELLO	GIACCA
TAVOLO	CAMINO	CIELO	CAMICIA
SEDIA	LUCI	SOLE	GILET
SOLDI	NEGOZIO	AEREO	MAGLIONE
SPAZZOLA	MACCHINARIO	MOSCA	SCARPE
PETTINE	UOMO	FARELLA	CALZE
SPECCHIO	SIGNORA	NUVOLA	STIVALI
LETTERA	BEBÈ	LUNA	BOTTONI
FRANCOBOOLLO	MACCHINA	PIOGGIA	ZIP
TAPPO (della penna)	FURGONE		VESTITO
VESPA	CAMION		GIACCA A VENTO
PESCE	AUTOCARRO		CALZONI
	ROULOTTE		TASCA
	BICI		CAPPELLO
	MOTORE		CAPPUCCIO
	TRATTORE		BORSA
	ACQUA		
	POZZANGHERA		

Giochi	Letto	Bagno	Esclamazioni
PITTURA	PANNOLINO	RUBINETTO	OHI O
MATITA	CREMA	ASCIUGAMANO	NO
SCATOLA	SILLE	SAPONE	BIP BIP
PALLA	MUTANDE (in quel periodo dormiva in mutande col pannolino)	SPUGNA	BANG
ORSETTO	VASINO	ACQUA	PER FAVORE

SABBIA	COPERTA	SHAMPOO	BÙ
SECCIO	BIBERON		CHI È?
ALTALENA	CULLA		COS'È?
MATTONCINI	LENZUOLO		CIAO
PALLONCINO	TETTARELLA		'GIORNO
			VA BENE
			OK
BAMBOLA			PRONTA
BOLLE			A DOPO
			ARRIVEDERCI
			BYE BYE

Qualità		Verbi e Frasi verbali	
MIO/A	ANCORA (di più)	SEDERSI	FUORI
BAGNATO	SPORCO	SALTARE	BALLARE
PULITO	CACCOSO	DORMIRE	SHHHH...
MALE/BUA	APPUNTITO	BACIARE	COCCOLARE
BRUCIA	BUFFO	MORDERE	PIANGERE
OCCUPATO	BELLO	CADERE	TIRARE
VUOTO	UNO	SPINGERE	PORTARE
DUE	MUSICA (quasi un aggettivo)	COGLIERE (fiori)	ANNUSARE (fiori)
ANDATO		NON LO TROVO	FACCIO IO
SCOTTA	CALDO	VAI VIA	PRENDILO
UN ALTRO	ATTACCATO	NON LO VOGLIO	ANDARE IN (moto/bici...)
METTERSI (vestiti)	SU (dalle scale)	LAVARE/LAVARSI	PIPÌ
GIÙ (dalle scale)	ANCORA (di nuovo)	FARE PIPÌ	FARE LA CACCA
ROTTO		INDIETRO	APRIRE
		VUOTO	ATTACCARE (i francobolli)
		BERE	MANGIARE
		FARE IL SOLLETICO	NUOTARE
		FATTO CADERE	AGGIUSTARLO

È interessante che, a causa del suo stile di vita, Martha non conosceva parole per indicare le relazioni familiari o gerarchiche; usava i nomi delle persone.

Tutte quelle che ho riportato, naturalmente, erano parole provenienti dalla sua esperienza, derivavano unicamente da questa. Eppure viveva in un paesino rurale che aveva perso il suo cuore produttivo e vitale e non aveva alcuna dotazione culturale (cinema, biblioteca) a parte i televisori; il tipo di luogo che, secondo gli insegnanti, non offre esperienze e dove un bambino è «deprivato» (come in effetti lo sono spesso gli adolescenti). Ma i bebè e i bambini molto piccoli hanno bisogno di pochissimi «strumenti di crescita» (per usare un termine del Peckham Centre⁵) che non si trovino dentro una casa o nelle immediate vicinanze e, se gli è permesso di farne uso, crescono a un ritmo incredibile.

Quello di cui invece hanno bisogno, per almeno un anno e mezzo, è un adulto di riferimento, sicuro, felice, che attraverso un processo di crescita costante stia forgiando il proprio posto nel mondo e la propria identità e che, dunque, sia in grado di aiutare il bambino a fare lo stesso. Da qualche tempo ormai, lentamente e con i suoi ritmi (è questa la cosa importante da capire), il bambino ha già cominciato a svezarsi da sé in molti modi diversi; e ora questo svezzamento accelera, sempre con i suoi ritmi. E ora l'adulto comincia a svezzare sé stesso fino a quando le loro vite saranno separate, anche se sempre intrecciate.

Forse sono questi i fattori – la sicurezza, la felicità, la crescita costante e il rispetto per l'identità dell'adulto di riferimento – a determinare se il piccolo sarà «culturalmente deprivato» o meno: non ha

5. È stato il centro in cui, fra il 1926 e il 1950, fu realizzato un progetto pilota di salute pubblica preventiva, il Peckham Experiment, rivolto in particolare alla classe operaia. [N.d.R.]

nulla a che vedere con le informazioni che la scuola «mette dentro» al bambino, ma può avere molto a che vedere con il modo in cui la scuola e la società allargata in generale, direttamente o indirettamente, interagiscono con l'adulto di riferimento del bambino.

La prima parola pronunciata da Martha è stata «uccellino». Fin da quando era neonata, gli uccelli la riempivano di eccitazione e meraviglia. A tre anni cercava sempre di avvicinarsi furtivamente per acciapparli.

La prima parola pronunciata da Emily è stata «porta». Quando era piccola, giocava nella strada del suo villaggio, fatto di villette che avevano la porta di casa che si apriva sul soggiorno: le bastava una piccola spinta per entrare in tutte le case della via dove, con sua grande gioia, viveva una famiglia che lei conosceva (e che non sempre condivideva la sua gioia: mentre lei se ne stava lì, con il viso raggiante per la scoperta e la porta spalancata al vento del Lancashire, quelli le gridavano: «Chiudi la porta, piccolina!»). Anche per me, da bambina, le porte sono sempre state cariche di magia, paura, tremore e delizie.

C'è una porta anche in un libro che ho regalato a Emily: è ornata in stile georgiano e si trova in cima a un'elegante scalinata. C'è anche un uccello nel libro, non un uccellino che incede impettito sul prato o che vola nel cielo, ma un appariscente pappagallo in gabbia. Eppure non c'è dubbio che anche una semplice porta, che aprendosi lascia intravedere un accogliente scorcio di una vitale e affettuosa famiglia, e un semplice uccellino sarebbero ben riconoscibili per molti bambini; date le loro esperienze di vita quotidiana, ne sarebbero certamente entusiasti.

Perché un'opera d'arte, e lo stesso vale per un atto educativo, si compie quando l'artista e il suo pubblico si incontrano: ognuno invita l'altro a raggiungerlo a metà strada e, in quell'incontro, ciascuno

ricorda, e quindi immagina, ed è proprio in quell'incontro che il libro, la recita, la lezione o qualsiasi attività prendono vita.

Quindi, come potranno mai immaginare quei bambini che non hanno la possibilità di costruire a partire dalla propria esperienza, ovvero la possibilità ricordare?

LE PAROLE SONO VERE

Un bambino così, cresciuto tra i libri, ha anche dei genitori che leggono sempre e con grande concentrazione. Spesso il bambino dovrà distogliere il genitore dal suo libro per indirizzarlo verso il proprio, esattamente come spesso il piccolo attirerà la madre verso di sé distogliendola dal padre (perché ormai il libro è il bambino: Sam è dentro a questo libro, «Questo libro parla di Sam». Leggimelo, guardami, prestami attenzione!).

Proprio il fatto che l'adulto stia leggendo, inoltre, significa che il libro fa parte dell'adulterità, una cosa da imitare e ammirare. In questa famiglia sarebbe strano se un bambino non desiderasse sfogliare i libri, forse addirittura qualcosa di cui preoccuparsi o rattristarsi.

Man mano che il bambino cresce, i suoi libri diventano un po' più complessi e le illustrazioni non rappresentano più soltanto oggetti, ma anche eventi familiari. L'esperienza, però, rimane sempre accompagnata dalla medesima intimità fisica e dallo stesso processo di identificazione personale: «Guarda, un parco. Anche tu sei andato al parco oggi, vero? E anche tu hai dato da mangiare alle papere...».

La madre indicherà la parola che sta leggendo, o seguirà col dito le frasi stampate, così il bambino assorbirà vagamente la forma e la lunghezza di parole comuni che sono importanti per lui e che indicano oggetti familiari. Parole che sono pronunciate amorevolmente.

te, in allegria e sicurezza. Il bambino, così, assimila – mentre è ancora un bebè – il fatto che la sua lingua si legge da sinistra a destra, e che le pagine si voltano in una certa direzione. E presto comincerà a «leggere» la storia da sé, imitando le parole che leggeva l'adulto e che lui ascoltava appagato, proprio come faceva quando riproduceva il linguaggio dei suoi genitori: non sapeva ancora pronunciare le singole parole ma ne imitava la melodia. Ora la magia si amplia ulteriormente.

Allo stesso tempo, in altri modi, questo bambino inizia a esplorare le cose interessanti che sanno fare gli adulti: metterà in fila diversi ingredienti che compongono una situazione osservata e poi, di sua spontanea volontà, aggiungerà il suono magico che dovrebbe trasformare questo caotico e confuso miscuglio attribuendogli un'unità funzionale e soddisfacente. Per esempio, se prima una bambina di un anno metteva un calzino sopra al piede nudo sperando che in qualche maniera si sarebbe trasformato in un «calzino-con-dentro-un-piede», ora la bambina di due anni finge di avvicinare un fiammifero acceso al fornello e, quando non succede nulla, si ricorda il suono magico associato a quell'azione e pronuncia: «Pop!» pensando: «Di certo ora funzionerà!». Tra qualche anno ancora, questa fede nel potere magico della parola, sbocciata quando il neonato convocava il suo «genio della lampada» con una combinazione fortuita di suoni, sarà formalizzata pronunciando la formula «Abracadabra» e la letteratura, la mitologia, il teatro e i giochi di prestigio, giungendo dal mondo circostante, uniranno le loro forze con le sue esplorazioni immaginifiche e gli daranno conferma dell'effetto magico dei suoni. Molti adulti non sono mai usciti da questa fase infantile e, tuttora, infilano una stramberia dopo l'altra, in maniera caotica, alla ricerca di quell'ingrediente magico che faccia funzionare tutto armoniosamente. Forse non hanno mai vissuto quell'esperienza nella propria

infanzia, forse non hanno mai avuto libri o forse i libri che avevano non usavano la realtà come base dalla quale procedere.

Poco dopo il secondo compleanno di Martha, Su e Dan sono venuti a Londra e me l'hanno lasciata per la giornata. Io ascoltavo Su che le parlava: «Ti ricordi, Martha? Te l'ho detto prima... tra un po' Dan e io andremo a Swiss Cottage, tu non vieni. Tu starai qui con Leila e Harry, andiamo solo Dan e io».

«Viene anche Dick» disse la bambina, non per contraddire, solo per verificare se aveva capito bene.

«Sì, Dick esce alla stessa ora. Ma lui non viene a Swiss Cottage con me e Dan. Lui va a prendere Wizzy e torna qui dopo. Ma non con noi. Lui torna con Wizzy.»

«E Rollo!»

«Sì, viene anche Rollo. E più tardi ti porteranno da me e Dan a Swiss Cottage. Col pulmino.»

«Col pulmino rosso? Ma il pulmino rosso è rotto.»

«No, il pulmino rosso non è più rotto. È stato aggiustato. Dan e io andiamo a Swiss Cottage con il pulmino blu. E poi tu e Dick e Wizzy e Rollo verrete a Swiss Cottage col pulmino rosso. Ma molto più tardi. Dopo cena.»

«Sì!» (sorriso raggiante).

Io che ero lì ad ascoltare, ho pensato che fosse ridicolo raccontare tutte queste complicazioni a una bambina di due anni.

Quando Su e Dan sono usciti, Martha non li ha neppure accompagnati alla porta per salutarli. Ha semplicemente detto: «Ci vediamo dopo», continuando a fare quello che stava facendo. E, in tutta la giornata, nonostante fosse in una casa dove non era mai stata lasciata prima, l'unico segno di preoccupazione che ha mostrato è stato dire due volte: «Voglio Su».

La cosa che mi ha colpita di più, in maniera davvero strana, è che

tutto è successo esattamente come le era stato detto. Dick effettivamente uscì con Su e Dan e poi tornò senza di loro ma con Wizzy e Rollo, e arrivarono solo dopo cena, con il furgone rosso. Si fermarono a bere un tè e riposare e poi Dick, Wizzy, Rollo e Martha presero il furgone rosso per andare da Su e Dan a Swiss Cottage. Io, che ero condizionata dall'idea che non fosse il caso di spiegare tutti quei dettagli a una bambina di due anni, ed ero abituata al marasma di incertezze incespicanti e alla prevaricazione che circonda la gestione di un bambino, trovai straordinaria la maniera in cui gli eventi si succedettero esattamente come le erano stati raccontati: fu quasi come se io mi aspettassi che gli accadimenti fossero incerti, e che le parole, ripetute uguali diverse volte, li avessero magicamente disciplinati e messi in riga. È proprio così che deve sembrare a un bambino.

Un bambino cresciuto in quel modo, non solo parla e capisce ma ha anche completa fiducia negli adulti e in sé stesso. Il vocabolario e la struttura verbale di Martha, secondo i nostri condizionamenti, che erroneamente chiamiamo conoscenze specialistiche, sono straordinari. Martha non aveva mai sentito parlare di Swiss Cottage prima d'allora. La prima volta che cercò di ripetere il nome, lo farfugliò. Dalla seconda volta in poi, lo pronunciò correttamente (è l'età – tre anni prima dell'inizio della scuola – in cui i bambini sono affascinati dalle parole). Prima di andare, Su diede a Martha un'albicocca dal mio vasetto. Durante la giornata Martha me ne chiese un'altra: «Vorrei un elicottero. Per favore»¹ mi disse.

«Intendi dire albicocca.»

«Sì, vorrei un'albicocca, per favore.»

Anche Christy, quando aveva due anni e stava giocando col fratello maggiore, fu interprete di un simile riecheggiare di suoni.

«Voglio elefante!» disse lui perentorio.

1. Scambiando la parola inglese *apricot* con la parola *helicopter*. [N.d.T.]

«Quale elefante?»

«Elefante nell'armadio» (tirando furiosamente un'anta incastrata).

«Non c'è nessun elefante nell'armadio!»

Christy riuscì finalmente ad aprire l'armadio rivelando trionfante un telefono giocattolo: «Elefante!»²

Tutto quello che mi disse Martha durante quella giornata passata insieme era vero. Nonostante io ami e rispetti i bambini, non avevo mai pensato di poter fare affidamento sulle informazioni fornitemi da una bambina di due anni; invece erano tutte perfettamente accurate. Le uniche volte che ebbi qualche dubbio erano quelle in cui ero io a non capirla, per mancanza di riferimenti: ma quando intesi che «Fleff» era un uomo di nome Seth e che Rollo era un cane che apparteneva a qualcuno che si chiamava davvero Wizzy, la mia fiducia in lei non vacillò più.

I neonati imparano a parlare dalla nascita. Lo fanno per conto proprio. Non devono andare a scuola prima per apprendere la fonetica o la struttura delle frasi. Imparano nella culla e nel passeggino, dapprima attraverso le proprie libere esplorazioni giocose, poi dalle persone importanti che li circondano, i loro adulti di riferimento.

E se gli adulti importanti per un bambino lo incoraggiano con gioia ed entusiasmo, e se né loro né la società gli mettono un freno, allora non solo il bambino comincerà a parlare in maniera scorrevole, ma presto imparerà il potere organizzativo delle parole... il potere che gli permette di predire e pianificare il futuro.

2. Qui la confusione è fra la parola *elephant* e la parola *telephone*. [N.d.T.]

«CARO BILLY...»

Un bambino così vive in una famiglia che ha del tempo libero o che, ad ogni modo, dedica del tempo ai bambini, dato che li considera estremamente importanti. A questo bambino è permesso di passare ore, già quando ha solamente un anno, a prendere libri dagli scaffali e rimetterli via, tirare fuori le scatole di biscotti dalla credenza e rimetterle a posto, accoccolarsi sotto le sedie o i tavoli: si tratta di esplorazioni naturali che, tra le tante cose, gli fanno scoprire spontaneamente le forme e le misure (che più tardi lo aiuteranno a riconoscere le lettere e le parole) non in maniera scolastica, ma attraverso la propria identità fisica. Crescendo, dopo aver esplorato di sua spontanea volontà, comincerà a divertirsi con i giochi che si basano su questa sua consapevolezza e su questi suoi interessi: scatole con delle fessure in cui infilare oggetti, cilindri impilabili, puzzle e pentolini comperati per essere utilizzati in cucina ma prestati al bambino, perché tutto quello che lui fa è osservato con interesse.

A volte il piccolo viene preso in braccio per infilare una lettera vera in una vera cassetta delle lettere. Perché questa è una casa in cui arrivano molte lettere, lettere amichevoli e affettuose: nella sua famiglia si scrivono delle lettere, per scelta personale, perché è piacevole scriverle e perché attraverso le lettere si mantengono le relazioni con gli amici e i parenti. Quando questo bambino è ancora un neonato,

qualcuno metterà una matita nel suo pugno che sarà amorevolmente guidato a formare una «x» per mandare un bacio su una lettera che magicamente lascerà la casa e, altrettanto magicamente, un'altra lettera arriverà con un bacio per lui. Dopo qualche tempo ancora, il bacio che è stato tracciato insieme a lui diventerà un incomprensibile disegno fatto dal bambino stesso e di nuovo, magicamente, un altro disegno tornerà per lui. E, ancora più avanti nel tempo, un messaggio dettato da lui verrà scritto su una lettera (e forse lui uscirà per imbucarla e magari, dato che in questa famiglia si dà tempo ai bambini, aspetterà per vedere il postino che apre la cassetta della posta e gli dirà che c'è la sua lettera) e un messaggio, forse addirittura un'intera lettera, con una busta indirizzata personalmente a lui, magicamente tornerà alla sua casa. Così, molto presto, imparerà che le parole servono, prima di tutto, per fargli sapere che è amato, e poi per muoversi verso altre persone che sono altrettanto amate da lui e da altri, che le parole – cantate, parlate, scritte o lette – servono per comunicare affettuosamente, che sono radicate nelle carezze fisiche, e che questa appagante espressività è una cosa a cui lui può partecipare.

Mi ricordo quando Martha compose la sua prima vera lettera. Scrisse:

HARRY

MARTHA

in grandi lettere svolazzanti. Che potente comunicazione! «Harry – tu sei lì e io sono qui! Quando tornerai a stare da noi? Ti ricordi quando sei venuto l'altra volta? Harry!»

Che potere. Che urgenza! Un eccezionale senso della magia. Quella lettera fu scritta perché Dan ne stava scrivendo una a me, e poi Su

disse che ne avrebbe scritta una a Harry; accanto a sua madre e suo padre che stavano scrivendo, la bambina di tre anni prese una matita e scrisse. Fu un'impresa talmente esaltante che la lettera di Su divenne molto breve: «Stavo per scriverti una lettera, ma dopo quella di Martha mi sento inadeguata!».

Anni fa, nell'asilo dove insegnavo, scrivevamo delle lettere. Ci sedevamo con un foglio di carta enorme e una matita spessa e dicevamo: «Qualcuno vuole scrivere una lettera?» e poi: «A chi vuoi scriverla?» e i bambini rispondevano: «a mamma» o «a Patrick» o «a Billy» (che era il criceto). Così io scrivevo per il bambino: «Cara mamma» e poi aspettavo e aspettavo. Inizialmente pensavo «Questo bambino ha bisogno di aiuto» e così iniziavo a dare suggerimenti (da adulta), come: «Forse vuoi raccontare alla mamma cos'hai fatto oggi?», perché pensavo che le parole servissero per informare. E il bambino puntualmente rispondeva: «No».

Tutto quello che suggerivo risultava irrilevante. Così imparai ad aspettare. E alla fine arrivava, con la stessa radiosità esausta e gioiosa che compare sul viso di una madre dopo un buon parto. «Caro Patrick, tu sei il mio amico.» «Caro Billy, mi prenderò sempre cura di te.» «Cara mamma, ti voglio tanto tanto bene.» Questi bambini sanno a cosa servono le parole scritte su una pagina: sono emozioni, parlano di relazioni, si riferiscono all'identità. Nessuno glielo aveva spiegato in maniera teorica. Avevano assorbito questa conoscenza dalla loro esperienza.

IL BIMBO E LE TIGRI

Questo è dunque un bambino che ascolta storie. Potrebbero, come ho detto prima, essere storie specificatamente su di lui e inventate solo per lui dal suo adulto di riferimento, perché gli adulti, nella vita di un bambino cresciuto tra i libri, hanno un retaggio carico dei ritmi di centinaia di storie assimilate e usano le parole con facilità, gustandole e assaporando la costruzione delle frasi e delle trame; sanno che i libri parlano di persone vere e sono raccontati da altre persone vere e, nell'ambiente affettuoso della famiglia, questi adulti non sono imbarazzati nell'inventare storie, non si preoccupano del proprio diletterismo. Inoltre, incoraggiano e sono incuriositi dalla personalità di ognuno dei loro figli e dai loro bisogni specifici. Questo genere di famiglia ha spazio e ha tempo.

Altre volte, a questo bambino vengono letti dei libri. Alcuni di questi parlano di avvenimenti quotidiani e raccontano con realismo il genere di cose che sono certamente successe al bambino che sta ascoltando la storia e dato che questa, invece di essere stata inventata per lui, è stata creata da uno scrittore, il bambino si rivolgerà all'adulto con un sorriso di meravigliata complicità. Si tratta della narrazione di esperienze quotidiane e familiari per questo bambino, che diventano illuminanti perché l'osservazione dei bambini che sta alla base di queste storie è esatta e priva di sentimentalismo, e perché

il linguaggio, anche se semplice, è acuto e l'empatia è affettuosa ma anche seria. Lo scrittore della storia, così come l'adulto che la legge a voce alta, hanno familiarità con bambini simili a questo (agli scrittori arrivano spesso lettere da genitori o nonni di questo tipo, che dicono: «Le sue storie riprendono inspiegabilmente le cose che fa il nostro bimbo di tre anni, quasi come se vi conoscestel») e condividono un atteggiamento analogo verso i bambini (ed è così che deve essere, altrimenti i loro libri uscirebbero presto dal commercio).

A volte, la storia di questo bambino di tre anni viene raccontata simbolicamente. La sua evoluzione, le sue esplorazioni, la sua crescente indipendenza, le sue paure e frustrazioni, i suoi accessi d'ira, ma anche l'orgoglio e le soddisfazioni sono presentati come un viaggio lontano da casa, quasi come in un sogno. Il bimbo si avventura nella foresta o nella giungla, o lungo un fiume dove incontra tigri, creature selvatiche, troll: in maniera quasi giocosa, ritmicamente e ritualisticamente (perché è molto importante che questa parte «pericolosa» della storia abbia una forma che il bambino possa rapidamente comprendere e controllare, e a cui possa partecipare con crescente piacere, in anticipazione della risoluzione) le creature cercano di aggredirlo. Lui le sconfigge, una dopo l'altra, con abilità sempre più grande o, alcune volte, con l'aiuto generoso e incondizionato di componenti più anziani della famiglia. E, infine, ritorna con rinnovata serenità all'affetto della sua casa che è sempre rappresentata dal cibo: frittelle... tenera erba verde... «la cena ancora calda».¹

La fiaba dei tre capretti Gruff,² *Little Black Sambo*³ e *Nel paese dei*

1. Sendak M., *Nel paese dei mostri selvaggi*, Adelphi, Milano, 2018, pp. 42-44.

2. *The Three Little-Billy-Goats Gruff* è una fiaba tradizionale norvegese, tradotta in inglese da George Webb Dasent a metà Ottocento, in cui tre fratelli capretti devono trovare il modo per raggiungere il pascolo dall'altra parte del fiume, sconfiggendo il terribile troll a guardia del ponte.

3. Bannerman H., *Little Black Sambo*, Chronicle Books LLC, San Francisco, 2007.

*mostri selvaggi*⁴ sono tutte la stessa storia rispettivamente in versione tradizionale, vittoriana o contemporanea: hanno una trama fondamentale per ogni umano che abbia dai due ai quattro anni. Lo dico qui di proposito, dato che, a causa dei recenti cambiamenti sociali, in Inghilterra c'è stata un po' di confusione e qualcuno ha pensato che *Little Black Sambo* fosse una storia su un bambino nero che vive in Africa, scritta da qualcuno di terribilmente ignorante.⁵

Il bambino che ascolta è il primo capretto Gruff, quello che scappa al pericolo deviandolo verso il fratello di mezzo; è anche il secondo capretto Gruff, che fa la stessa cosa; ed è infine il maggiore dei tre capretti Gruff, che riesce a salvarsi da solo, e senza covare rancore per la codardia dei fratellini: comprende che sono ancora piccoli e lotta per loro con audacia e destrezza. Il bambino che ascolta questa storia è tutti e tre i capretti insieme: quelli che è ora e quelli che diventerà crescendo. E il bambino a cui viene letto *Little Black Sambo* è il protagonista ed è anche le tigri: è il bimbo felice e amato dai genitori che gli regalano cose bellissime, ed è anche le feroci tigri cattive che vogliono sbranare lui e i suoi regali, e che distruggono la sua felicità senza ragione. E il bambino è Max... e anche i mostri selvaggi, creatori di quel tremendo scompiglio che il protagonista impara magicamente a controllare prima di tornarsene tranquillamente a

4. Sendak M., *Nel paese dei mostri selvaggi*, cit.

5. *Little Black Sambo* fu pubblicato la prima volta nel 1889 a Londra e, l'anno seguente, negli Stati Uniti. Ebbe un tale successo che l'autrice, Helen Bannerman, fu incoraggiata a produrre un certo numero di libri simili, letti e amati da migliaia di bambini per decenni. Sebbene sul piano tematico la storia ricalchi una fiaba popolare di tradizione svedese, alla quale l'autrice avrebbe attinto, il contenuto e le illustrazioni del libro provocarono, negli anni Settanta, all'interno di un dibattito radicale sul razzismo nella letteratura per l'infanzia, la critica sferzante di studiosi e scrittori: la storia rivelava un atteggiamento condiscendente e paternalistico, per il quale i personaggi erano rappresentati come semplici, ingenui, infantili, inclini alla stupidità, mentre sul piano iconografico erano contestati i tratti dei protagonisti troppo vicini allo stereotipo africano, in contrasto con l'ambientazione indiana. La Berg, in questo passaggio, sembra prendere le distanze da un atteggiamento censorio condiviso da molti colleghi del suo tempo. [N.d.R.]

casa. Il bambino è tutte queste cose, quelle «buone» e quelle «cattive», la calma come la furia, è colui al quale mamma e papà sorridono e anche colui che guardano accigliati, in definitiva è sia il controllore sia il controllato. Nella sua camera calda e rassicurante, seduto in un grembo accogliente e protetto e avvolto in un affettuoso abbraccio, questo bambino sa che tutte le parti di sé sono accettate, che le persone che lo circondano non si sentono minacciate da lui e sanno che crescerà fino a diventare un adulto.

RANE E PERLE

Quando un bambino così ha tre anni, forse andrà con sua madre – o anche con suo padre, a volte, perché il padre ha un lavoro che gli permette di dedicare del tempo a suo figlio – in una libreria per bambini: la famiglia di questo bambino vive in una zona dove esistono librerie per bambini – non un cartolaio o un tabaccaio o un supermercato con uno scaffale di libretti, ma una vera libreria – e, se non dovesse essercene una vicina a casa, allora la madre o il padre andranno in macchina fino a una libreria, perché si tratta di luoghi che conoscono bene, che frequentano abitualmente, in cui si divertono e si rilassano.

Al Children's Book Centre di Kensington, una zona ricca di Londra, osservo spesso madri (o padri) che guardano i libri con i loro bambini. L'adulto e il bambino sfogliano insieme una dozzina o anche una ventina di libri, leggono le storie, commentano le illustrazioni e il bambino corre in giro, prende altri libri e li porta al genitore per leggerli e guardarli insieme. Nessuno si lamenta. Quel negozio è lì apposta. Il personale è ben istruito e i commessi sono felici che il bambino sia così interessato ai libri. Due ore e venti libri più tardi, può essere che il bambino e il genitore escano dalla libreria senza comperare nulla, perché il bambino non ha visto, o meglio sentito, nessun libro che fosse proprio «il suo». Nessuno se ne dispiacerà.

Torneranno un altro giorno, perché entrambi si saranno divertiti, passeranno altre due ore a sfogliare, leggere e discutere dei libri, e forse questa volta il bambino sceglierà un libro che sente essere il suo. Ma, ogni volta che il bambino esce di lì con un libro, sarà il libro scelto da lui, avvertito come «il suo libro».

Un bambino così avrà a casa un suo scaffale, dove i suoi libri sono considerati una proprietà personale, proprio come il suo letto, la sua camera, i suoi quadretti, la sua sedia; il suo diritto a una identità individuale è sempre sottolineato. Sia dentro sia fuori dalla sua casa c'è spazio per esplorare e, attraverso l'esplorazione, per crescere con tranquillità e con i suoi tempi.

Ma, oltre ad avere a disposizione questa tranquillità, questo bambino visiterà musei e gallerie, andrà a teatro, parteciperà a festival e picnic... e farà lunghe vacanze in campagna o al mare. I nomi e i cartelli che vedrà lungo la strada saranno letti ad alta voce e commentati, e tutto quello che vedrà sarà preso in considerazione e discusso. Il bambino sarà incluso nella conversazione e quello che dirà sarà ascoltato con rispetto e interesse, le risposte alle sue domande saranno attente e premurose; le sue richieste di fare altre gite o di tornare in un certo luogo saranno accolte e considerate, perché la sua famiglia ha tempo e denaro e la loro vita non è fatta soltanto di lavoro o del timore di rimanere senza lavoro e, inoltre, andare a fare questo tipo di uscite con i figli è una cosa naturale per questo tipo di genitori, dato che hanno fatto anche loro, da piccoli, lo stesso genere di esperienze.

Qualche tempo fa ero in treno, e nello stesso vagone viaggiava una madre dell'alta borghesia con due bambini. I tre discutevano a voce alta di tutto quello che succedeva e i loro commenti giungevano distintamente a tutti i passeggeri del vagone; dimostravano di essere estremamente sicuri di loro stessi e del loro posto nel mondo. Duran-

te un'attesa a una stazione, la madre si domandò ad alta voce il perché di quell'inconveniente, e il bambino più grande rispose che stavano cambiando locomotiva: aveva sentito l'annuncio. Dopo una breve discussione si alzarono velocemente e andarono ad aprire un finestrino per vedere le operazioni, commentarle, spiegarle, fare domande. Quando le manovre furono completate tornarono ai loro posti dove, a beneficio del bambino più piccolo, lessero ad alta voce tutti i cartelli, commentandoli, spiegando il significato di ogni parola e il motivo dell'avviso. Mi ritrovai a pensare che se il loro accento fosse stato della classe operaia, gli altri passeggeri sarebbero stati certamente molto infastiditi; invece, da bravi inglesi, fecero tutti attenzione a non scambiarsi neppure uno sguardo di intesa. Quello che stava succedendo era assolutamente ammirevole ed esemplare: l'unica cosa irritante era l'egocentrismo rivelato dal volume delle voci, che il mondo appartenesse solo a loro. C'erano molte altre famiglie nel vagone, e due o tre dei padri avrebbero potuto facilmente essere ferrovieri, ma nessun'altra voce si offrì di contribuire a una discussione che, seppur elitaria, era in un certo modo divenuta pubblica.

Nel corso di queste uscite, un bambino così, anche senza essere per forza arrogante, recepisce comunque che quando i suoi genitori aprono la bocca per parlare, anche dei completi sconosciuti ascoltano le loro parole in maniera amichevole e rispettosa. Sì, anche i poliziotti. È come nella fiaba¹: quando gli adulti aprono la bocca, ne cascano diamanti, perle e rubini; la parola è una magia potente e buona. Più avanti nel tempo, forse soltanto un anno dopo, quando inizieranno a frequentare la scuola, questi bambini scopriranno che anche le proprie parole sono magiche, che sono gioielli capaci di deliziare gli altri, mentre altri coetanei scopriranno invece che dalle loro bocche escono soltanto rane e rospi.

1. Il riferimento è alla fiaba *Le fate* di Charles Perrault. [N.d.R.]

SOPRAVVIVERE AL GATTO SIAMESE

Quando questo bambino inizierà a frequentare la scuola pubblica, a cinque anni, sarà quasi in grado di leggere, non necessariamente perché gli è stato insegnato di proposito, ma perché fin dall'inizio della sua vita le parole – pronunciate, cantate, lette, scritte – sono state intimamente connesse alla sua crescita, alla sua magia e al suo potere personale.

Anzi, se qualche anno fa gli insegnanti non avessero praticamente ostracizzato sia i bambini che arrivavano a scuola sapendo già leggere sia le madri (che, secondo loro, agivano da pedagoghe infantili senza formazione o tessera del sindacato), io credo che praticamente tutti i bambini che provengono da questo tipo di famiglia comincerebbero la scuola già capaci di leggere, allo stesso modo in cui pressoché tutti i bambini di qualsiasi famiglia arrivano a scuola sapendo camminare e parlare, anche se i loro genitori non hanno altre qualifiche se non quelle di parlare e camminare abitualmente, di amare e accettare il loro bambino ed essere felici che lui li imiti; e il bambino, a sua volta, ama e accetta i suoi genitori ed è spontaneamente interessato a prendere esempio da loro: non esistono qualifiche migliori di queste.

A me sembra ridicolo che le scuole statali considerino inaccettabile che i bambini arrivino da loro sapendo già leggere: è, di per sé,

un'accusa verso quella che passa per educazione. Ma è anche indice di miopia. Perché, a condizione che l'atmosfera non sia elitaria o competitiva, questi bambini potrebbero benissimo aiutare gli altri a leggere; ma forse la condizione dovrebbe essere che la società stessa diventi non elitaria e non competitiva, e la strada per arrivarci è ancora lunga.

Mi ricordo quando Martha, a due anni appena compiuti, iniziò a essere affascinata dall'esuberante danza dei pronomi possessivi, che cambiano di posto a seconda di chi li pronuncia.

«Questa è la *mia* pappa» diceva, indicandola, «e quella è la *tua* pappa». «Sì» rispondevo io, unendomi al gioco e indicando, ma al contrario: «Questa è la *mia* pappa. E quella è la *tua* pappa». «Sì» diceva ridendo, «la *mia* pappa!» (una cosa buffissima secondo lei). «La *tua* pappa» ripeteva io, e lei: «Sì, la *mia* pappa!».

In una scuola o un'università una *questione* del genere sarebbe considerata un'operazione intellettuale complessa e, credetemi, complessa la si farebbe diventare davvero. Eppure Martha ci è arrivata per conto suo, a casa sua, a due anni... e così fanno altri milioni di bambini.

Per un bambino è necessario camminare e parlare, e per lui camminare e parlare sono cose gioiose, ed è spontaneamente invogliato a farle, perché il mondo che lo circonda da vicino è composto da persone che camminano e che parlano, che lui vuole accompagnare, verso le quali vuole correre, che vuole chiamare, a cui vuole parlare; quando inizia a parlare e camminare, egli scopre nuove gioie che lo rendono più forte e certo che la vita è emozionante il che lo porterà a camminare e parlare ancora. Per un numero più esiguo di bambini la stessa cosa accade con la lettura.

Per un bambino così, anche il più noioso libro di lettura scolastico (molto diverso dai libri che ha conosciuto in precedenza, in cui

vengono riprodotti il ritmo, la melodia, le parole e le frasi della lingua che conosce e che possiedono lo stesso senso dell'umorismo condiviso dal bambino nella sua famiglia) non riuscirà a fargli dimenticare del tutto le gioie della lettura, anche se potrebbe facilmente renderlo incapace di leggere a scuola.

Ci sono molte cose che non vanno nei libri di lettura pre-Nippers (spiegherò in seguito questo termine), e derivano tutte dal fatto, che potrebbe sorprendere alcuni genitori, che non sono tanto libri o percorsi di introduzioni ai libri, quanto strumenti di controllo sociale; il loro scopo non è tanto quello di iniziare il bambino alla gioia di leggere e scrivere, e dunque di qualsivoglia espressione personale, quanto di addestrarlo alla conformità e al decoro (cioè tutto il contrario). Non servono tanto ad aprirgli una porta, quanto a chiuderla per metà. Robert Graves una volta scrisse che i miti e le favole difendono lo *status quo*, e lo stesso fanno i libri di lettura della scuola. Il bambino che è già avanti con la creatività li troverà retrogradi, noiosi, frustranti, ma i suoi cinque anni di esperienze creative potrebbero permettergli di sviluppare una forma di resistenza a questi libri.

Durante una conferenza mi raccontarono di una maestra che sosteneva che un bambino non era capace di leggere. «Non vi preoccupate. Non insistete, è solo un po' lento nello sviluppo» disse ai genitori che, abituati ai libri e alla lettura, erano sconcertati. Ma ogni volta che la madre sollevava la questione con la maestra si sentiva rispondere: «Non vi preoccupate. Non insistete, è solo un po' lento nello sviluppo». Una mattina, durante la colazione, il bambino lesse a voce alta il titolo dell'editoriale del *Times*.

«Ma tu non sai leggere! Miss X dice che non sai leggere!»

«Certo che so leggere» (con fare annoiato e sdegnoso).

«E allora perché a scuola non leggi?»

«Be', a scuola ci sono solo i libretti di *Janet e John*.¹ Chi c'ha voglia di leggere quelli! Sono troppo noiosi!»

Raccontai questo aneddoto in un'altra lezione, e la direttrice di un centro per insegnanti raccontò l'esperienza quasi identica di suo figlio, anche lui descritto dalla maestra come un non lettore, con sgoimento dei genitori («Ma non vi preoccupate, è solo lento nello sviluppo»). Un giorno, quando la madre rientrò in casa, il bambino le disse: «C'è stato un gravissimo incidente sull'autostrada. Cinque morti e tredici ricoverati in ospedale. Cinque auto tamponate, e sono arrivate quattro ambulanze e due camion dei pompieri. Spero che papà abbia fatto un'altra strada». Lei pensò che il figlio avesse sentito il notiziario alla radio, ma non era così. Poi pensò che sua sorella maggiore lo avesse sentito alla radio e glielo avesse raccontato, ma no, la radio era rimasta spenta. A quel punto la madre prese il giornale per vedere se c'erano delle fotografie. Non ce n'erano. Ma quello che c'era era un articolo di una intera pagina. Il bambino, vedendo il suo stupore, si mise a ridere.

«L'ho letto.»

«Ma tu non sai leggere!»

«Certo che so leggere!»

«E allora perché non leggi a scuola?»

«A scuola ci sono solo quegli stupidi libretti di *Janet e John*. Io non la leggo quella roba!» (Per inciso: quel bambino – come molti altri – aveva un grande interesse per tutti i tipi di veicoli, e per quello che succedeva a suo padre.

I genitori andarono a scuola ed ebbero un imbarazzante colloquio con l'insegnante, le spiegarono che il figlio sapeva leggere e, alla fine,

1. Si tratta di una serie di libri di prima lettura per bambini. I primi quattro volumi, seguiti poi da molti altri, vennero pubblicati nel 1949-50 nel Regno Unito dall'editore James Nisbet and Co. [N.d.R.].

risolsero il problema facendo una donazione di libri di vario genere alla scuola, in modo che il bambino e i suoi compagni avessero qualcosa di interessante da leggere.

Quei libretti, artefatti e graduati per difficoltà, non solo scoraggiano i bambini dal leggere i libri scolastici, ma a volte li allontanano dalla lettura di qualsiasi cosa: generano una forte apprensione, per cui un bambino non deve osare leggere il Libro 3 prima di aver finito il Libro 2, e più tardi addirittura non deve osare leggere un libro che non sia un libro di lettura scolastico. Questa ansia a volte si diffonde anche ai libri che non hanno nulla a che vedere con la scuola, tanto che in libreria mi è capitato di sentire un bambino chiedere nervosamente: «Devo leggerli tutti o posso passare a qualcosa d'altro?».

Inoltre questi libretti, nei bambini, paralizzano anche la scrittura. Due insegnanti di un centro di recupero scolastico osservarono che un bambino di sei anni, che sapeva parlare, leggere e scrivere bene, sembrava stranamente regredire ogni volta che raccontava loro quello che aveva scritto nel suo diario di classe.

Un giorno saltellava su e giù, esaltato dall'effetto della luce del sole dopo una forte pioggia. Stava descrivendo questo evento, che evidentemente lo emozionava, in maniera molto interessante. Quando una delle maestre gli suggerì di scriverne nel diario di classe, lui rispose: «Sì, lo farò, scriverò: "Oggi... ho... visto... il sole... uscire... prima... pioveva"».

Che ne era stato della sua meravigliosa descrizione spontanea? L'importanza di questa osservazione sta nel fatto che questo particolare stile artificioso è tipico dei bambini che scrivono il diario di classe, soprattutto se hanno imparato a scrivere nello stesso momento in cui hanno imparato a leggere usando i libri di lettura graduati. L'insegnante tende a rinforzare gli schemi usati nei libri di *Janet e John* o simili; sempre artificialmente semplici e a volte tediosamente ripetitivi.

Ecco alcuni degli insegnamenti sui «comportamenti accettabili» contenuti in quelle pagine:

«Le bambole sono per le bambine» dice Susan.

«Gli aquiloni sono per i bambini» dice Peter.

«Gli aquiloni non sono per le bambine.»

Che assurdità, i bambini e le bambine non sono così! Ma se stanno facendo il contrario, proprio ora, davanti a voi, ogni giorno! È esattamente per questo che sentite il bisogno di affermare che i bambini e le bambine non fanno questo e quello...

I bambini di sei o sette anni che hanno imparato a essere consapevoli di sé, e a esprimersi verbalmente, spesso si mostrano impen-sieriti, quasi malinconici, fa parte della loro sincerità e coerenza. Richard Adams, di sette anni (prendo questi dati dal giornale delle scuole elementari del Leicestershire del 1967, l'ortografia dei pezzi è stata corretta), scrive:

Quello che vorrei fare è il Geologo, ma la cosa che me lo impedisce è la scuola. Il perché voglio farlo è che ci sono dei fatti interessanti che si possono scoprire sulle rocce che si chiamano fossili dove si possono trovare informazioni sui dinosauri come gli Ornitholesti, gli Allosauri, il Brachiosauo che vuol dire Lucertola col braccio. Ma la cosa che me lo impedisce è la scuola.

Man mano che procedono nel percorso scolastico, per molti bambini il conflitto tra quello che vorrebbero veramente fare e quello che la scuola richiede loro diventa insopportabile, e capita che accettino di dimenticare quello che desiderano davvero.

La nostra cultura, prodotta dagli uomini, gestisce qualsiasi cosa

estraendola dal suo contesto. Ma quando un bambino mangia sul suo seggiolone – una parte dell'apprendimento naturale così complessa che mi vengono i brividi a pensare cosa ne farebbe la scolarizzazione – è più probabile, piuttosto che essere interessato all'azione del nutrirsi di per sé, che ti ascolti canticchiare mentre si concentra sul togliere e rimettere il coperchio della tazza o del vasetto di yogurt o sulla consistenza della pappa che tocca con le mani. Eppure, se non gli vengono vietate queste sue specifiche esplorazioni, e la possibilità di concentrarsi e sviluppare autonomamente le sue peculiari capacità, si ritroverà ad aprire distrattamente la bocca e a ingoiare il cibo. Se invece gli si dice: «Questa è l'ora della pappa, e questo seggiolone è dove si mangia» non mangerà nulla o, se lo fa, mangerà protestando e sforzandosi, il suo impeto sarà stato negato, e la sua sicurezza nell'apprendere nuove abilità sarà già stata intaccata. Allo stesso modo, quando leggiamo una storia a un bambino più grande può capitare che lui chiacchieri col suo orsacchiotto, parli in un telefono giocattolo, giochi col trenino o addirittura guardi un altro libro. Per un patetico bisogno di riconoscimento (perché come madri abbiamo dovuto rinunciare o sospendere la nostra identità e possiamo soltanto esistere di riflesso) gli chiediamo: «Stai ascoltando? Se non ascolti non vado avanti». Ma se invece facessimo una pausa e chiedessimo con aria complice: «E poi...?» il bambino continuerebbe la storia, dimostrandoci che stava ascoltando. Spesso, quando mangia e intanto si sta concentrando su un gioco da manipolare mentre viene imboccato, Kit (che ormai ha quattordici mesi) si sporge in avanti per farsi coccolare e vezzeggiare, come se per lui una rapida rinfrescata del calore affettuoso che accompagnava la poppata fosse ancora utile e piacevole.

A un certo punto adulto e bambino decidono che il pasto è concluso e Kit viene messo giù dal seggiolone. Solo cinque minuti più

tardi, nonostante ultimamente sembri aver gettato alle ortiche ogni interesse per imboccare sé stesso senza fare pasticci, lo troviamo concentrato su un gioco di destrezza manuale, curvo sopra un tavolino. È intento a mettere ripetutamente una castagna su un cucchiaino e a portarla con cura alla bocca. Il bebè ha già in sé la capacità di crescere. Noi possiamo soltanto aiutarlo, guardando quello che sta facendo dal suo punto di vista e rispettandolo, oppure possiamo ostacolare la sua crescita.

Gli insegnanti, che sono obbedienti difensori della nostra cultura, astraggono la lettura dal suo contesto e poi cercano affannosamente una «motivazione» che, lamentano scuotendo tristemente la testa, «pare mancare». Oppure riassemblano, in un roboante «progetto» artificiale, le stesse cose che il sistema ha appena arrogantemente separato a forza – un po' come, per fare un esempio tra i tanti possibili, quando si tolgono il germe di grano e la crusca dai cereali per poi rimetterli in commercio separatamente. E solo i bambini che sono già sufficientemente sicuri nelle basi della lettura o della scrittura potranno sopravvivere a questo processo.

Perché per un bambino come quello descritto finora, neppure i più noiosi, mortali, rigidi, monosillabici, condizionanti libri di lettura riescono a smontare completamente quello che è stato costruito nei cinque anni precedenti e che costituisce una parte integrante della sua crescita: ovvero la sicurezza di sé, e la convinzione che i libri siano parte del suo bagaglio (anche se queste certezze potranno venire ridimensionate e costringerlo, per un inconfessabile sdegno, a nascondere la sua capacità segreta, a dimenticare stoicamente i suoi desideri e a mettere da parte, almeno per un po', l'appassionato ritmo con cui prima scriveva e leggeva).

Inoltre, anche se la famiglia rappresentata nei libri di lettura convenzionali non può certo esistere – non esiste famiglia così priva di

dolore, rabbia, umorismo o così totalmente libera da conflitti come quella ritratta in quei libriccini –, è però molto riconoscibile nei suoi aspetti esteriori: la villetta unifamiliare, la clematide rampicante che incornicia la porta, le rose e i crisantemi, il padre che, nel tempo libero, passa il tagliaerba (oppure che va in ufficio con la ventiquattre), il cagnolone e il gatto siamese.

È una famiglia organizzata e ordinata, composta da un padre, una madre, un figlio e una figlia. La conversazione attorno al tavolo della prima colazione (con tovaglia di damasco) è composta, la madre versa con eleganza il tè e lo porge con grazia al padre; è evidente che nessuno ha fretta di correre al lavoro.

Confrontate questa scena con la situazione delle molte madri che, sempre stando in piedi, versano precipitosamente il tè per tutta la loro numerosa famiglia, una tazza dopo l'altra, quasi come in una mensa... o con quella di famiglie che in tutta la vita non si sono mai sedute insieme per la prima colazione.

Un bambino come quello descritto fino a questo momento riconoscerà, nella famiglia rappresentata nei libri scolastici, alcuni dettagli della sua (anche se la prima sembra uscita dal museo delle cere), e dunque in qualche modo la accetterà. È ancora possibile per lui, se lo vuole, trovarsi dentro a questo libro, per quanto scomodo e a disagio. E tale appartenenza è confermata dal fatto che i suoi insegnanti parlano in maniera molto simile a sua madre, usando le stesse parole, frasi e toni; che la maestra vigila su di lui come fa sua madre e ha le stesse sue aspettative; che quando un suo genitore si reca a scuola per discutere qualcosa con un insegnante viene ascoltato con rispetto, simpatia e interesse – e che quando lui scrive nel diario di classe o detta quello che vuole scrivere alla maestra, lei lo ascolta volentieri. (A volte, con sua sorpresa, la maestra ride dei suoi «pensierini», ma è sempre una risata affettuosa, inclusiva.)

Così egli potrà ancora, con l'aiuto dei genitori, rivendicare la propria identità e il proprio diritto a usare la scrittura e la lettura, ormai parte del suo bagaglio personale, per confermare e arricchire la sua individualità, anche nel caso in cui – come a volte capita anche in una scuola elementare moderna e anche a un «bambino cresciuto tra i libri» – quello che lo ferma fosse proprio la scuola. Sia come persona che come lettore potrà sentirsi avvilito, ma sopravviverà.

FABBRICHE DI BAMBINI

Ci sono future madri che hanno poco cibo nutriente, scarso riposo, poche opportunità di esplorare l'ambiente circostante o di rilassarsi, donne costrette a sedere sulle scomode sedie di una clinica parto costantemente raggiunte da moniti terrorizzanti e assistite da personale suscettibile a causa delle dinamiche gerarchiche, madri timorose di dar fastidio o di parlare a sproposito che aspettano letteralmente per ore che il loro nome venga selezionato da un impersonale mucchio di cartelle, e che sono a volte accompagnate da un altro figlio (che sono state costrette a portare con sé e che devono, in qualche modo, tener tranquillo e fermo per quelle interminabili e frustranti ore in sala d'aspetto). Non si può certo dire che una simile esperienza ricorrente regali a queste donne un luminoso ed emozionante senso di benessere.

Nessuno che ascolti giovani madri da poco dimesse dall'ospedale, a cui sono state somministrate medicine anche se avevano chiesto di non prenderne, o che hanno subito il forcipe o cesarei o induzioni, può pensare che queste donne abbiano provato quel piacevole senso di sicurezza per la cooperazione con il proprio bambino, la soddisfazione e l'appagamento per la forza, la tenerezza e la competenza del proprio corpo che dura poi per tutta l'infanzia del bambino.

È anche possibile che il bambino che hanno avuto non fosse pie-

namente sviluppato, dato che è certamente plausibile che un'induzione risulti in una nascita prematura (anche se non è dichiarata tale). I dottori ci pensano, a questo, quando mettono insieme l'entusiasmo per la tecnologia con la convenienza? Non è forse pertinente ai nostri sondaggi sulle capacità di lettura dei bambini il fatto che i figli del proletariato, nati da madri che spesso hanno mangiato cibo scadente e a volte vissuto in condizioni deprimenti durante la gravidanza, hanno maggiori probabilità, rispetto a quelli della borghesia, di essere forzati a nascere prima che i loro sensi e le loro abilità siano pienamente sviluppati? Le madri delle classi medie sono informate su questi argomenti, ne hanno letto. E, soprattutto, possono discuterne con un accento «colto», che ha più probabilità di essere ascoltato.

In seguito alla crescente indignazione contro le induzioni, espressa eloquentemente dalle madri borghesi, il Ministero della Sanità ha preparato un rapporto (non ancora pubblicato mentre scrivo, ma incluso nell'edizione del 7 dicembre 1975 del *Sunday Times*, un giornale molto diffuso fra le madri dei bambini «cresciuti tra i libri») in cui gli autori ammettono: «Può darsi che si sia approfittato delle [...] induzioni per ridurre il carico di lavoro nei periodi di ferie» ma, aggiungono, «potrebbero esserci argomenti a favore di un aumento, non una diminuzione, delle induzioni». La relazione dice, liquidando con sarcasmo la questione, che le ispezioni effettuate dal Dipartimento della Salute negli ospedali dove si praticavano le induzioni non riportavano nessuna prova che avvalorasse la tesi che l'uso di induzioni avesse generato un «ambiente ospedaliero simile a una fabbrica di salsicce» ma che, anzi, la maggior parte dei medici sosteneva che l'induzione fosse un mezzo per «migliorare la qualità del prodotto» (con un linguaggio disumanizzante simile a quello dei campi di concentramento nazisti). Nello stesso servizio si cita una relazione su

come le pratiche attuali avessero permesso di accelerare le nascite in almeno un ospedale, quello di Ashton-under-Lyne, di modo che i bambini potessero nascere tra le 9 del mattino e le 5 di pomeriggio, quando erano di turno i medici specializzandi.

Anche quando un bambino è nato con tutte le capacità mature per venire al mondo, un sistema di esperti ha già privato la maggior parte delle madri e dei bambini della fiducia nel loro sodalizio naturale, sano, capace e soddisfacente. E come possono continuare una relazione coinvolgente quando il bambino viene consegnato alla madre come un bozzolino strettamente avvolto e ripulito, un rigido monumento alla rispettabilità, che sembra non avere alcun rapporto con l'esterno del corpo materno, per non parlare del suo interno? Con questa totale inibizione del piacere sensuale e della spontaneità, il bambino sembra soltanto una bocca mostruosamente esigente, che riempie la madre di ansia. Non esiste alcuna comunicazione creativa.

Nei giorni immediatamente successivi, è probabile che i sensi del neonato siano ulteriormente inibiti. In un ambiente calmo e rilassato un bebè si abitua al suo nuovo ambiente con i propri tempi, esplorandolo delicatamente e lentamente. Ma qui, nell'ospedale con i suoi rumori, le sue luci abbaglianti, la mancanza di un'accogliente intimità, con le frustrazioni, i telefoni e l'agitazione, il bambino è costretto a difendersi, a ritrarre i propri sensi, a ritirarsi dal mondo. Una ricercatrice americana, colpita dal fatto che tutte le nostre «norme» sullo sviluppo infantile siano basate su dati raccolti dai bambini nati in ospedale, ha condotto una ricerca sui bambini nati in ambienti più calmi, rilassati e privati; ha trovato che i loro sensi e le loro abilità – la messa a fuoco degli occhi, per esempio – si sviluppavano molto più rapidamente della norma. Quella che noi chiamiamo «norma», in effetti, non ci rivela quello che fanno o meno i bambini, ma piuttosto ciò che i bambini sono costretti a subire.

FUORI DI QUI

«Ne ho piene le scatole dei maledetti vicini! Vorrei avere un mitragliatore e fargli saltare la testa! La tizia di sopra mi fa, alle tre e mezza: "Perché non fai star zitti i tuoi figli?". Dice: "Mia figlia lavora di notte e di giorno deve dormire". "Di' alla tua cavolo di figlia di trovarsi un lavoro di giorno e di dormire di notte come facciamo tutti, che cavolo!" le ho detto io.» Queste parole sono state pronunciate da una donna che era sul mio autobus stamattina, mentre tornavo da Brixton. Furiosa, parlava a voce altissima. Qualche minuto più tardi, quando aveva quasi finito di sfogarsi, aggiunse, perché tutti la sentissero e come se stesse pronunciando un manifesto della propria identità: «Una volta ero calma e gentile, ma a cosa è servito? Ora basta. Me ne frego, come tutti gli altri». E infine, come per dichiarare un armistizio, mentre scendeva faticosamente dall'autobus trascinandosi le borse della spesa, disse: «Be', ora mi siedo un attimo e non ci penso più».

Immaginate che un bebè sia portato da un reparto d'ospedale asettico e rumoroso a un appartamento in un caseggiato popolare, costruito in economia, con pareti che sono poco più che di cartone, o in un vecchio condominio abitato da diverse famiglie, o in una di quelle villette a schiera con minuscoli giardinetti, quelle dove i passanti sentono dal marciapiede quando qualcuno tira lo sciacquone in casa. Qualunque «rumore» prodotto da questo neonato, a qualunque

ora del giorno o della notte, viene considerato un problema. La gente si lamenterà. Come potrà esprimersi questo bebè? Come potrà giocare a esplorare i suoni che può produrre? Forse suo padre si deve alzare alle tre del mattino e ha bisogno di dormire, o magari sia il padre che la madre escono per lavorare, ed entrambi hanno bisogno di dormire prima che la madre lo porti al nido, così lei non ce la fa ad alzarsi per tranquillizzarlo per il bene del padre. A volte sarà la sorella maggiore a occuparsi di lui: dovrà rinunciare alla propria infanzia per farlo, e la rabbia repressa che brucia in lei non sarà un bene per nessuno ma, d'altra parte, non hanno nessun altro a cui chiedere aiuto. Forse il padre lavora di notte e dorme di giorno, quindi il bambino non può fare rumore neppure durante il giorno.

O forse i genitori percepiscono il suo pianto solo come rumore e non come comunicazione, semplicemente perché anche i loro genitori non li hanno mai ascoltati. Quando erano bambini loro stessi, non sono mai stati «dalla parte di chi piange» all'interno di una comunicazione efficace, e questo rende difficile per loro stabilirne una come genitori. Non è solo che non sanno come fare; la conoscenza e la comprensione si potrebbero, se necessario, ottenere dai libri (se non fosse che, naturalmente, una famiglia così non è abituata ai libri e ora, meno che mai, ha il tempo di imparare attraverso la lettura). È anche che in questo tipo di ambiente familiare c'è un vero tabù, dovuto alle circostanze, che si oppone a una comunicazione efficace tra adulto e bambino, e la muraglia eretta da antichi rifiuti e vecchie ferite e paure ora andrebbe scavalcata con determinazione, nonostante sia doloroso e spaventoso rivangare vecchi ricordi. Non è sorprendente che non decidano di farlo, e preferiscano continuare a credere che i pianti del bebè non significhino nulla, che siano solo fastidiosi e debbano essere ignorati, come lo sono stati i loro.

Certe volte, nonostante tutto, il pianto del bebè induce nella madre

il desiderio di ascoltare e comprendere, anche se lei stessa non ha mai ricevuto quest'attenzione, anche se le circostanze rendono quasi impossibile capire il bambino. Ma la pubblicità truffaldina della società consumistica le racconta che se usa i pannolini «giusti», o il tal antistettico, o la crema per il sederino migliore, il bebè smetterà di piangere e l'amerà. E intanto gli ambulatori dei servizi sanitari si aspettano che lei e il bambino si conformino ai protocolli che distribuiscono, impedendo che madre e figlio scoprano il proprio modo di capirsi, e confermano alla madre il suo fallimento colmandola di rabbia e disperazione.

Per tutte queste ragioni e altre ancora, «Stai zitto!» potrebbe essere la prima frase deliberatamente indirizzata a questo bambino. Così, le sue giornate saranno molto silenziose: lui non vivrà l'esperienza di quelle parole pronunciate dilungandosi con affetto, senza curarsi del passare del tempo, che invece erano volontariamente dedicate all'altro bambino per incoraggiarlo a rispondere.

Eppure, anche se partecipa a pochissime conversazioni o esplorazioni della propria voce, di *rumore* ne sente moltissimo, rumore e trambusto. Il rumore di gente che urla, del traffico, dei bulldozer e dei lavori di demolizione. Il trambusto delle altre persone con cui condivide la casa, la camera o il letto, che si alzano e vanno a dormire a orari diversi. E tutto ciò continuerà per tutta la vita, dal periodo dell'asilo a quello della scuola, e poi della fabbrica: motori, bulldozer, altoparlanti, macchinari lo tempesteranno a tal punto che imparerà a comunicare a monosillabi urlati. E quando si sentirà spaventato o a disagio per il silenzio della campagna, le persone che hanno avuto una vita più serena lo attribuiranno a una triste mancanza di senso estetico.

Quel lento, delicato, sensuale svilupparsi della sua identità, accompagnato da parole e carezze affettuose, gli sarà pressoché sconosciuto.

Se da neonato insisterà a tentare di comunicare con pianti o strilli, nonostante le grida e le sberle degli adulti, verrà infine imbavagliato con un ciuccio. Deve esserlo, perché vive in una situazione dove non c'è tempo o spazio per esplorare la comunicazione. Si troverà già nella stessa situazione che incontrerà più avanti a scuola: «Smetti di parlare!», «Fai silenzio!». Anche il cartello in biblioteca esorta: SILENZIO!

A differenza dell'altro bambino, questo non avrà potuto costruirsi un senso di sicurezza e identità che possa permettergli di sopravvivere a tutto ciò.

La lingua parlata da un bambino – come la sua scrittura e lettura, e come anche il suo pensiero – si basa sui suoi vocalizzi infantili. I vocalizzi giocosi di un neonato sono fondamentali: qualsiasi cosa che li proibisca, ostacoli, o anche solo che non li incoraggi, è ostile allo sviluppo del bambino ed è da considerarsi anti-umano. È certo che, per anni, i ragazzi si sono dedicati allo studio delle materie scientifiche più frequentemente rispetto alle ragazze perché da piccoli sono stati incoraggiati a cimentarsi con queste: i maschi, per esempio, fabbricano le bombette puzzolenti, giocano con l'acqua e il fango, insomma sono costantemente spronati a intraprendere numerose attività puramente ludiche collegate con l'esplorazione e la scoperta. Quando si avvicinano alla scienza come materia di studio a scuola, questa è già una vecchia amica. Ma per una bambina, almeno per la maggioranza delle bambine, la scienza è un qualcosa di alieno: per avvicinarla è necessario disfarsi delle proibizioni del passato. Adottando atteggiamenti diversi, le cose possono andare in altro modo. Una delle prime parole di Martha era «cavite», cacciavite. Dan, in quel periodo, stava facendo dei lavori elettrici nella loro casa. Lei lo seguiva ammirata, e lui le diede un cacciavite e una presa con cui giocare: a lungo questi due oggetti furono il suo passatempo preferito.

Un giorno, con la presa in mano, si arrampicò per le scale, che erano quasi perpendicolari per quanto erano ripide, poggiando cauta entrambi i piedini su ogni gradino man mano che saliva (dato che aveva solo un anno e dieci mesi), per chiedere a Dan: «Dov'è il mio cavite?». Dan non lo aveva, ma Harry, che era anche lui in cima alle scale, aveva un coltellino tascabile con un cacciavite incorporato e, avendo visto il modo in cui Martha era stata educata, e la maniera responsabile e competente con cui si comportava, estrasse il cacciavite dal manico e glielo porse dicendo serio: «Ma stai attenta, con questo puoi farti male».

«Sì» concordò lei, altrettanto seria. Poi scese le scale all'indietro a carponi, cioè nell'unica maniera in cui era capace, con la presa in una mano e il coltellino-cacciavite nell'altra, e arrivò in fondo illesa; Dan e Su non ne avevano mai dubitato. Martha si rimise in piedi e cominciò a giocare con la presa e il nuovo cacciavite, esplorandone entusiasta tutte le possibilità.

Gwen Chester una volta scrisse di una bambina di ceti alti che aveva una bambinaia molto silenziosa. La piccola acquisì pochissimo linguaggio e, per questo, trovava molto difficile esprimere e quindi controllare la sua rabbia, perché solo ciò che è espresso con le parole, a voce alta o nei propri pensieri, può essere visto, capito e controllato. La grande maggioranza dei nostri figli, anche se non hanno bambinaie silenziose, porta il grande peso di una società che non accetta e non ama i bambini e soprattutto non comunica con loro; non ci sono adulti che partecipino volentieri ai loro giochi di conversazione, giochi in cui ci si scambiano idee, concetti e opinioni.

Bambini così non hanno uno spazio per loro, per esplorare dentro sé stessi. Come può un bambino crescere appieno, o anche solo provarci, se non ha un luogo amichevole, prossimo a sua madre e costantemente riempito di oggetti utili e interessanti? Osservando la cresci-

ta di Kit durante la prima infanzia compresi l'importanza di poter spaziare. Kit, il neonato, cresceva così rapidamente perché aveva spazio; e dato che aveva spazio i suoi muscoli si potenziavano e siccome si potenziavano allora i suoi obbiettivi si espandevano e i suoi movimenti si facevano più ampi e liberi. Man mano che cresce, un bambino si siede, si mette in piedi, si allunga, cammina con sua madre, si allontana da lei camminando, i suoi nuovi poteri ne mobilitano ulteriori, e lui spazia con crescente libertà, sia letteralmente che metaforicamente.

Il locale più importante per la maggioranza dei bambini è la cucina. Lì, nella casa di una famiglia che ama i libri, ci sono profumi caldi e confortanti, il bambino può attardarsi, imitare le azioni degli adulti e assaggiare con curiosità sapori diversi, o sedere sotto al tavolo in sicurezza e tranquillità, osservando il mondo indaffarato degli adulti. Nell'appartamento di una casa popolare, invece, la cucina è più spesso un cucinino dove la madre, vessata anche quando è sola, ha a malapena lo spazio per girarsi; oppure è la stanza principale della casa, dominata dai fornelli su cui c'è sempre qualcosa che bolle, di modo che la madre, disperata e intrappolata, tiene il bambino, non più neonato, in una culla con le sponde alzate, o legato in un passeggino o un seggiolone: lui non si può muovere e non sa parlare, e lei a malapena gli rivolge la parola. Può una madre profondamente depressa o stressata intessere conversazioni col suo bambino? So molto bene che nell'Inghilterra di oggi molte madri che sono a casa con i loro bebè sono isolate, depresse ed esauste. Ma almeno quelle che hanno dimestichezza con il linguaggio e qualche esperienza con i libri sanno che il bambino ha dei bisogni, tra cui le parole, e le troveranno (anche se a volte lo faranno con un'ossessività disperata, utile soprattutto a impedire che la loro identità si sgretoli del tutto).

Forse, per salvare la propria sanità mentale, la madre affiderà il

bimbo a un asilo nido o a una babysitter. Dato che il tipo di lavoro che può trovare, a differenza della madre del «bambino cresciuto tra i libri», occuperà quasi sicuramente tutta la giornata, il bambino ci resterà per dodici ore al giorno, o poco meno, e il tragitto di andata e ritorno sarà praticamente l'unica occasione che i due avranno per conoscersi. Sarà, però, un viaggio stressante e al buio, e tutto ciò inizierà forse quando il bambino avrà appena un mese di vita (proprio il periodo in cui la madre di Kit stava iniziando a familiarizzare col suo ritmo, in lui si stava consolidando un senso di fiducia e la comunicazione tra loro era sul punto di sbocciare). Nonostante il loro scopo principale sia quello di fornire un rifugio per i bambini che sono vittime di situazioni familiari difficili – bambini «a rischio», che altrimenti potrebbero subire violenze o essere messi in istituti permanenti – gli asili nido hanno lunghe liste d'attesa e l'atmosfera, frustrante, che vi regna è quella dell'emergenza. Chi lavora in questi luoghi, a maggior ragione se sono persone coscienziose o di cuore, tende a proteggersi con un atteggiamento di rassegnazione.

Per quanto sia brava la direttrice, l'atmosfera, molto simile a quella di un ospedale (e infatti è lì che il personale spesso viene formato), è di tensione estrema.

Quasi mai nei nidi c'è personale sufficiente o adeguato e la situazione non migliorerà finché la nostra società non si renderà conto che le persone che si prendono cura dei bambini sono importanti: solo allora, probabilmente, le cose cambieranno. Allo stato attuale delle cose, molti degli adulti che si occuperanno di questo bebè non solo avranno lasciato da poco la scuola, ma saranno stagisti che, dopo qualche mese, se ne andranno e verranno rimpiazzati da altri.

I più anziani ed esperti, nonostante siano responsabili e dedicati, hanno imparato presto a inibire quelle che sarebbero le proprie reazioni spontanee ai comportamenti dei bebè, a causa della loro forma-

zione clinica, ma soprattutto perché sono troppo pochi. «Il pianto di un bambino è come lo squillo del telefono: è urgente, e tu vorresti rispondere, ma qui come si fa? Bisogna farsi forza per resistere» mi disse una bravissima caposala, che avrebbe auspicato una situazione ben diversa.

Così, l'apprendimento di una comunicazione reciprocamente soddisfacente (e leggere è un'ulteriore capacità che si sviluppa a partire da questa) è quasi impossibile per questo neonato. E quell'intenso sguardo indagatore sul viso dei bambini come Kit mentre imparano naturalmente a distinguere chi è familiare da chi è estraneo – che mette in moto non solo il processo della crescita fiduciosa e rilassata ma anche il processo della memoria, sul quale si basa così tanto della sua crescita – forse non si svilupperà mai in questo bambino che non ha costantemente vicino a sé qualcuno da poter riconoscere. Di certo quando si va in un asilo nido – dove molto spesso i piccoli non vengono tenuti in braccio neanche al momento della pappa – l'espressione sui loro visi è apatica, una sorta di circospezione emotiva, un ritrarsi. All'inizio della sua vita, questo bambino è già depresso, e non si tratta di uno stato transitorio.

L'edificio dell'asilo nido è probabilmente soggetto alle economie delle autorità locali; le crepe del soffitto sono nascoste da una mano di pittura: anzi, si ridipinge la singola crepa, non certo tutto il soffitto. Questa mancanza di amore influenza il personale e influenza le madri, se si fermano abbastanza da notare tutto ciò; la trascuratezza per il loro valore come persone condiziona il loro atteggiamento verso loro stesse, e influisce sul loro modo di vedere il bambino. Anche il bebè ne è influenzato, per il semplice fatto che nessuno lo porta in braccio per mostrargli tutte le belle cose appese al soffitto o alla parete, parlandogli dolcemente di quello che vede. Le dotazioni, i libri in particolare, sono scarse e di sicuro non sono state scelte

appositamente per seguire e promuovere lo sviluppo di questo specifico bambino. E in ogni caso non ci sarebbe nessuno a disposizione per mostrargli i libri, anche se ne avessero, o per giocare con lui. Sarebbe già fortunato ad avere un adulto che gli parla, figuriamoci qualcuno che legge per lui...

Probabilmente il bambino passerà tutte le dieci o dodici ore della sua giornata al nido con neonati della sua stessa età, anche se già alla fine dell'ultimo conflitto mondiale è stato dimostrato che questa pratica adottata dagli asili nido di guerra inibisce lo sviluppo dei bambini, in particolare lo sviluppo della parola. Formazione conservatrice, personale inadeguato e edifici che sono spesso vecchie case con una scala – molto stimolante e accogliente per una scuola dell'infanzia ma spaventosa per un asilo nido – contribuiscono a continuare questa vecchia pratica di raggruppare i bambini per età.

Questo bebè potrebbe però essere così fortunato da avere, nel suo quartiere, un asilo nido in cui hanno introdotto il criterio di raggruppamento familiare invece che per età.

Se ottiene un posto, potrebbe riuscire a sentir parlare un bambino di quattro anni (anche se, naturalmente, questo stesso bambino di quattro anni potrebbe essere uno di quelli in cui è stato inibito lo sviluppo della parola). In quelle dodici ore, ripetute per anni prima che entri in una scuola dove ci si aspetta che sia desideroso di leggere, non avrà mai avuto l'esperienza di una relazione uno-a-uno con un adulto.

È scioccante che, nonostante il dottor René Spitz, il dottor Harry Bakwin e altri abbiano scoperto anni fa che la mancanza di carezze fisiche e di comunicazione umana può, di fatto, uccidere i neonati, nel 1975 continuiamo ad allevare bambini in condizioni che, per quanto siano coscienziosi la direttrice e il personale, sono essenzialmente quasi letali. Così, anche se questi bambini più fortunati non

stanno morendo in senso stretto, vivono solo a metà, crescono rassegnati, depressi, non comunicativi, senza vitalità (noi li chiamiamo «poco intelligenti»). Quelli a cui rimane abbastanza grinta sono animati dall'odio, dalla rabbia o da una insistente ricerca di attenzione (questi li chiamiamo «indisciplinati», se non «delinquenti»).

Se sua madre è meno obbediente e conformista, forse il bambino invece andrà da una bambinaia al suo domicilio. In un certo senso questa situazione è potenzialmente migliore: è in una casa privata, una piccola casa a misura di bambino che, probabilmente, è simile alla sua. Attorno a lui avvengono attività reali e la bambinaia rimane affidabilmente la stessa persona, giorno dopo giorno. Forse i sensi del bambino cominceranno ad aprirsi in maniera più naturale. E infatti una buona bambinaia, che magari si prende cura di un solo bambino oltre ai suoi, potrebbe essere una «madre sostituta» ideale, una persona tutta per lui, affettuosa e responsabile. Ma la situazione più tipica è questa: la bambinaia ha in carico diversi bambini, raramente sa qualcosa sulle esigenze di neonati e bambini, ha meno spazio a disposizione rispetto a quelli di un asilo nido, ed è spesso estremamente repressiva. Fortunatamente, in alcune amministrazioni locali, come la mia di Lambeth, l'atteggiamento ostile verso le bambinaie sta cambiando: hanno cominciato a offrire loro formazione, salari statali, attrezzature utili. Inoltre, sempre nella stessa zona, Save the Children ha assunto un assistente sociale per dare sostegno sia alle bambinaie che alle madri; nonostante ciò, continuo a vedere bambini nelle case delle bambinaie che si muovono appena, e le cui iniziative di esplorazione sono immediatamente repressate. È difficile soppesare quale sia la situazione migliore – la repressione concentrata in spazi piccoli e lo squallore vissuto da molti bambini a casa delle bambinaie, o l'impersonale vuoto emotivo e la routine clinica che subiscono in un asilo nido.

In ogni caso, sia gli asili nido sia le normali bambinaie sono stati istituiti per evitare una catastrofe. Entrambe le soluzioni non sono intese come realtà accoglienti e creative in cui crescere, scelte deliberatamente e coscientemente da una madre per un bambino che ha mostrato di essere pronto a uscire di casa. Il bambino vi è accompagnato ed è ritirato in fretta (spesso entrambi i tragitti avvengono quando è già buio) tra ansia e frustrazione. Non c'è condivisione sulle esperienze della giornata e le attività del bambino. Come si può fingere che queste esperienze siano anche lontanamente simili a quelle di Kit, o di un altro bambino più grande cresciuto tra i libri, che frequenta una scuola dell'infanzia o una ludoteca; e come può emergere la comunicazione amorevole e giocosa del contatto fisico, delle parole, dei libri da tali situazioni di privazione emotiva, intellettuale e sensoriale?

Se volessimo aiutare i bambini a parlare e leggere, le prime cose che dovremmo decidere di risolvere sono l'isolamento sociale della madre, la sua situazione finanziaria precaria, il suo costante esaurimento, e il suo convincimento, determinato dalla società, ma anche dai ranghi più alti nella gerarchia della professione dell'insegnamento, che i neonati e i bambini piccoli siano degli esseri inferiori e poco intelligenti. Di certo una madre vivace, affettuosa, felice e creativa è la fonte principale dello sviluppo linguistico del bebè.

Nell'appartamento di questo bambino potrebbe esserci un balcone, ma la porta d'accesso è invariabilmente chiusa a chiave perché all'architetto non è mai venuto in mente – e se gli è venuto in mente, il Comune non ha voluto investire i soldi necessari – che un balcone dove gioca un bambino dev'essere reso sicuro, soprattutto se l'appartamento è a un piano alto. Stranamente i consiglieri comunali e l'architetto vivono in case molto diverse: loro non sono costretti a stare con dei figli piccoli in un appartamento al dodicesimo o al quindicesimo piano, non devono rimanerci per anni mentre gli

«esperti» spiegano loro che non ha alcun senso ascrivere l'ansia e il senso di abbandono che provano all'isolamento in cui sono costretti a vivere o, tantomeno, l'attitudine a delinquere dei loro figli al fatto di vivere ai piani alti. E non hanno dovuto sentirsi dire, anni dopo, dagli stessi esperti o da altri del tutto simili che era stato scoperto che vivere ai piani alti è in effetti dannoso (ma che dovevano comunque continuare a viverci).

Anche fuori di casa, il bambino non ha a disposizione luoghi per giocare. Solo marciapiedi di cemento, molti piani più in basso: se la madre lo lasciasse lì da solo, sarebbe come ammettere a sé stessa l'impossibilità di prendersene cura adeguatamente, e questo pensiero sarebbe angoscioso quanto la strada con il suo traffico assordante. Quando anche c'è una striscia di prato nel complesso residenziale, questa è quasi sempre vietata ai bambini.

Nel 1975 è stato chiesto ai bambini di Lambeth, nel sud di Londra, di scrivere cosa pensavano dei luoghi dove giocavano, ed è stato detto loro che quello che avrebbero detto, scritto o disegnato avrebbe avuto il potere di cambiare le cose. Ecco cosa hanno scritto:

Ci bullizzano perché possiamo solo giocare nel parco giochi e poi anche da lì ci cacciano e non abbiamo praticamente spazio per giocare. Andiamo alle altalene e i ragazzi grandi ci spintonano: andate a giocare sull'erba ci dicono così noi ci andiamo. Poi sull'erba si sente fuori fuori fuori. E dobbiamo andare sulla strada è il custode che ci guarda soprattutto.

Andatevene prima che chiami la polizia. Andate a giocare. Andate via e non tornate. Spostatevi subito dalla mia macchina. Andate dove abitate. Oh la mia palla. [Didascalie aggiunte sotto i disegni della strada in cui vivevano i bambini.]

Non c'è posto per giocare. Se c'è, lì non si può giocare, il parco giochi è troppo piccolo. I ragazzi non ti lasciano entrare. Tutto lo SPAZIO è occupato. Non c'è posto per giocare nel complesso W. Ma mi piace dove abito anche se è piccolo.

Vieni qui. Smettila. Non mi lasciano giocare qui. Plantala. Ho solo due stanze per giocare. Stai zitto. Vai via. [Altre didascalie.]

I più piccoli sapevano di dover giocare vicino a casa. I bambini di otto anni giocavano nella via subito fuori dal portone, anche se il giardino pubblico distava solo un minuto (per raggiungere la maggior parte degli spazi pubblici aperti bisognava «attraversare strade pericolose» e i bambini dicevano che «lì ci sono degli ubriachi che ciondolano»). Se c'erano delle aiole erbose nelle case popolari, erano davanti agli appartamenti del piano terra dove abitavano gli anziani, proprio sotto le loro finestre e, visto che gli spazi dove giocare era concesso erano pochi, arrivavano dai caseggiati adiacenti frotte di bambini sconosciuti che terrorizzavano gli anziani, prima involontariamente, poi, visto che era l'unico divertimento, anche intenzionalmente. Qualunque parco giochi autorizzato, che gli adulti consideravano come «lo spazio sicuro», era in realtà tutt'altro che sicuro per i bambini: «È pericoloso, ci sono vetri rotti» hanno raccontato. «Arrivano i ragazzi grandi e ci pestano e ci prendono a calci nelle palle. Portano dei chiodi per pungerci o ci accendono i fiammiferi in faccia.» E allora i bambini esplorano le vecchie case abbandonate, si arrampicano sulle autorimesse e corrono sui tetti («I papà ci rincorrono e ci scacciano, noi ci divertiamo così»), giocano a nascondino per i ballatoi, salgono all'ultimo piano con gli ascensori («e poi arriva una vecchietta con la legna e noi corriamo giù per tre piani di scale»), scalano il monte Everest (che è una collinetta di macerie sul

retro degli edifici) o vanno a spiare nel giardino del vicario finché lui non li rincorre per scacciarli anche da lì.

Ma il posto che piace di più ai bambini è la discarica, un terreno abbandonato infestato di erbacce. Lì trovano tante cose, come le lumache nascoste nelle vecchie lattine. Questa è la loro campagna, il posto che descrivono nei loro «pensierini» su come gli piacerebbe che fosse Lambeth, lì crescono dei bei fiori e ogni anno nascono dei nuovi cerbiatti, descrivono laghetti pieni di pesci e papere e foche e delfini e coccodrilli. Ma è un luogo dove non dovrebbero giocare.

Proprio come una delle prime frasi che questi bambini sentono è: «Stai zitto!», così una delle prime frasi scritte che leggono è: «Vietato entrare». Potrebbero anche imparare a leggere da quei cartelli. Ma gli insegnanti di questi bambini non lo ammettono e fingono che la vita vera sia diversa, che tutti dicano: «Entra pure!» quando in realtà dicono: «Vietato entrare».

ARRAMPICARSI SUI LEONI

Quando ebbero tutti mangiato i loro panini e bevuto la bibita all'arancia, Jimmy corse alla sabbiera. Si levò scarpe e calze e le gettò a Gloria che, senza dir niente, si limitò a raccoglierle e metterle nel passeggino. Poi scavò con le dita dei piedi nudi nella sabbia fresca, rise guardandola con fare birichino, e lei rispose ridendo.

Poco dopo lui era seriamente al lavoro, costruiva una linea ferroviaria nella sabbia, su cui faceva scorrere un legnetto che aveva trovato, imitando i fischi e gli sbuffi di un treno. Gattone nella sabbia, costruendo le rotaie. A un certo punto gli uscì della saliva dalla bocca e lui osservò curioso le perline di vetro tremolanti che occhieggiavano dalla sabbia; poi tornò all'opera...

Gloria non giocava: guardava Jimmy nella sabbiera. Lui era molto impegnato e assorto. Lei esitò un istante, poi si alzò e si avvicinò allo scivolo con fare maturo, disinvolto. Gettò un altro sguardo a Jimmy. Poi, improvvisamente, abbandonò la sua aria da adulta, corse il più velocemente possibile su per la scaletta e discese rapida, libera come il vento, per due secondi. Raggiunse la fine dello scivolo e con un solo movimento fluido si rialzò; stava per fare un altro giro quando Jimmy sollevò la testa dalla sabbia. Non la vide dove si aspettava di trovarla e si voltò lentamente per cercarla. Lei avrebbe potuto fargli un cenno con la mano e continuare il secondo giro, a Jimmy non

sarebbe importato; ma invece si atteggiò nuovamente da adulta e tornò da lui: «Eccomi qui, Jimmy. Pensavi che me ne fossi andata?» disse.

Un bambino come Jimmy non può uscire da solo per esplorare e giocare. A differenza del primo bambino, lui non ha un luogo fuori casa dove può vagare, sostare affascinato e assorto, dilatare autonomamente i suoi sensi, sia fisicamente che con l'immaginazione, sentendosi sempre al sicuro e non importunato.

Anche se c'è un parco o un giardinetto nelle vicinanze – e magari non c'è – lui deve essere accompagnato, quando qualcuno ne ha il tempo, e *vuole* espressamente portarcelo, e prende la decisione di compiere tutte le piccole azioni necessarie per portare fuori un bambino piccolo. Accompagnare questo bambino dall'altra parte della strada principale, dove forse c'è il parco, comporta lo stesso grado di organizzazione, pianificazione ed energia che la famiglia dell'altro bambino impiega nell'organizzare spedizioni molto più importanti (che tra l'altro arricchiscono di più anche sua madre). E proprio perché lei sente che lui *dovrebbe* essere in grado di andarci da solo, la madre non può far altro che far confluire irritazione, frustrazione e riluttanza in questa uscita (che è così limitata da essere poco più dei giochi e della merenda che l'altro bambino fa quotidianamente nel suo giardino, da solo o con i suoi amici, senza organizzazione). E i sentimenti negativi della madre influenzano il bambino, addestrandolo a sentire che il suo bisogno di esplorare è qualcosa di negativo, che c'è qualcosa di pericoloso in lui, una qualche forza naturale che lui è costretto a reprimere, perché provoca rabbia.

Certe volte, invece, è la sorella maggiore a portarlo fuori; e la frustrazione, allora, è ancora più grande. Per entrare nei parchi giochi c'è un limite d'età, e le «gorgoni ufficiali» (le guardiane dei giardini)

scacciano la sorellina maggiore, insieme con il piccolo, perché lei è troppo grande, troppo grande per permetterle di portarci il fratello, troppo grande per sedersi sull'altalena accanto a lui e godere di un piccolo piacere infantile, mentre lui dondola avanti e indietro...

A volte non gli va molto meglio anche se è la madre a portarlo a giocare. In una piscinetta del giardino pubblico, ho visto una madre togliersi scarpe e calze per accompagnare il suo bebè a bagnarsi i piedini ed essere costretta a uscire dalla guardiana, perché era troppo «grande» per entrare in acqua. La madre della del bambino cresciuto tra i libri non passa una parte così grande della sua vita a confrontarsi con funzionari meschini e, quando le capita, perlomeno si sente loro pari!

Il brano su Jimmy è tratto da un mio libro per bambini, *My Dog Sunday*,¹ che parla di una famiglia con quattro figli, in cui descrivo questo rapporto tra sorella e il fratello. Il piccolo era andato al parco con l'altra sorella e un fratello (che lo aveva faticosamente portato sulle spalle per tutta la lunga strada), mentre la sorella maggiore tredicenne, Gloria, finiva di lavare i pavimenti; poi avrebbe usato il passeggino per portare il bucato alla lavanderia a gettoni, e infine avrebbe raggiunto gli altri al parco.

La sorella maggiore, costretta a crescere prima del tempo, come non capita in una famiglia di bambini allevati tra i libri, frustrata e separata dalla propria identità in una serie puntuale di modi che non occorrono in una famiglia «con i libri» (voglio riconoscere qui che tutti i bambini, maschi e femmine, possono subire costrizioni e restrizioni in maniere diverse), si troverà a svolgere le sue attività di accudimento materno del bambino mischiandoci dentro un amalgama di rabbia, asserzione di sé e bisogno di riconoscimento *attraverso*

1. Berg. L., *My Dog Sunday*, Hamish Hamilton, London, 1968.

il bebè, e questo impedirà a quel bambino di esplorare anche quando non è l'ambiente circostante a bloccarlo (e più lei assume questo ruolo materno senza lamentarsi, più la propria sopravvivenza dipenderà dall'ostacolare il piccolo). Quando lei diventerà madre a sua volta, sarà già stata addestrata per essere sia capace di crescere un bambino che di ostacolarlo; uso il termine «addestrata» piuttosto che «educata», perché un'educazione l'avrebbe arricchita, non impoverita.

Così, a questo bambino sono precluse le esplorazioni che sono aperte all'altro bambino. Poco tempo dopo, emergerà la necessità di sviluppare le sue abilità fisiche: una parte naturale della sua crescita – parte che l'altro bambino, col suo giardino, le sue gite con la famiglia e la costosa attrezzatura comperata appositamente per lui, sviluppa con l'approvazione degli adulti –, oltre che uno dei modi per esprimere la sua autostima e comunicare col mondo, proprio come lo sono, in maniera differente, le parole. Questa necessità lo spingerà a cercare di dondolarsi dai pali alle fermate dell'autobus, appendersi dalle maniglie della metropolitana, saltare gli ultimi gradini delle scale mobili, arrampicarsi sugli alberi dei giardini pubblici o lungo i marciapiedi; per questo, verrà sculacciato o trattato come un piccolo delinquente.

Qualche anno fa ho accompagnato cinque bambini di Sheffield, di età tra i due e i nove anni, nel West End di Londra. Non ci erano mai stati, ed erano estremamente eccitati. Li ho portati a Trafalgar Square in metropolitana. Mi aspettavo che fossero affascinati dalle porte automatiche del vagone, ma non avevo immaginato che, per dei bambini normalmente rinchiusi in un appartamento fatiscente di un quartiere degradato, dondolarsi dalle maniglie per tutto il vagone semivuoto, come nella giungla, fosse l'attività più spontanea ed esilarante che si potesse immaginare!

Quando gli mostrai la statua di Nelson con i leoni, risposi all'im-

mediata domanda nei loro occhi dicendo: «Certo, perché no! Ci si arrampicano tutti». Mentre giocavano trovai una panchina sulla piazza e mi sedetti da sola a leggere il giornale. Quando alzai gli occhi verso di loro vidi che erano tutti in piedi attorno a un poliziotto che stava scrivendo le loro generalità su un taccuino.

Mi alzai e corsi da loro. Il poliziotto era chiaramente imbarazzato: «Spiacente, signora, non sapevo che fossero con lei».

«Ma perché stava prendendo i loro nomi? Cos'hanno fatto?»

«Erano seduti sui leoni.»

«Gli ho detto *io* che potevano salirci! *Tutti* i bambini si siedono sui leoni! Tutti i fine settimana ci sono dozzine di bambini che si arrampicano sui leoni!»

«Pensavo che potessero farsi male, signora...»

Furibonda, li portai lungo il Tamigi. Non avevamo tempo di fare una gita in battello perché dovevamo tornare a prendere il treno, così mi limitai a mostrar loro le barche e suggerii di prendere dei volantini pubblicitari delle gite, così avremmo potuto guardarli e parlarne durante il viaggio di ritorno.

Ancora una volta, dopo pochi minuti, vidi che tornavano di corsa lungo la riva del fiume inseguiti da un addetto furente.

«Cos'è successo?» chiesi.

«Hanno preso dei volantini!»

«Ma i volantini sono lì apposta, no? Non sono forse stati messi lì perché le persone li prendano?» L'uomo strisciò un po' i piedi in terra, borbottando. «Ce li ho mandati io, a prendere i volantini!» aggiunsi, arrabbiata.

L'addetto non si scusò neppure, nonostante io avessi caricato il mio accento da persona distinta, se ne andò imprecaando e pestando i piedi.

Devo dire che i bambini, che si erano spaventati col poliziotto,

erano piuttosto incuranti riguardo alla reazione del barcaiolo. C'erano abituati, se l'aspettavano. Mi avevano creduta quando gli avevo detto che potevano esplorare a loro piacimento ma, chiaramente, mi ero sbagliata e non se la presero con me. I bambini con l'accento giusto, la modulazione corretta, i gesti adeguati, avrebbero potuto sedersi sui leoni e raccogliere opuscoli indisturbati - e lo fanno sempre - anche se non hanno la stessa immediata necessità che avevano quei cinque bambini di Sheffield.

«SPICCIATI!» E «NON TOCCARE!»

Un bambino di una scuola dell'East End di Londra con cui ho parlato mi ha spiegato in tono pratico: «La mia mamma dice che quando hai dieci figli non puoi andare da nessuna parte». Ed, effettivamente, come potrebbero, con il costo dei trasporti, degli ingressi e delle merende per dodici persone? Gli unici bambini di quella scuola che facevano qualche gita erano quelli fortunati, il cui padre per lavoro guidava un furgone che poteva portare a casa, cosa che faceva anche se forse non avrebbe dovuto. Così di domenica, probabilmente contro il regolamento aziendale, tutti i membri della famiglia più qualche zia, nipote, amico e la nonna, circa sedici persone in tutto, si ammucchiavano nel furgone e partivano per una gita giornaliera a Southend. Chissà se il recente aumento della benzina depriverà questi bambini anche delle rare occasioni di fare una gita?

Il bambino di questo genere di famiglia non ha la possibilità di leggere e discutere degli opuscoli, dei volantini, delle guide turistiche, dei programmi teatrali che leggono gli altri bambini per i quali le parole scritte sono una parte del piacere, dell'emozione, del calore familiare. In effetti, una delle prime cose che un bambino impara a leggere, e che non è così lontana da questo calore, è il nome della sua via: si tratta di una parte importante della sua identità e del suo senso di sicurezza, dal punto di vista emotivo, pratico e concreto. Molto

prima che vada a scuola, la madre di un bambino cresciuto tra i libri gli mostrerà il nome sull'angolo della via e così, in maniera gratificante, il bambino diventerà partecipe del mondo degli adulti. Ma in un caseggiato popolare di Londra ho visto enormi cartelli con nomi scritti in un modo da un lato e con un'ortografia completamente diversa dall'altro. Riuscite a immaginare un modo peggiore per denotare il disprezzo delle autorità per questi luoghi e, allo stesso tempo, per instillare confusione?

Questo bambino non entra mai in una libreria perché non ci sono librerie nel suo quartiere, e i suoi genitori non hanno il tempo, l'esperienza, i soldi o l'estrazione sociale per aver voglia di portarcelo in autobus. Vicino a casa c'è un grande magazzino Woolworths, e forse anche un negozio della catena di cartoleria e giornali WH Smith e, molto raramente, forse una volta sola in tutta la sua vita, sua madre gli comprerà un libro da lì.

Una volta mi capitò di osservare un bambino e sua madre in un negozio WH Smith. Era un sabato mattina e stavano andando a fare la spesa con la paga del venerdì, la madre era entrata per prendere la sua rivista settimanale. Passando davanti allo scaffale dei libri per l'infanzia il bambino si era fermato affascinato.

«Mamma.»

«Cosa?»

«Mamma» (contorcendosi) «voglio un libro!»

«Non si può, dai, siamo di fretta!»

«Mamma» (supplicando) «voglio un libro!»

La madre esitò, facendo i conti mentalmente dei soldi e del tempo a disposizione.

«Va bene, allora. Spicciati, però!»

«Spicciati.» Il bambino era confuso (i genitori del primo bambino, nella libreria di Kensington, non gli dicevano mai così), ma cercò

comunque di rimanere aggrappato alla sua idea, e allungò una mano verso un libro – un campione. La mamma e una commessa di passaggio, simultaneamente, lo fulminarono: «Non toccare!» («Spicciati») e «Non toccare». Quell'altro bambino invece trotterellava per la libreria di Kensington tastando circa una trentina di libri, sfogliandone una ventina e attardandosi a guardarne una decina; aveva passato un paio d'ore nella libreria. Qui due ordini perentori resero impossibile a questo bambino dell'East End di scegliersi il «suo libro». Si portò le mani dietro la schiena, dove non lo avrebbero messo nei guai, si arrovellò per un po', sconcertato; come fare a gestire una situazione tanto aggrovigliata? Sua madre, irritata da questo «bambino apatico» e cosciente del tempo che passava, afferrò un libro dallo scaffale e glielo passò frettolosamente: «To!».

Il bambino, sempre con le mani dietro la schiena, arretrò: «No». Sapeva d'istinto che non è così che si sceglie un libro. La madre, a questo punto, era esasperata. Aveva davvero fatto del suo meglio. Lui desiderava un libro e lei aveva detto che poteva comprarne uno, anche se non era venuta per quello, e ora lui diceva di no. A quel punto lei gli tirò una sberla e lo trascinò fuori in lacrime e senza libro. Avrebbe anche potuto insistere che lui prendesse il libro che gli aveva imposto e, in quel caso, lui sarebbe uscito dal negozio in lacrime e con un libro... un libro che però non era il suo, e che quindi non avrebbe mai sfogliato e che, in ogni caso, sarebbe stato strappato dai fratelli più piccoli, dato che lui non aveva, a casa, un angolo che fosse tutto suo, così come non lo avevano gli altri bambini della famiglia. Non c'era alcun rispetto o amore per i libri nell'esperienza pregressa di queste persone. Se fosse stato il suo libro, lui avrebbe avuto il desiderio di proteggerlo, di trovare il modo di tenerlo al sicuro dai fratelli più piccoli, ma non lo era e, dunque, sua madre gli avrebbe detto: «Visto? Te l'avevo detto che era denaro sprecato!» e, la volta

successiva, gli avrebbe comperato delle caramelle o un giocattolo invece di un libro.

Da anni nel mio quartiere di Londra, Lambeth, abbiamo la migliore bibliotecaria per bambini del paese: allestisce luoghi dedicati ai libri e organizza letture pubbliche nei parchi, negli asili, nelle case popolari, in piscina. Un bambino che abita da queste parti ha qualche possibilità in più di ascoltare una storia o di prendere in mano un libro, ma mai, comunque, avrà la stessa dimestichezza e partecipazione fisica di tutti quei bambini che possiedono dei libri e sono «cresciuti tra i libri». E comunque non avrà mai un luogo sicuro dove poter custodire il suo libro e osare amarlo.

In casa di questo bambino arrivano pochissime lettere. Non c'è bisogno di scriverne ad amici e parenti dato che vivono tutti vicini – o almeno così era finché le autorità non hanno sradicato le famiglie. A proposito, che effetto ha sulle persone questo sradicamento involontario? E cosa succede alle persone che, per avere i servizi che la famiglia del bambino «cresciuto tra i libri» dà per scontati, devono rinunciare alle amicizie, all'affetto, alla sicurezza emotiva e all'idea di essere meritevoli di qualcosa in più?

Le uniche lettere che arrivano a casa sua sono comunicazioni autoritarie e minacciose. Rimangono sigillate il più a lungo possibile, per poi essere aperte e lette con espressioni di tensione ed esplosioni di rabbia. Difficilmente ricevere una lettera è un piacere in questa famiglia.

D'altra parte, solo molto raramente si scrivono lettere e il bambino non è quasi mai incoraggiato ad aggiungere un suo contributo (che senso avrebbe un bacio in fondo a un modulo di richiesta per la mutua?). Altrettanto raramente una lettera che arriva in casa contiene una parte specificatamente destinata a lui. All'età di cinque anni non conosce nulla sul leggere e scrivere, sui piaceri di queste

attività. L'unica emozione suscitata dalle parole messe su carta, nella sua famiglia, è la tensione. Non riconosce neppure il proprio nome scritto e non ne vede il motivo, non ne ricava alcun piacere. A cinque anni la sua identità è già smorzata – e se comunque volesse tener duro e non rinunciare, lo farà con un atteggiamento di sfida.

LE MAESTRE COCCOLANO?

E infine, verso i cinque anni, inizia la scuola elementare.

Se finora il bambino andava al nido o da una bambinaia anaffettiva, con tutte le carenze del caso, da ora in poi sarà ancora più deprivato. Chi si occuperà di lui dopo l'orario scolastico e durante le vacanze? Se il bambino «cresciuto tra i libri» sarà accolto all'uscita da scuola con un abbraccio affettuoso, tornerà a casa per la merenda, dove ci saranno persone interessate a quello che fa, questo bambino, a cinque anni, vagherà invece per le strade o, se è molto fortunato, la bambinaia sarà disposta a continuare a occuparsi di lui dopo la scuola (perché gli asili non possono farlo, le nonne vivono troppo lontano – dato che le famiglie sono state sradicate – oppure lavorano ancora). A scuola nessuno gli parlerà e rafforzerà la sua identità e, all'uscita, nessuno lo includerà in un ambiente accogliente. E se nessuno gli darà importanza o lo accoglierà con affetto come ci si può aspettare che impari a leggere e scrivere, quando queste attività presuppongono l'atto di imprimere la propria identità sulla carta?

Solo e isolato, assediato da timori che lo destabilizzano, il bambino entra nel cortile della scuola, dove la situazione diviene cento volte peggiore.

Anni fa Susan Isaacs e Dorothy Gardner¹ osservarono che solo

1. La prima (1885-1948) fu pedagogista e psichiatra, la seconda (1900-1972) fu

raramente i bambini tra i cinque e i sette anni formano spontaneamente gruppi più numerosi di cinque.

Nel cortile della scuola questo bambino, che probabilmente – data la sua situazione abitativa – finora ha vissuto quasi in isolamento, si ritrova tra diverse centinaia di bambini. Nella sua classe ci saranno quaranta, anche cinquanta bambini, molti di loro spaventati e disorientati, perché la legge prescrive che a quest'età debbano entrare a scuola soli, lasciando le madri fuori dai cancelli, senza considerare quello che provano, se siano pronti per questa nuova situazione o se e quanto abbiano già potuto esplorare il mondo fuori dalla loro casa.

Un bambino spaventato non parla, anche se potrebbe volerlo fare. Avrebbe bisogno che qualcuno gli parlasse tranquillamente, che si rivolgesse con gentilezza a lui. Se questo bambino sarà così fortunato da riuscire a ottenere la massima attenzione personale possibile, riuscirà a parlare da solo con la maestra per un totale di cinque minuti a settimana.

Forse, se questi minuti gli saranno dedicati tutti insieme come un unico «pacchetto», riuscirà a porre una domanda e a ricevere una risposta puntuale, con tutto il corollario che ne consegue. L'inizio della scuola riduce drasticamente il numero di domande che un bambino può fare e di risposte che può ricevere, ma verosimilmente nemmeno negli anni precedenti questo bambino aveva qualcuno a cui rivolgere le sue domande, e anche ora, al rientro a casa, non sarà certo accolto da qualcuno che risponda ai suoi interrogativi.

L'intera esperienza scolastica è carica di tensione e confusione per questo bambino perché, a differenza del primo bambino, lui non è abituato a essere sotto la costante supervisione di un adulto che gli richiede certe prestazioni scolastiche o che si aspetta che lui rimanga seduto ad ascoltare per lunghi periodi di tempo. Per i primi bambini

maestra e pedagogista.

questa situazione è familiare, perché l'hanno vissuta dalla nascita sotto forma di coccole – che, da sempre, sono una parte fondamentale della loro vita affettiva, del loro senso di sicurezza. Ma questi altri bambini, invece, si sono arrangiati da soli per la maggior parte dei loro cinque anni, e hanno fatto quasi tutto sotto la sorveglianza di una sorella o di un fratello maggiore forse solo di un paio di anni. Alcuni di loro accetterebbero anche volentieri la supervisione di un adulto, se fosse un rapporto uno a uno che restituisse loro le coccole indulgenti di una prima infanzia sicura, ma non esiste una maestra che possa offrirgli questo.

Potremmo perlomeno portare nelle scuole dell'infanzia tutte le nonne e i nonni, le zie e gli zii, gli adolescenti, le persone senza una famiglia propria e i pensionati soli e annoiati: potrebbero sedersi con un bambino in braccio per guardare insieme un albo illustrato e parlare. Non sarebbe affatto importante se anche parlassero con un accento diverso da quello della maestra; anzi, sarebbe addirittura preferibile se la loro inflessione fosse simile a quella del bambino. Così gli darebbero ciò che l'altro bambino ha già ricevuto per cinque anni – un corpo caldo sul quale appoggiarsi, braccia che lo circondano, parole associate a odori e sensazioni fisiche, lette con piacere reciproco e duraturo, e per lui soltanto. E, istintivamente, queste persone metterebbero quel bambino dentro al libro. Dopo tutto è questo che noi adulti diamo per scontato, che i libri parlino di noi, che persone che non abbiamo mai conosciuto, e che vivono in secoli passati o paesi lontani, ci *conoscano*, come per magia, e ci trasportino dentro a un libro dove troviamo degli amici veri.

È molto facile per i bambini afferrare il vero scopo della lettura se qualcuno non lo distorce e se stanno in compagnia di adulti che leggono con piacere. Nel maggio del 1973, in una rivista intitolata *Books for Your Children*, ho letto questa lettera scritta da Lorna

peterson, di Horndean, nell'Hampshire:

Ho istituito le biblioteche per le scuole materne di Londra. Incominciammo da una scuola che si trovava in una strada commerciale. Nel camino, di cui ogni classe era dotata, scoppiettava un bel fuoco e nei corridoi c'era il riscaldamento centralizzato. In una buia giornata invernale stavo camminando lungo il corridoio e, vedendo la porta della biblioteca aperta, sbirciai dentro. C'erano un bambino e una bambina, che erano amici inseparabili da quando erano entrati a scuola a cinque anni (ora ne avevano sette). Erano seduti vicini al paracamino, il fuoco era allegro, c'era un tappeto in terra, dei bei tavolini con seggioline norvegesi, mazzi di fiori sui tavoli. Le sedie dei due bambini si toccavano, il bambino reggeva un libro e lo stava leggendo alla bambina, ma lei aveva la testa appoggiata alla spalla di lui e seguiva le parole del testo. Mentre mi allontanavo alla chetichella pensai con gioia che almeno due dei miei bambini avevano scoperto non solo la magia di un libro, ma anche quella della condivisione.

Nonostante tutte le nuove sofisticate tecnologie non siamo in grado di fare meglio di così per gli alunni delle scuole. Anzi, a pensarci bene, forse non riusciamo neppure a eguagliare quel risultato.

È da diversi anni che suggerisco queste cose in tutto il paese e, a Londra, sono stata accolta con orrore – «Persone *non qualificate* nelle scuole!» – mentre in posti come Leicester, e più a nord, o a sud, in Cornovaglia, mi hanno risposto: «Qui lo facciamo già». Sembra che da tempo, fuori Londra, siano riusciti a infischiarne dei sindacati. È forse perché danno maggiore priorità ai bisogni di questi bambini? O perché non vedono le loro famiglie come il nemico? Oppure perché non sono così determinati ad asserire la propria su-

periorità? O perché sono una parte più integrata nella comunità, invece di essere chiusi un mondo a parte?

Potremmo far sì che i bambini si scrivano lettere tra di loro. Potrebbero imbucarle in una cassetta postale costruita da un genitore o un amico. E se le lettere sono indirizzate a qualcuno di più lontano, la scuola potrebbe fornire i francobolli – costerebbero molto meno degli apparecchi per la lettura e dei supporti audiovisivi e, a differenza di questi, farebbero parte del mondo reale – e i bambini potrebbero uscire con la loro maestra per andare a spedirle... (Sì, è ovvio che emergerebbero delle complicazioni: sarebbe «pericoloso», richiederebbe «un'assicurazione», la scuola non potrebbe prendersi questa responsabilità...)

Bene, se il sindacato rende difficile far entrare nella scuola le persone non qualificate che servono, e se il modo sensato per far avere a tutti quei bambini ciò di cui hanno bisogno, e che non hanno mai avuto, è troppo complicato per le nostre istituzioni, almeno il primo libro che viene dato loro dovrebbe servire a colmare il vuoto: dovrebbe dare risalto alla loro identità, apprezzarla, e costruire su quella base. (Dopotutto è solo una delle molte cose che stanno già avvenendo da cinque anni nel caso del bambino «cresciuto tra i libri»). E cosa ricevono, invece? Dei libri di lettura in cui si racconta di una famiglia che vive in una villetta, con un labrador, un gatto siamese, una raffinata tovaglia di damasco, il tè sempre versato con grazia dalla mamma che, elegantemente seduta al tavolo, dice: «Buongiorno, bambini», e i bambini le rispondono: «Buongiorno, mamma»; una famiglia in cui nessuno deve uscire di corsa per andare a timbrare il cartellino. Se c'è una cosa in grado di confermare inequivocabilmente quello che questo bambino aveva già indistintamente cominciato a sospettare nel corso dei suoi primi cinque anni di vita – cioè che lui, la sua famiglia, i loro amici e il posto dove vivono non valgono nulla e sono

sacrificabili per la società – è proprio il libro di lettura scolastico standardizzato. È come se lui non esistesse nel mondo che quel libro descrive.

E quando il bambino scrive il suo diario di classe, o detta qualcosa all'insegnante, se ha abbastanza fiducia da aprirsi, sarà qualcosa del genere:

Cuando Desman viene a dormire con la mamma mi tocca andare nella vasca in un letto che ci mette la mia mamma. Quando mi addormento va bene ma non mi piace Desman viene un sacco di notti a dormire e il rubinetto gocciola.

[Amber, nella scuola di Beryl Gilroy, descritta nel capitolo 24]

Probabilmente anche una maestra così amica della bambina da aiutarla ad esprimersi con sincerità sarebbe a disagio, e desidererebbe non aver dovuto scrivere quel pensiero...

Si è soliti pensare che i problemi di questo bambino siano attribuibili esclusivamente a genitori inconsapevoli, o a un ambiente deprivato, e che la scuola faccia il possibile per rimediargli. Al contrario, però, è spesso proprio la scuola a sferrare il colpo di grazia anche, a volte, nella convinzione di agire a fin di bene. Perché la scuola conformista è il principale strumento di quella cultura che ha deprivato, manipolato, limitato e invalidato per i cinque anni precedenti quel bambino. E, per quel che riguarda i militanti che protestano furiosamente contro l'espressione «culturalmente deprivato», penso che anche loro sbaglino: a me sembra, invece, piuttosto accurata, dato che il sistema scolastico sta in effetti deprivando quei bambini della loro cultura, li indebolisce con il pretesto di educarli, sottomettendoli e togliendo loro la libertà di parlare con il linguaggio che più gli appartiene, quello attraverso cui esprimono emozione, gioia, identità e

potere. Conoscono molto bene questa situazione gli scozzesi delle Highlands, i gallesi, tutti coloro i cui figli sono stati costretti dalla legge² a frequentare scuole inglesi, dove gli è stato proibito di parlare nella lingua che parlavano le loro famiglie, dove venivano puniti, se la usavano, da persone che non appartenevano alla regione ma che erano lì solo per comandare.

TE LO DICO IO QUELLO CHE TI PIACE

Un giorno, in una libreria di Preston dallo stile informale e popolare, ho sentito una voce di donna che diceva, con una sfumatura sadica: «Vedrai quando lo dico a tuo padre!».

Curiosa di scoprire cosa potesse succedere, in una libreria, di così scandaloso da provocare un'affermazione del genere, mi sono voltata. C'era una signora anziana, evidentemente una nonna, e un bambino che, in quel momento, stava protestando con una certa enfasi. «Ma a me piace!» ripeteva. «Tu aspetta, aspetta che glielo dica!» A questo punto è arrivata anche la madre del bambino, che chiaramente era stata impegnata altrove. La donna anziana l'ha subito incalzata: «Dice che vuole questo libro! Dentro c'è scritto che è per bambini di quattro anni!», al che la madre si è rivolta immediatamente al bambino dicendo: «Vedrai quando lo dico a papà».

Il bambino continuava a ripetere: «Ma fa ridere...» (allungando il collo, ho visto che era un libro dell'Orso Paddington), ma le due donne, con fervore condiviso e alternandosi nelle minacce, lo hanno schiacciato a forza di: «Vedrai se le prendi quando lo dico a papà», «Oh vedrai, vedrai!». Infine: «Prendi *questo*! Questo sì che è adatto alla tua età!» disse una, mostrando all'altra la scritta all'interno della copertina, mentre annuivano con sadica soddisfazione. Io sbirciai aspettandomi chissà cosa. Era un libro di avventure di Enid Blyton.

2. Qui l'autrice fa riferimento alle leggi che proibivano l'insegnamento in altre lingue a beneficio solo dell'inglese come *The Elementary Education Act* del 1870 conosciuto anche come *Forster's Education Act* e *The Education Scotland Act* del 1872. [N.d.R.]

Ora, evidentemente quelle due donne adulte non avevano mai pos-
seduto un libro ma, da qualche parte, avevano appreso che i libri
servono a farsi strada nel mondo, ad arrampicarsi lungo la scala so-
ciale, che di certo non si legge per piacere. Se non dal sistema scola-
stico, da dove altro potrebbero aver ricavato questa idea? Un'idea che
equivale al celebre scambio di battute:

«Quando verrà la rivoluzione, mangeremo tutti le fragole con la
panna!»

«Ma a me non piacciono le fragole con la panna!»

«Quando verrà la rivoluzione, mangerai le fragole con la panna e ti
piaceranno!»

Troppo tardi mi è venuto in mente che avrei dovuto comprare il
libro dell'Orso Paddington e ficcarlo di nascosto nella tasca del bam-
bino, prima che lo trascinassero fuori di lì una volta per tutte, anco-
ra intento a protestare.

Mi ricordo che Morag Hunter,¹ che conobbi a una conferenza in
Scozia e che a quel tempo era una supplente in Dumbartonshire,
diceva che teneva nella sua classe libri in miniatura, o foderati in
pelle, o con forme strane, o con la copertina imbottita, perché i
bambini hanno un interesse fisico, sensuale, per i libri: li annusano,
leccano, accarezzano. Descriveva come i suoi alunni imparassero a
leggere in una «casetta» costruita da loro, sdraiati sotto i banchi e
le sedie, magari addormentandosi mentre leggevano su cuscini
sparsi a terra, a volte con le braccia e le gambe intrecciate con quel-
le dei compagni, e questi erano bambini che nel cortile della scuo-

1. Morag Hunter è autrice, fra gli altri, dei volumi *The Art of Reading, The Handbook of Social, Emotional And Behavioural Difficulties: Educational Engagement And Communication, Dyslexia and Effective Learning in Secondary and Tertiary Education*. [N.d.R.]

la ringhiavano o picchiavano se qualcuno li sfiorava.

Una volta mi trovavo in una magnifica libreria, quando entrarono
due maestre delle elementari con sette o otto bambini: li stavano ac-
compagnando a scegliere il proprio premio di fine anno, ognuno ave-
va una sterlina e mezza da spendere. Pensai che fosse meraviglioso.

Era chiaro che i bambini non erano mai entrati in una libreria e io
ero molto curiosa di carpire ogni dettaglio della loro magica esperien-
za. Li osservai ma non fu per nulla entusiasmante; anzi, fu terribile. I
bambini volevano scorrazzare per il negozio ed esplorare dappertutto,
ma le maestre non glielo permisero. Volevano giocare con i libri pop-
up – avendoli identificati subito come libri divertenti – ma le maestre
non glielo permisero. Volevano sfogliare gli albi illustrati, quelli che
non avevano mai avuto da piccoli, ma, ancora una volta, le maestre
non glielo permisero. Non permisero loro neppure di comperare dei
libri in brossura: «I tascabili non sono libri!» sentenziarono.

Una delle maestre era giovane, borghese, trendy, abituata alle li-
brerie. L'altra era più proletaria, più apertamente autoritaria e poco
abituata alle librerie. La prima, evidentemente al comando, aveva in
mente una lista con il libro che ogni bambino avrebbe dovuto sce-
gliere (per dimostrare quanto lei fosse una maestra brava e progres-
sista). Prese un libro, lo aprì, e disse, con una voce che echeggiava
intenzionalmente per tutto il negozio: «Ecco i testicoli, e qui c'è il
pene. E questa è la vagina, questo passaggio qui». La bambina, di
origine caraibica, non era entusiasta. La maestra, incurante, conti-
nuò a elencare altri organi: «... e qui c'è l'utero. È questo qui il libro
che ti interessa!» Nessuna risposta. L'insegnante aggiunse, spiegando
con gentilezza: «È questo che ti piace. Il corpo umano è il tuo
argomento preferito. Penso proprio», era quasi toccante ascoltarla,
«che questo sia un buon libro sull'argomento». Pausa, mentre l'inse-
gnante sfogliava di nuovo, rapidamente, il libro di suo gradimento.

Poi: «Allora prendi questo?». La bambina acconsentì rassegnata e la maestra approvò: «Brava! Hai scelto un ottimo libro!».

Dopo aver scelto il suo ottimo libro, notai la bambina seduta in un'area appartata per la lettura. Lontana dalla sua maestra, da sola, aveva preso dallo scaffale un libriccino per bambini che imparano a leggere e lo stava leggendo a voce alta, sillabando ogni parola. La maestra trendy questo non lo vide. Aveva appena preso un libro esposto dallo scaffale, facendo cadere gli altri libri della fila: questo spaventò talmente l'altra bambina che era con lei che la maestra dovette ripeterle diverse volte che andava tutto bene, che *capita* che i libri scivolino così, e che basta raddrizzarli di nuovo. Ma a questa bambina, che aveva tanto bisogno di essere rassicurata, che aveva la necessità di scoprire attraverso l'esperienza fisica e organica che maneggiare i libri porta piacere e non disastri, non fu permesso di attardarsi a sfogliarne alcuni, acquisire familiarità e imparare a sentirsi a suo agio con essi. Al contrario, la maestra non le suggerì di esplorare ma le passò due libri – erano libri sugli animali – dicendole che quelli sicuramente le piacevano.

Nel frattempo gli altri bambini, che non erano ancora stati acciuffati personalmente dalla maestra e non erano ancora stati intimiditi, scorrazzavano eccitati per il negozio, mostrandosi a vicenda i pop-up, i volumetti tascabili in brossura e gli albi illustrati per i più piccoli. Erano pieni di gioia e stupore e risate, dimostravano chiaramente che, durante questa prima occasione che avevano avuto, intendevano recuperare tutto il tempo perso. E con una sterlina e mezza ciascuno avrebbero potuto comprarsi una mezza dozzina di volumetti in edizione economica felicemente scelti da loro, una piccola biblioteca privata per la prima volta nelle loro vite: avrebbero potuto scambiarsi e prestarsi, e così accedere volontariamente e piacevolmente a una trentina di libri; un'esperienza meravigliosa-

mente esaltante. Era chiaro che questo era quello che volevano fare, e che intendevano seguire questa inclinazione naturale.

Ma la seconda maestra era inorridita. Corse dalla prima: «Ha scelto un pop-up! Continua ad aprirlo e chiuderlo: e se lo rovina e ci tocca pagarlo?». Al che la prima fece, con calma autorevolezza: «Oh, Robert, non fare lo sciocco. Non puoi prendere un libro così!». E quando un altro bambino chiese di poter scegliere un libro in brossura che lo affascinava, lei gli disse: «No! Devi trovare un libro grande, con la copertina rigida. Dev'essere un libro che dura *molto tempo*. Se ti avanzano dei soldi dopo che l'hai comperato, allora puoi prendere anche uno di questi».

Ormai la gioia stava svanendo. I bambini, che fino a quel punto si erano lanciati verso i libri, mossi dalla loro energia esuberante, cominciarono a strisciare i piedi aggirandosi impacciati, curvi e sconsolati. «Allora, ascoltate, dovete decidere che tipo di libro volete, informativo o narrativo? Poi troviamo lo scaffale giusto e potete sceglierlo.» Dopo esser stato ripetutamente esortato con questo tipo di classificazione accademica, uno dei bambini che aveva tanto desiderato un libro pop-up disse con evidente malavoglia che voleva un libro informativo, e quindi venne spronato ad acconsentire, a dire che sì, voleva proprio il libro informativo scelto per lui dall'insegnante. «Questo ti piace davvero, eh?» disse lei contenta, e poi, sfogliandolo ancora e ancora in maniera sognante, quasi commovente, trasportata in una sua personale fantasticheria, mormorò: «Pensi che lo userai...?».

Nel frattempo l'altra maestra, che aveva tendenzialmente modi più bruschi con i bambini, prendeva esempio da quella giovane che «si intendeva» di libri per bambini, traducendo però le informazioni che aveva acquisito nel proprio modo di parlare: «Forza, cercate dei libri rigidi!» (voleva dire libri con copertina rigida, ma continuava a chia-

marli «libri rigidi»). «No, queste sono edizioni economiche e sono per bambini piccoli, venite via di lì.» I bambini continuavano a tornarci e lei, letteralmente, li scacciava. Li allontanava dagli scaffali dei libri in brossura, e loro andavano ai pop-up. Li mandava via dai pop-up e loro andavano a guardare gli albi illustrati; li scacciava da lì e loro tornavano ai tascabili: «Non siamo qui per leggere questa roba! Siamo qui per scegliere un libro!». A questo punto la prima maestra, che era riuscita a convincere i suoi quattro allievi a scegliere il libro che lei stessa aveva selezionato per loro senza perdere la pazienza (effettivamente la temperatura emotiva si era abbassata di qualche grado), era uscita dal negozio; evidentemente la spedizione non le era piaciuta abbastanza da voler aspettare la sua collega. Così, finalmente, quest'ultima si sentì libera di esprimersi a modo suo: «O scegliete un libro o tornate a scuola! Voi qui vi state solo divertendo! Quelli non sono libri! Sono edizioni economiche! Se non trovate subito un libro torniamo a scuola, e poi lo spiegate voi il perché al direttore!».

Borbottando imbronciati, i bambini spesero ognuno la sterlina e mezza che gli era stata generosamente destinata; se ne andarono con i loro pacchettini di libri che non desideravano (ma gli fu detto che avevano scelto loro, e che avevano fatto una «buona scelta»).

Naturalmente, per quelle maestre, i libri non servivano per la gioia e la crescita del bambino, ma per il prestigio, per dimostrare il successo delle maestre stesse, della scuola, anche dei genitori. È questo che ha prodotto la scolarizzazione: vogliono tutti solo prendere dei bei voti. È stato molto triste.

Ma la manipolazione dei bambini e la deprivazione delle loro reali identità agiscono anche a un livello più profondo.

Aumentare le scuole materne statali, cosa per la quale mi sono battuta per molti anni, non servirà a migliorare la situazione a meno che queste non *accettino* il bambino, la sua cultura e la sua lingua, e

non mostrino al bambino che quello che lui è davvero è importante per il mondo. Se non lo sapranno fare, non otterranno altro che anticipare di un anno o due questo annichilimento ufficialmente orchestrato.

Considerando tutto ciò, è forse sorprendente che un bambino così – al quale sono negati il proprio ritmo di crescita naturale e il ritmo della lingua che ha imparato naturalmente, la cui esperienza è respinta in quanto senza valore, i cui saperi sono sgraditi perché sconcertanti, che vede le persone per lui importanti e con le quali si identifica trattate con disprezzo – non impari mai a leggere? O se invece impara, attraverso tecniche di insegnamento che sono asettiche, impersonali, astratte e messe in pratica in un luogo speciale, appositamente istituito per legge fuori da casa sua e apprendendo come fa un cagnolino da circo che accetta di saltare nel cerchio per evitare una punizione o per compiacere l'addestratore, è forse sorprendente che non prenda mai più in mano un libro quando esce da scuola? Se siamo onesti, sono davvero così sorprendenti i dati sui ragazzi, perlopiù dalle zone proletarie, che lasciano le scuole da analfabeti o semianalfabeti? Francamente, per me, è sorprendente che ne escano ancora sani di mente.

ANDREBBE BENE SE FOSSE UNO GNOMO

Era dai primi anni Cinquanta che scrivevo libri per bambini (e per adulti sui bambini), quando pubblicai per la prima volta con la Oxford University Press, ed ebbi due sorprese. La prima quando «i signori di Oxford», come li definì il mio curatore John Bell, dissero che avrebbero pubblicato il mio libro a condizione che accettassi di sostituire la parola «sedere» (che appariva tre volte, credo) con «detrano»; la seconda quando, una volta usciti, scoprii che i miei libri costavano sedici scellini, che al tempo erano parecchi soldi. Mi resi conto allora che stavo scrivendo per l'élite.

Quindici anni più tardi ero seduta in un Folk Club nel Lancashire, in un'ampia sala affollata di madri, padri e bambini. Gli adulti bevevano birra e gin tonic, i bambini succo d'arancia o Coca-Cola, e tutti ascoltavano allegramente le canzoni le cui parole più frequenti erano «sedere» e «fregare»: questo mi fece pensare a quanto queste parole sarebbero state ideali per insegnare ai bambini della classe operaia a leggere, erano parole affettuose, familiari e visivamente riconoscibili. A quel tempo avevo smesso di scrivere per l'élite.

Sempre negli anni Cinquanta, ebbi un'altra sorpresa. La BBC aveva appena lanciato un programma intitolato *Listen with Mother* e, all'inizio, scrivevo molto per loro, per esempio una serie di storie sulle avventure quotidiane di un bambino di quattro anni di nome

Pete. Quando fu trasmessa la prima storia ricevemmo una valanga di lettere inferocite, in cui mi si accusava di minare la società, e in cui si chiedeva se gli utenti stessero pagando il canone per far corrumpere i loro figli. Una lettera conteneva addirittura un elenco di tutte le azioni perverse commesse da Pete: correre invece di camminare, scendere le scale all'indietro, litigare, rispondere agli adulti... Fui sbalordita dalla virulenza delle lettere e la BBC decise di non trasmettere le storie successive. (Per ironia della sorte, quando poi pubblicai le storie¹ con la Methuen, sulla quarta di copertina furono descritte come «la cosa migliore uscita dal programma *Listen with Mother*», citando una recensione di *Junior Bookshelf*. Uscire, ne erano certamente uscite, e anche di corsa!)

Fui molto scioccata dalle lettere, e anche dalla risposta della BBC, perché Pete era un bambino normale e le sue reazioni al mondo che lo circondava erano state attentamente osservate e accuratamente riprodotte: infatti era mio figlio. Il libro è stato ripubblicato diverse volte negli anni, è piuttosto conosciuto e direi anche amato, ma ci sono ancora genitori, insegnanti e bibliotecari che lo trovano sconvolgente. La cosa più interessante è che non ne mettono in dubbio la connessione con il mondo reale, anzi è precisamente questo a spaventarli. Uno di loro mi scrisse con rabbia: «E il problema più grosso è che tutti i bambini *sapranno* che Pete è un bambino *vero*. Andrebbe bene se fosse uno gnomo!».

Per anni ho riflettuto su questioni come queste e quelle che ho esposto nelle pagine precedenti, oltre che sui miei ricordi di infanzia. Quando, alla fine del 1966, la Macmillan mi chiese di curare una serie di libri di lettura supplementari per le scuole elementari, inizialmente declinai. Poi cominciai a pensare che potesse essere un'oppor-

1. Cfr. Berg L., *Little Pete Stories*, Young Puffin Books, London, 1974. [Prima edizione: Methuen, London, 1952].

tunità per far qualcosa per migliorare una situazione che io trovavo molto allarmante, anche se nessun altro pareva preoccuparsene. Tornai da Macmillan e dissi loro che ci avrei ripensato se avessero preso in considerazione due cose: la prima era che stava per uscire un mio libro che avrebbe fatto infuriare numerose persone importanti nell'ambito dell'istruzione (questo libro era *Risinghill*²) e quindi avrebbe potuto essere imbarazzante per loro avermi come curatrice della narrativa scolastica. La seconda era che avrei curato la serie solo a condizione che venissero adottate delle linee guida preparate da me, che proponevano qualcosa di rivoluzionario per i libri di lettura delle scuole per l'infanzia. Questo era il briefing che proposi di inviare ai possibili autori:

La maggior parte dei bambini che ora leggono non possono leggere di sé stessi. Con pochissime eccezioni, i bambini descritti nei libri sono bambini della classe media. La situazione sta iniziando a cambiare, e sono stati pubblicati alcuni, pochissimi, libri sui quartieri popolari; di questi pochissimi, taluni descrivono quei quartieri con autocompiacimento e senso di superiorità, mentre gli altri possono essere letti soltanto da bambini di famiglie acculturate. Lo stesso vale per i libri di lettura scolastici. I bambini in questi libri forse non hanno balie o governanti o un pony, ma hanno giardini e tosaerba. Quanti sono i lettori di questi libri per la scuola elementare ad avere davvero giardini e tosaerba? Quanti si siedono abitualmente a fare una lunga e rilassata prima colazione con entrambi i genitori? Come ci si sente quando, inspiegabilmente, il termine «bambini» non sembra includere te?

In ogni caso l'intera società depersonalizza questi bambini. Non

2. Cfr. Berg L., *Risinghill: Death of a Comprehensive School*, Penguin Books, London, 1968.

hanno mai avuto lo spazio, il tempo, l'ambiente piacevole, la privacy, la calma, il rispetto, i libri, la musica, le conversazioni, le discussioni e le letture ad alta voce che hanno aiutato gli altri bambini a sviluppare un'identità e una sicurezza di sé. E anche nei libri che vedono a scuola, che sono spesso gli unici che hanno per le mani, non hanno alcun riconoscimento, nessun riflesso di loro stessi, niente che gli dica che appartengono a questo mondo. Crescono credendo di non avere il diritto di esistere.

Non si può aggirare questa difficoltà – che risulta perlopiù dal fatto che i nostri scrittori sono persone acculturate della classe media – decidendo di usare come primi libri di lettura delle storie fantastiche. La fantasia va bene, è importante e arricchente, ma a condizione che sia saldamente radicata nella realtà, nella profonda fiducia nella propria identità e nell'altrettanto solida sicurezza del proprio valore. Prima di tutto dobbiamo dare questo ai bambini, altrimenti anche la fantasia che vogliamo dargli diventerà una fuga dal loro senso di nullità, invece che un arricchimento della loro identità.

Nei primi libri di lettura bisogna scrivere di bambini come quelli reali. Quanti scrittori ne sono capaci? Quanti sanno farlo con accuratezza, forza, grazia, ritmo, e cioè con una buona scrittura? E quanti, in aggiunta, comprendono con affetto e rispetto il bambino piccolo – il bambino in sé e per sé, non solo quello favorito dalle circostanze?

Poi chiedi agli editori se fossero disposti a prendersi un paio di settimane per pensare a queste due questioni prima di incontrarci di nuovo. Ci pensarono, ci incontrammo, e infine decisero di affidarmi la serie. Anche se allora non lo sapevo, questo lavoro sarebbe stato davvero educativo per me.

«È IL MIO PAPÀ»

Da sempre, in Inghilterra, gli scrittori di libri per bambini sono perlopiù della classe media e, comprensibilmente, descrivono famiglie borghesi, in situazioni borghesi mentre intrattengono conversazioni borghesi. Quando si suggerisce che forse i bambini che non appartengono alle classi medie preferirebbero leggere qualcosa in cui potersi identificare, autori e insegnanti propongono allora storie sugli animali o sugli gnomi.

Ricordo ancora di aver ascoltato una registrazione al Theatre Centre di Brian Way, anni fa, assieme ad altri scrittori per l'infanzia che partecipavano a una conferenza indetta per incoraggiare la produzione di spettacoli teatrali per bambini. Nella registrazione, alcuni adolescenti delle scuole superiori pubbliche di Londra discutevano di teatro. Nessuno di loro era mai stato in un teatro prima. Le loro opinioni erano raffazzonate ed espresse nervosamente. Erano certi che fosse roba per gente ricca. Parlavano *cockney*,¹ non si esprimevano secondo le strutture della grammatica borghese, e, secondo i presupposti di quest'ultima, le loro frasi parevano tralasciate a metà, incomplete. Quello che dicevano però era molto importante.

Gli autori, i cui figli chiaramente frequentavano scuole elitarie pri-

1. *Cockney* può essere riferito sia alla classe proletaria di Londra sia al dialetto parlato da quelle persone. [N.d.R.]

vate e avevano familiarità col teatro, trovavano piuttosto divertente e singolare tutto ciò e ridacchiavano tra di loro. Non trovai deprimenti i ragazzini delle scuole pubbliche, ma gli scrittori sì. Uscii di lì a metà della conferenza. Passando accanto a tre bidoni della spazzatura stracolmi, li cui contenuto straripava sull'asfalto mescolandosi con l'acqua tracimata dai gabinetti pubblici lì vicino, mi chiesi chi, tra la municipalità e gli autori, fosse più annichilente e maggiormente colpevole di suscitare atteggiamenti distruttivi.

Dunque non fui sorpresa delle iniziali difficoltà incontrate per trovare scrittori per questa nuova serie di Macmillan. (Avrei scoperto poi che era altrettanto difficile trovare degli illustratori. Molti di loro erano talmente abituati a disegnare soltanto ceramiche di Heal's, sedie di Habitat e cucine spaziose e luminose, che una bottiglia del latte sul bancone e un cucchiaino ficcato in un pacchetto dello zucchero li rendevano nervosi.) Alla fine decisi di scrivere io le prime storie della serie. Passai parecchio tempo al mercato di Brixton, nel sud di Londra, e visitai diverse scuole dell'East End dove, quando chiesi come trascorrevano solitamente la domenica, una bambina rispose che sua mamma diceva che non si va da nessuna parte quando si hanno dieci figli, e dove sfogliai il quaderno di una bambina, in cui aveva scritto – e per questo era stata lodata – una storia che cominciava così: «C'era una bambina che viveva in una villetta nel bosco». Ma quando io le chiesi: «Cos'è una villetta?» lei rispose: «Non lo so». «E allora cos'è un bosco?» «Non lo so.» «Quindi non sei mai stata in un bosco?» «No.»

In quella scuola il giardino non era che un cortile e quello che i bambini «cresciuti tra i libri» chiamano con naturalezza «giardino», era specificatamente chiamato «un giardino dove crescono delle cose»

mentre il «parco» non era che una minuscola area giochi in cemento. Qui un bambino mi confidò orgogliosamente che avevano un vaso sul davanzale, «e abbiamo portato a casa due narcisi e li abbiamo piantati e sono rispuntati anche due anni dopo». *Due narcisi!*

Così scrissi una raccolta di storie su una famiglia che chiamai la famiglia Carter. Riporto qui sotto i miei appunti per la serie:

La mamma fa la donna delle pulizie part-time in un ufficio. Il papà lavora come caldaista all'ospedale, a volte fa il turno di giorno e a volte quello di notte. Fa turni di dodici ore, ma sta spesso seduto. Ogni tanto una caldaia è spenta per manutenzione, mentre l'altra è in funzione. Lui fa la manutenzione, lucida, pulisce, controlla i termometri e i manometri – un lavoro con delle responsabilità (circa 15 sterline a settimana?). Ha una cassetta degli attrezzi con martelli, chiavi, cacciaviti, stracci per il lucido. Vivono in una casa che è stata condannata alla demolizione anni prima. Prima o poi verranno fatti trasferire in una casa presa dalla municipalità e ristrutturata per una famiglia numerosa. Attorno a loro stanno costruendo palazzi di appartamenti popolari, ma sono troppo piccoli per loro.

Dato che le storie avrebbero dovuto parlare dei bambini, questi appunti servivano principalmente a me per ricordarmi chiaramente del loro contesto sociale. Ma, riguardandoli ora, mi rendo conto di quanto fossero distanti dai libri di lettura convenzionali. Disegnai anche una cartina del loro quartiere immaginario, su cui segnai tutti i punti di riferimento – le vie, la scuola elementare, la stazione dei pompieri, il parco giochi, il grande magazzino, e così via. Anche se penso che nessuno se ne sia mai accorto, tutte le storie sono intrecciate tra loro e ognuna narra le avventure di uno dei figli della famiglia Carter durante lo stesso pomeriggio, perciò era importante che

tutte le azioni fossero geograficamente plausibili.

Trascrissi cinque delle storie sulla mia macchina da scrivere e le portai a una delle scuole dell'East End per testarle. Mentre, seduta in fondo a una classe, leggevo una delle storie a una bambina, una giovane maestra di passaggio mi senti e si fermò, molto incuriosita. Questa storia era molto diversa da quelle usate normalmente nella scuola dell'infanzia. Mi chiese di rimanere tutta la giornata, invece che solo la mattina come da programma, e di leggere le mie storie a tutta la classe quel pomeriggio.

Fu un'esperienza straordinaria. L'ho già descritta nel mio libro *Look at Kids*,² e la riporto qui di seguito sostanzialmente con le stesse parole. Appena cominciai a leggere, i bambini si misero a ridere e non smisero più. Dapprima pensai di aspettare che smettessero prima di continuare la lettura, ma fu impossibile, perché non la finivano mai. Era un tipo di risata che non avevo mai sentito prima con dei bambini. Si erano tutti alzati in piedi, saltavano su e giù, abbracciavano sé stessi e si abbracciavano tra loro, lacrimando per il gran ridere, e gridavano: «È il mio papà! È il mio papà!» oppure: «Lo dice anche la mia mamma! La mia mamma!» Ridevano a crepapelle, non solo con la bocca, ma con tutto il corpo, come se fossero dei neonati e quei corpi che saltavano e si abbracciavano davanti a me divennero sempre più aggraziati e rilassati; a furia di saltare e abbracciarsi e ridere ogni tensione si era dissolta. Io, da parte mia, ero molto scossa; avevo visto una cosa del genere solo nello stretto circolo familiare, ma qui stava accadendo su larga scala. Per tutta la durata di questa irrefrenabile risata collettiva (e ogni volta che finivo di leggere una storia me ne domandavano un'altra, così dovetti leggere tutte quelle che avevo portato con me), in tutto quel tempo,

2. Cfr. Berg L., *Look at Kids*, cit.

io pensavo: «Cosa sta succedendo?». Continuai a pensarci a fine giornata mentre tornavo a casa, totalmente confusa.

A casa mi aspettava una lettera dal direttore di una scuola di Kettering a cui avevo mandato il testo di un'altra storia che avevo scritto, *Fish and Chips for Supper*. Descriveva una reazione alla lettura in classe di questa storia che era quasi identica a quella che avevo visto nell'East End. Diceva che un bambino, il cui padre era «proprio come quell'amabile fannullone nella tua storia», ce la stava mettendo tutta per spiegare a un suo compagno, con un padre severo e lavoratore coscienzioso, perché lui trovasse quella storia così buffa e importante, ma rideva così forte che riusciva soltanto a saltellare su e giù con le lacrime che scorrevano lungo le guance ripetendo: «È il mio papà! È il mio papà!».

Stavo lì in piedi, con la lettera in mano, e ripensavo a tutto ciò, quando la mia mente tornò a quando avevo visto *Billy Liar* a teatro nel West End. «Visto» è la parola giusta, dato che non si riusciva a sentire una parola. Al momento ero molto seccata. Ero uscita dal teatro non solo arrabbiata e frustrata perché mi piace molto quella *pièce*, ma dolorante e piena di lividi per tutte le gomitate e le pacche sulla schiena che mi avevano somministrato degli sconosciuti che gridavano con gli occhi pieni di lacrime per il ridere. Fu quella volta che Albert Finney, che interpretava Billy, e che come me in quel momento non capiva affatto cosa stesse succedendo, si avvicinò al bordo del palcoscenico per gridare furiosamente: «Se non la smettete di fare baccano, io me ne vado a casa!». I giornalisti ne discussero un bel po' all'epoca, era un evento senza precedenti.

Passai tutto il tempo dello spettacolo guardando perplessa quel pubblico arrivato in pullman e chiedendomi: «Ma perché ridono così? Perché li fa così ridere che il padre di Billy dica continuamente "maledetto", se loro lo fanno tutto il tempo? Non è che sia una cosa strana per loro!».

Poi improvvisamente, considerando le tre esperienze insieme, capii: quella che avevo sentito era la risata della liberazione dalla tensione, una risata sorprendentemente e irresistibilmente fisica, la risata di chi si sente accettato e riconosciuto. Per la prima volta, con meraviglia e sorpresa, si erano visti ritratti in contesti estranei che finora erano stati appannaggio esclusivo delle classi medie. Non dovevano più fingere di essere qualcun altro. Erano stati liberati.

Questo senso di emancipazione e accettazione che si produceva nelle aule – questo gioioso e sorpreso riconoscimento di frasi e situazioni familiari – ha avuto l'effetto di rendere i libri amici e tutta la faccenda di imparare a leggere un'esperienza amorevole; non solo: nel legame che produceva – perché tu sei lì dentro, sei conosciuto, sei accettato – è contenuto l'inizio di una crescita dilagante. Non ho mai scordato quel giorno.

IL RIPROVEVOLE PESCE FRITTO CON PATATINE

All'inizio del 1967 – prima che uscisse il *Plowden Report*¹ – quando avevo raccolto anche altre storie da diversi autori, spedimmo delle bozze, senza copertine o illustrazioni, a venti scuole in tutto il paese, chiedendo le opinioni degli insegnanti e dei bambini.

Erano tutte storie composte da ingredienti normalissimi per la classe operaia. Ma le prime reazioni che ci arrivarono furono enormemente scandalizzate. I presidi e gli insegnanti dicevano che certi argomenti non dovevano essere toccati. Sostenevano addirittura che non esistessero. Dicevano che i bambini non giocavano nei siti bombardati o nelle discariche e che anzi, siti bombardati e discariche non esistevano più, erano tutti stati bonificati da un pezzo. Secondo loro tutti i bambini giocavano nei parchi o in gradevoli giardinetti attrezzati, non certo nelle auto abbandonate. A casa tutti avevano l'acqua calda e bagni dignitosi e nessuno più si lavava nei catini di metallo.

Tali commenti ci giunsero dai presidi e dagli insegnanti che lavoravano nelle zone in cui i bambini giocavano regolarmente nella discarica locale e nelle vecchie auto, e le cui case non avevano acqua corrente, e dove il bagno si faceva in una tinozza. Le loro critiche erano formulate con ostilità. Anche i pedagoghi progressisti delle

università si unirono al coro, chiedendo amabilmente: «Ma ci sono ancora bambini che giocano nei siti bombardati o nelle discariche? I bambini di oggi hanno mai visto una tinozza?».

Due storie in particolare, *Fish and Chips for Supper* e *Going to Bed*, entrambe spensierate e vivaci, per nulla squallide, li fecero impazzire. Dissero che descrivevano «situazioni da baraccopoli» ed erano storie «ridicole» e «stupide» (quest'ultimo aggettivo lo usarono spesso, come facciamo noi inglesi, per esprimere il proprio sdegno morale). In entrambe queste storie c'erano delle persone sdraiate in un letto. Una era incentrata su un papà che rifiutava di alzarsi e andare al lavoro e dunque creava disagi per tutti (la storia finiva con la mamma furibonda che gli strappava le coperte di dosso). L'altra parlava di due bambini piccoli, fratello e sorella, che dormivano nello stesso letto. A quel tempo ebbi la forte sensazione che nei libri di lettura si potesse menzionare un letto solo a condizione che non fosse occupato da esseri umani: un orsacchiotto, un coniglietto o uno gnomo potevano starci senza problemi.

Rispetto alla prima storia, mi resi conto allora, per la prima volta, che la semplice espressione *fish and chips*² era quasi equivalente alla parola *gin*.³ Si scagliarono contro le friggitorie, apparentemente saltando alla conclusione che le persone che parlavano e si comportavano come quelle descritte nei miei racconti potevano solo mangiare pesce e patatine comperati in friggitoria (l'equivalente di uno spaccio di gin del periodo vittoriano), il che era immorale. Al contrario, persone con comportamenti e modi di esprimersi accettabili avrebbero certamente mangiato pesce e patatine cucinati a casa (anche se non

2. Pesce fritto con patatine: per consuetudine, le famiglie della classe operaia lo comperavano con il salario del venerdì e lo portavano a casa per cena. [N.d.T.]

3. Si riferisce allo stereotipo del lavoratore che spende il suo denaro nel pub ubriacandosi di gin invece di portare il salario a casa per la famiglia. [N.d.T.]

1. Si veda nota 4, p. 10.

avevo mai scritto che i miei personaggi non lo facessero), oppure al ristorante con la salsa olandese, cosa moralmente ammissibile. Fui sorpresa che scegliessero di obiettare a questo soggetto, e con tanto impeto. Forse il pesce fritto con patatine, che erano certi provenisse da una friggitoria, per loro rappresentava genitori pigri e irresponsabili, in contrasto con gli insegnanti operosi e puritani? O forse gli ricordava di quanti alunni uscivano alla chetichella da scuola all'ora di pranzo per spendere i loro soldi del pranzo perché preferivano mangiare alla friggitoria come adulti rilassati, piuttosto che alla mensa scolastica come bambini sorvegliati? E come mai gli insegnanti che facevano lezione sui valori alimentari si infuriavano tanto al pensiero che i loro alunni potessero mangiare qualcosa di realmente nutriente (la maggioranza probabilmente non lo faceva, dato che comperavano solo le patatine fritte)? Ero sconcertata.

La seconda storia suscitò altrettanta rabbia: parlava di un bambino piccolo, di circa tre anni, che si era «sporcatutto» giocando in una discarica, poi faceva il bagno nella tinozza davanti al camino e infine, quando era «fresco come una rosa», raggiungeva sua sorella nel letto. L'espressione «insozzato» fu attaccata con veemenza, per ragioni che non ho mai compreso; forse perché, secondo una logica da insegnanti che nel tempo ho imparato a riconoscere, dire che un bambino si è insozzato è come incitare i bambini a sporcarsi. Inoltre sostenevano che le tinozze non esistessero. Non scrissero nulla sul fatto che il bambino condividesse il letto con sua sorella, ma la quantità di «stupido» che lanciarono, come fossero bombe a mano, mi suggerì che era un argomento troppo scioccante per poterne parlare apertamente.

Molti di loro mi ripresero per aver portato «le imprecazioni» nelle scuole dell'infanzia. Sbalordita, indagai a fondo sulla questione, scoprendo che si riferivano a un bambino che diceva a un altro: «Chiudi il becco!».

«I bambini sfrontati non andrebbero incoraggiati!» dissero. Questo significa che non gli piaceva vedere riprodotte e stampate le normali conversazioni tra i bambini. Come nei libri per adulti, i personaggi dei *Nippers*⁴ parlano come parlerebbero dei bambini veri. I bambini parlano come bambini, i padri dall'East End come padri dell'East End, gli insegnanti come insegnanti. Per questo mi criticarono e definirono le mie storie ignoranti e brutte «come dei fumetti».

Si arrabbiarono molto anche per un'altra storia, di Jill Bavin, intitolata *Saturday Morning*. Già trovavano disdicevole che il protagonista della storia giocasse nella discarica, chiamata Deb-ree, dove di solito trovava qualche tesoro: una calamita, una macchina abbandonata o un formicaio. Ma quello che li fece davvero infuriare era che al bambino piacesse sentire l'indolenzimento dei muscoli dietro delle gambe quando saliva di corsa i dieci piani di scale per raggiungere il suo appartamento, e di quelli davanti quando correva giù per le scale. Pensavano che non avesse diritto a tale interesse e coscienza rispetto al suo corpo, era una cosa che trovavano «disgustosa» e «sciocca».

Ora, un bebè è costantemente in contatto con sé stesso. Un neonato, maschio o femmina, abituato a rimanere senza pannolino, scoprirà felicemente i propri genitali come prima ha scoperto le proprie dita, e li toccherà con piacere e delizia. Allo stesso modo, la sua bocca e il suo naso, con costante entusiasmo e abnegazione, entreranno in contatto con tutto, assaporeranno il mondo. Per esempio Christy, il bambino che è qui in piedi accanto a me mentre scrivo, ha quattro anni e mezzo e, dopo aver finito di bere la sua aranciata, si è pulito velocemente la bocca usando il suo braccio per intero, dalla spalla alla punta delle dita. Un adulto si asciugherebbe delicatamente con

4. *Nippers* è il titolo della collana curata da Leila Berg per Macmillan, letteralmente significa «bambini» nella forma dialettale popolare. [N.d.T.]

un fazzolettino, usando una o due dita. Un bambino piccolo non ha paura del suo corpo, si bea di ogni sua parte ed è in contatto con esso. Noi ne abbiamo paura. Una maestra teme il dolore muscolare così come i piaceri del corpo, si è scordata che dolore e piacere sono la stessa cosa, si è scordata che si tratta di «consapevolezza».

Ricordo quando, una volta, mi trovai in mezzo a una folla di ragazzi sedicenni, uno dei quali aveva cominciato a pettinarsi i capelli, provocando prese in giro, spintoni e giochi di lotta e finti strangolamenti, durante i quali il ragazzo sbavò sulla sua giacca. Gridando ancora più forte, ci intinse il pettine e d'un tratto cominciò a disegnare reticolati argentei su tutto il suo corpo, assorto e sognante, perso nella bellezza della sua creazione, come un bambino di due anni. Naturalmente intervenne subito un insegnante, che gridò: «Cosa diavolo credi di fare?» sferrandogli un colpo in viso che lo fece barcollare.

Ma per tornare a queste storie: quegli insegnanti furono unanimi nel dichiarare che i *Nippers* erano di «cattivo gusto», a differenza dei libri come *Janet e John*, nella cui introduzione si afferma specificamente che «gli argomenti sono a misura dell'esperienza e dello sviluppo psicologico dei bambini e sono sempre di buon gusto». Insistettero con altrettanta convinzione che anche i bambini erano completamente d'accordo con loro e che erano rimasti «scioccati» nel sentire i loro insegnanti leggere certe storie su certi argomenti, che per altro nemmeno esistevano.

Quando arrivarono ulteriori commenti da altre scuole, qualche tempo dopo, fummo sollevati nel vedere che affermavano esattamente il contrario: finalmente qualcuno scriveva racconti su quello che succede davvero, su situazioni che i bambini riconoscevano all'istante e inoltre, scrivevano, «con uno stile vivace e poetico» e «vigorosamente fantasioso». Riportavano, con altrettanta enfasi, che

ai bambini quelle storie erano piaciute moltissimo.

Per curiosità controllai le zone di provenienza delle varie relazioni, domandandomi se gli insegnanti ostili provenissero da scuole popolari o della classe media, e scoprii che i presidi critici e quelli entusiasti venivano da zone simili, a volte adiacenti o anche leggermente intersecanti. Era più una questione legata alla personalità del singolo preside.

Quello che mi sconvolse e fece arrabbiare era, prima di tutto, che presidi e insegnanti, di fatto, inficiavano le esperienze reali dei bambini e, ancor peggio, che insegnavano ai bambini – a loro dire «scioccati» da quelle storie – a disconoscere le proprie esperienze di vita. Erano come quella maestra che diceva agli alunni quali erano i libri che loro «desideravano». Non si può insegnare a un bambino a negare sé stesso e poi aspettarsi che ami i libri. Perché l'obiettivo di un libro è esattamente quello: riconoscere sé stessi.

L'ABOMINEVOLE ACCUSATIVO

Poi, uno dopo l'altro, vennero i rapporti ufficiali (in particolare il Rapporto sulla situazione abitativa a Londra di Milner Holland¹), gli articoli nella stampa nazionale e i documentari alla televisione (in uno dei quali si vedevano le tinozze di alluminio appese nei cortili e bambini che venivano lavati nella tinozza davanti al camino nella zona di Nottingham dove, si diceva, in nove case su dieci non c'era il bagno e in otto su dieci non c'era il gabinetto interno), e infine il *Plowden Report*. Gli esperti rivelarono che anche la discarica di quartiere esisteva. Noi ci domandammo se ora avrebbero, incredibilmente, iniziato a prenderci in considerazione.

Nel gennaio del 1969 pubblicammo quattordici titoli. Quello a cui miravo era che ogni bambino in tutto il paese, in qualunque zona di residenza, urbana, rurale o periferica, e qualunque fosse il suo contesto familiare, potesse trovare almeno una storia in cui poter riconoscere e vedere riflessi le sue relazioni parentali, il suo quartiere, la sua lingua e la sua famiglia; una storia che potesse leggere e rileggere e che gli trasmettesse la fiducia in sé stesso necessaria per invogliarlo a continuare a leggere.

1. Il *Milner Holland Report on London Housing* fu presentato il 29 marzo 1965 al parlamento inglese. Evidenziò una situazione problematica caratterizzata da una notevole concentrazione di alloggi multi-occupati di scarsa qualità e con affitti elevati.

Naturalmente sapevo che almeno una storia non era certo sufficiente. Ma erano così tante le situazioni e comunità totalmente sconosciute dai libri per l'infanzia scolastici che non era possibile rappresentarle tutte separatamente, neppure una volta; potevo solo offrire un assaggio qua e là. E anche questo assaggio non poteva essere scritto in un idioma locale che fosse incomprensibile per i bambini di altri distretti. Potevo solo riprodurre il ritmo e il tono di un dialetto, inserendo occasionalmente una parola locale specifica, e descrivendo la situazione fisica, sociale ed economica della zona. *Nippers* doveva essere una collana nazionale. Arrivai presto, e malvolentieri, a rendermi conto che, oltre a offrire importanti possibilità di aprire nuove strade, *Nippers* aveva però anche dei limiti, e dunque decisi che era necessario andare oltre e produrre libri completamente localizzati, creati da tutti i generi di gruppi e comunità locali. La rabbia suscitata dai campioni che avevo testato mi aveva fatto capire di colpo che molti presidi avrebbero avuto difficoltà anche solo ad accettare che si scrivesse di bambini reali e bianchi e dunque decisi, anche se contro voglia, di lasciare i bambini di colore (cheché ne dicano i sostenitori di Powell,² erano di meno e comunque avrebbero beneficiato dell'uscita della prima serie) per una seconda serie. Fu così che nelle prime storie non furono rappresentati bambini di colore, che invece arrivarono più tardi; per me questa mancanza si notava da miglia di distanza e potevo solo sperare che non fosse così fastidiosamente ovvia per nessun altro. Cominciammo a colmare questa falla col secondo gruppo di storie pubblicate e poi con quelle successive, anche se non fu per nulla facile: tentai una serie di approcci differenti fino a trovare la soluzione giusta grazie

2. Enoch Powell (1912-1998), membro del partito conservatore, è stato ministro della Sanità dal 1960 al 1963. Con il termine *powellism* si fa riferimento alla sua dichiarata fiducia in un approccio capitalistico basato sul profitto e su un mercato libero e competitivo. [N.d.R.]

al New Beacon Books³ di John La Rose. Perlomeno avevamo autori che venivano, per esempio, dall'area caraibica che, nel costruire i loro personaggi, sapevano trasferire nella loro prosa le emozioni e i modi di fare tipici di quei luoghi.

Selezionammo due titoli e mandammo uno dei due come campione gratuito a varie scuole in tutto il paese. Uno era *Frankie's Country Day*⁴ di Mary Cockett, una storia molto gradevole (stupendamente illustrata da Mary Dinsdale) su un bambino di città che vedeva la campagna per la prima volta, raccontata con uno stile che fosse accettabile per gli insegnanti. L'altra, scritta da me, *Fish and Chips for Supper*,⁵ di cui ho già parlato, era una storiella leggera con uno stile da racconto popolare, illustrata con buffe caricature da Richard Rose. La riporto qui perché possiate valutare anche voi le reazioni che suscitò.

Un giorno,
mentre il papà si alzava dal letto,
una goccia cadde dal tetto
e gli bagnò la testa.
«Ah!» disse
e si nascose sotto le coperte.

«Papà, papà, vai al lavoro!
Così puoi portare a casa la paga.
E possiamo mangiare pesce fritto con patatine
per cena.»

3. Fondata nel 1966 da John La Rose e Sarah White, New Beacon Books è una libreria e una casa editrice britannica specializzata in letteratura nera, caraibica, africana, afroamericana e asiatica. [N.d.R.]

4. Cockett M., *Frankie's Country Day*, Macmillan, London, 1969.

5. Berg L., *Fish and Chips for Supper*, Macmillan, London, 1970.

«Non posso andare al lavoro,
non posso uscire dal letto.
Mi è caduta addosso una goccia
e mi ha bagnato tutto.
Prendimi un secchio!»

«Secchio, secchio, acchiappa la goccia!
Così papà può andare al lavoro
e può portare a casa la paga
e possiamo mangiare pesce fritto con patatine
per cena.»

«Non riesco a prendere la goccia.
Sono pieno di biancheria.
Toglila da qui!»

«Bucato, bucato, esci dal secchio!
Così il secchio può acchiappare la goccia
e la goccia non cade sul papà,
così il papà può andare al lavoro
e può portare a casa la paga.
e possiamo mangiare pesce fritto con patatine
per cena.»

«Non posso uscire.
Non c'è lo stendino per me.
Stendi una corda per il bucato!»

«Corda, corda, appenditi sopra le scale!
Così il bucato può uscire dal secchio.

E il secchio può acchiappare la goccia.
 E la goccia non cade sul papà,
 così il papà può andare al lavoro.
 E può portare a casa la paga.
 E possiamo mangiare pesce fritto con patatine
 per cena.»

«Io non posso appendermi sopra le scale.
 Le scale sono troppo buie.
 Accendi la luce!»

«Luce, luce, accenditi!
 Così la corda si può appendere sopra le scale.
 E il bucato può uscire dal secchio.
 E il secchio può acchiappare la goccia.
 E la goccia non cade sul papà,
 così il papà può andare al lavoro.
 E può portare a casa la paga.
 E possiamo mangiare pesce fritto con patatine
 per cena.»

«Non posso accendermi.
 La bolletta non è stata pagata.
 Pagala!»

«Mamma, mamma, paga la bolletta!
 Così la luce si può accendere.
 E la corda si può appendere sopra le scale.
 E il bucato può uscire dal secchio.
 E il secchio può acchiappare la goccia.

E la goccia non cade sul papà,
 così il papà può andare al lavoro.
 E può portare a casa la paga.
 E possiamo mangiare pesce fritto con patatine
 per cena.»

Ma la mamma disse:
 «E come faccio?
 Come posso pagare la bolletta
 quando il tuo papà se ne sta a letto?
 Alzati, alzati, e vai al lavoro!
 Alzati e vai a guadagnare la paga,
 alzati subito!» e gli tolse le coperte di dosso.

Così il papà si alzò.
 E andò al lavoro.
 E prese la paga.
 E la mamma pagò la bolletta.
 E la luce si accese.
 E la corda si appese sopra le scale.
 E il bucato uscì dal secchio e si stese.
 E il secchio acchiappò la goccia.
 E la goccia smise di bagnare il papà.
 E mangiammo tutti pesce fritto con patatine per cena.

I presidi ci diedero di nuovo contro. Nella prima ondata di lettere furibonde dichiararono con fervore che la storia era immorale. [Im-morale? Rileggendola di nuovo, fui sorpresa nel constatare che, sia nella trama sia nella forma, si trattava senza dubbio di una delle storie più morali che avessi mai scritto]. E continuavano sullo stesso tono:

«Devo esprimere la mia totale antipatia per il mondo rappresentato nei vostri ultimi libri di lettura. La maggior parte delle famiglie operaie hanno ormai raggiunto quelli che, una volta, erano ambienti e standard di vita borghese. Anche durante la depressione erano pochissime le famiglie che raggiungevano lo squallore dipinto nei vostri libri: i letti in ferro sono stati dismessi da anni in quasi tutte le abitazioni. Fare il bucato nei secchi e stenderlo sopra le scale sono il marchio dei bassifondi. Se è vero che Plowden ci suggerisce di abbandonare gli strati più alti della società, perlomeno non discendiamo fino in fondo. È meglio lasciare che i nostri bambini mirino alle stelle piuttosto che gettarsi a capofitto nel degrado».

[La casa a cui si riferiva, da me descritta in termini molto blandi e con toni da scuola dell'infanzia è, in effetti, una tipica casa londinese, di quelle che si possono vedere nel quartiere di Islington, che avevo già tratteggiato in *Risinghill*⁶].

«Il *Plowden Report*, in parte positivo, conteneva anche diversi presupposti sbagliati. Molti libri per bambini oggi sono irreprensibili... Non propongono un padre pigro o una madre poco di buono [la madre nelle mie storie non era certamente una «poco di buono», ed era ritratta da Richard come una donna ordinata, simpatica e carina], ma danno a un bambino qualcosa a cui ambire. Non vorremmo mai che la situazione in questo libro fosse considerata la norma per le classi operaie. Forse questo genere di miserie può risvegliare l'interesse per il Gorbals,⁷ ma credo non sia il caso di proporre a bambini che in quelle condizioni sono veramente cresciuti...»

6. Berg L., *Risinghill*, cit., pp. 44-48.

7. Il Gorbals è un'area della città di Glasgow che, quando Berg scriveva, era densamente popolata da immigrati e lavoratori della classe operaia. [N.d.R.]

«Il mancato pagamento delle bollette, il padre troppo pigro per andare a lavorare, l'atteggiamento di bambini che gridano ai genitori (o che ascoltano troppo i loro affari) non sono cose da perpetuare attraverso la lettura; rappresentano un livellamento degli standard verso il basso, fatto indesiderabile in qualunque scuola. Anche in questa zona abitata dalla classe media abbiamo dovuto affrontare contesti in cui i bambini la fanno da padroni a casa e certamente non vogliamo incoraggiare questi atteggiamenti.»

«Ho letto con attenzione [la sua pubblicazione] nello spirito delle raccomandazioni del *Plowden Report*... Le illustrazioni sono indubbiamente eccellenti nel contesto dei giornalini a fumetti, ma il contenuto sociale non riflette, come sarebbe vostra intenzione, l'esperienza del bambino medio. Il contenuto morale, nella mia opinione, è degradante. Si faccia questa domanda: suo padre se ne stava a letto permettendo che gocciolasse l'acqua dal soffitto? Lei stende il bucato per le scale e illumina casa sua con lampadine nude? Non prenda sottogamba la forza di penetrazione e la suscettibilità delle giovani intelligenze. Ci riprovi, cercando di stabilire degli standard che i giovani possono emulare con profitto.»

«Io ho un'antiquata riluttanza a buttare via i libri ma, d'altra parte, non ho neppure alcun desiderio di tenere un libro del genere nella mia scuola. Lavoro in un distretto dove i valori, le passioni, il linguaggio sono simili a quelli dei *Nippers*, ma questo non mi pare essere un buon motivo per presentare tutto ciò ai miei scolari: vorrei che a scuola potessero imparare l'educazione e un corretto senso dei valori. La settimana scorsa parlavo con un adolescente che proviene da questo tipo di ambiente e il suo commento fu: "Se non puoi ammirare tuo padre, almeno puoi ammirare il tuo insegnante". Mi

sembra che riassume bene il mio giudizio negativo verso questo libro. Noi siamo qui per educare a mirare verso l'alto, non verso il basso.»

«Ci rendiamo conto che non tutti i bambini hanno un pony ecc., ma neppure vivono in case con buchi nel soffitto, hanno dei padri che devono essere persuasi dai figli ad andare a lavorare (episodio che richiama i melodrammi vittoriani, o la letteratura della Band of Hope⁸ di quarant'anni fa), stendono il bucato sulle scale o vivono mangiando solo pesce fritto con patatine. Portare quest'idea alla sua logica conclusione risulterebbe nell'inclusione di frasi come: "Butta giù il tuo metadone, papà!" o "Dai, sorellina, fatti un tiro di canna!". Anche se queste storie sono scritte per bambini deprivati con un ambiente familiare estremamente povero, sarebbe meglio cercare di alzare un poco il tiro, in modo che si rendano conto che ci sono modi migliori di vivere e che la vita non consiste solo di pesce fritto con patatine e giochi nella discarica. Di sicuro è già sufficiente dover trascinare il padre fuori dal letto la mattina prima di andare a scuola, senza doverlo anche leggere quando ci arrivano...»

«Sono passati molti anni da quando insegnavo nei bassifondi di Birmingham e Londra e penso oggi come allora che bisogna fare di tutto per dare a questi bambini e ragazzi un'opportunità per sollevarsi al di sopra del loro ambiente. La morale del libro è totalmente sbagliata: padre pigro, bollette non pagate, pesce fritto con patatine considerato come un pasto speciale... Alla prossima riunione degli insegnanti sollevare la questione di questa serie di

8. La Band of Hope, fondata in Gran Bretagna nel 1847, era una congregazione che promuoveva fra i giovani la socializzazione e l'astensione dall'alcool attraverso attività ricreative e artistiche. [N.d.R.]

libri, e può stare certa che nessuno di essi varcherà l'ingresso della mia scuola.»

«Il capofamiglia non può essere reso oggetto di critiche. Anche nelle famiglie in cui magari il padre è un fannullone, non è utile insistere su questo fatto...»

«Trasmette al bambino valori sbagliati e standard bassi. Raramente ho letto un libro meno adatto per un bambino, qualunque sia la classe sociale.»

«È questa, io credo, la nostra maggiore obiezione al linguaggio del libro: incarna precisamente i difetti che cerchiamo di combattere a scuola descrivendo in modo assertivo i fatti, come se le cose stessero così e non ci fosse modo di cambiarle. Ammetto che i nostri bambini vivono in questo modo, non dicono per favore o grazie, pretendono e accettano come fosse un loro diritto.»

Una preside ci ha rispedito il libro con un cerchio rosso attorno a ogni «E» all'inizio di una frase. L'ho ammirata per la dedizione, e sono andata in fondo al libro aspettandomi di vederci scritto «Ti aspetto nel mio ufficio», ma quello me lo ha risparmiato; così le ho risposto facendole notare che in un libro che secondo me lei usava nella sua scuola la «E» si trova praticamente all'inizio di ogni frase: era il libro della Genesi.

Mostrai le lettere a Peter Pickering, che per i *Nippers* avrebbe poi scritto *Uncle Norman*, e che era stato un insegnante. Gli chiesi perché ai presidi avesse dato così tanto fastidio il mio racconto *Fish and Chips for Supper*. Lui lo lesse e disse: «Be', è ovvio, si identificano col padre, la figura che detiene l'autorità». Lo mostrai anche a un altro

amico, il designer Malcolm Johnson, chiedendogli perché, a suo avviso, gli insegnanti fossero arrabbiati anche per le illustrazioni di Richard Rose, e lui mi rispose: «È naturale, quei bambini non si fermano davanti a niente, no?». Il problema era che la collana *Nippers* risvegliava negli insegnanti la consapevolezza del divario tra la realtà e quello che loro erano stati formati per insegnare.

Un'insegnante – una maestra particolarmente brava e affettuosa, a quanto mi sembrò – mi avvicinò alla fine di una conferenza, quando *Nippers* era ancora nuova, e mi disse che era davvero entusiasta dalle storie (e le credetti). Mi raccontò che si era seduta tra i bambini e le avevano lette insieme ridendo fino alle lacrime, proprio come avevo descritto... ma poi fu presa dal panico. Prima di venire alla conferenza, stava leggendo con i suoi alunni la prima delle storie sulla famiglia Carter, in cui Jimmy, che è troppo piccolo per raggiungere il campanello di casa, cerca di farsi aprire la porta in vari modi:

Ha provato a fare un passo indietro

per correre verso la porta.

Con l'unico risultato

di lasciare impronte sulla porta.

E un chiodo cadde dal numero della porta.

Dopodiché, invece di un 3 sembrava una E.

Mentre rideva di gusto, una vocina nella sua testa le disse: «Ma non dovrebbe sporcare la porta!» e lei fu paralizzata dal terrore. Come fare a gestire questo conflitto emotivo? Al momento, al di là di offrire qualche parola amichevole, non presi molto sul serio il suo dilemma, ma da allora ci ho ripensato spesso.

Molti insegnanti, meno affettuosi e meno aperti, più addestrati, non hanno mai neppure permesso a questo conflitto di emergere nel-

le proprie coscienze. Si sono astratti blandamente. Alla stessa conferenza fui avvicinata da un'altra insegnante: anche lei mi assicurò di essere d'accordo con tutto quello che avevo detto e mi disse che trovava che *Nippers* fosse una serie eccellente «per certi bambini» ma, continuò, «nel mio quartiere non ci sono friggitorie, e né io né i miei alunni ne abbiamo mai vista una».

«Dove vive?» le chiesi, immaginando che provenisse da qualche isola remota.

«Clapham»⁹ rispose pronta lei.

Confusa, balbettai: «Ma sono sicura che ci sono delle friggitorie, lì.»

«No» rispose lei, tranquilla e gentile, «non ce ne sono. Neanche una.»

E si allontanò.

Naturalmente, a spaventare gli adulti era soprattutto il fatto che i lettori bambini riconoscessero i personaggi (mi torna alla mente il piccolo Pete e quel: «Andrebbe bene se fosse uno gnomo») e ne ridesero. Le risate, e l'arte, possono rappresentare una pericolosa minaccia per molti insegnanti che si sentono fragili, nonostante tutta la loro pomposità. L'idea di poter scoprire una sicurezza nuova e più appagante unendosi alle risate dei loro allievi andava oltre alla loro formazione di vita. Perché la formazione e la scolarizzazione mirano a mantenere lo *status quo*, mentre i *Nippers*, che invece sorgevano dalla creatività, lo ribaltavano.

A questo punto forse dovrei dire che, con una certa sorpresa da parte nostra, già dopo dieci mesi dalla pubblicazione, avevamo venduto più di 250.000 copie – un risultato notevole per un libro di lettura. Lo stesso schema che avevamo visto con i testi mandati in prova si ripeté: un'iniziale, rumorosa opposizione da parte di una minoranza, seguita dalla deliziata (e meno risonante) risposta dalla maggioranza.

9. Clapham è un sobborgo del sud di Londra. [N.d.T.]

«Abbiamo riso fino alle lacrime, io e i bambini»: questa frase sarebbe tornata innumerevoli volte nelle lettere di insegnanti e presidi. In questi messaggi il soggetto era sempre «noi», gli adulti e i bambini insieme, affettuosamente. E nelle lettere dai bambini si ripetevano frasi come: «Adoro questa storia!» o «Quello è il mio papà, lo dice anche la mamma!».

Era facile ridere delle lettere di reclamo – quasi impossibile non farlo – fino a quando non ci si ricordava che ognuna rappresentava l'atteggiamento di una scuola rispetto all'identità di diverse centinaia di bambini suggestionabili e delle loro famiglie. Perché, chiaramente, i bambini di parecchie scuole elementari erano soggetti all'autorità di presidi che non volevano sapere come fossero davvero le vite dei loro alunni; che pensavano che i bambini fossero cattivi; che scambiavano la cecità intenzionale con la moralità e la virtù; che credevano che ai bambini andassero rivolte soltanto propaganda ed esortazioni (e quindi, secondo una logica autoritaria, che qualunque cosa di cui si parlasse fosse appunto un'esortazione, morale o immorale); che invalidavano le esperienze di vita dei bambini e li istruivano, con la scusa del rispetto per sé stessi e per gli adulti, a disprezzare i loro genitori, le loro radici e sé stessi; presidi che erano incapaci di affrontare relazioni autentiche sentendosi penosamente insicuri nella loro tremula gerarchia e che quindi si aggrappavano alla pomposità; che trovavano impossibile afferrare la completezza, e quindi il significato, di una storia, e non avevano alcun senso dell'umorismo. Ora, cosa provoca tutto ciò nelle vite dei bambini e nel loro processo di apprendimento?

Nel 1972, lanciammo *Little Nippers*: storie molto semplici, non tanto testi narrativi quanto poesie in prosa, che miravano a cogliere concisamente, delicatamente e molto semplicemente alcune situa-

zioni emotive che coinvolgono il campo delle relazioni. (Qui sto analizzando a posteriori, ma i *Nippers* e i *Little Nippers* sono stati scritti seguendo l'intuito). Le illustrazioni, che ancor più che nei *Nippers* furono prodotte con una forte direzione editoriale e in *partnership creativa* con il testo, dialogavano con le parole. Ancora una volta, tutte le storie rappresentavano, di fatto, bambini veri, osservati e ascoltati.

In una scuola del sud-est di Londra i bambini continuavano a parlarmi del «Proiettile».

«Sabato siamo saliti al Proiettile.» «Ho visto un tipo, un barbone, nel Proiettile... sono dovuto rimanere fino alle sette di sera per aspettare che se ne andava via.» «Costruiamo degli accampamenti nel Proiettile... con delle casse di legno che buttano via all'ospizio per anziani.» «Ci sono mattoni, cespugli, coccinelle, lucertole, ranocchie nel Proiettile.» «Giochiamo nelle vecchie case. Prendiamo la legna. Ci prendiamo la legna, le assi del pavimento. Le portiamo nel Proiettile.» «C'è un posto nel Proiettile dove fabbricavano le bombe. Certe volte i bambini le trovavano.» «Abbiamo trovato due valigie nel Proiettile, c'erano dentro sveglie da viaggio e vestiti. Abbiamo trovato tre estintori sotto il ghiaccio...» «Abbiamo costruito una zattera al Proiettile.» «C'era una macchina rubata al Proiettile, è venuta la polizia e l'ha portata via col carro attrezzi...» «Abbiamo preso i sedili da una macchina abbandonata al Proiettile e abbiamo fatto un accampamento.» «Ci sono alberi, tronchi e funghi laggiù.» «Io ho visto uno scoiattolo correre su per il tronco di un albero... e una volpe, o un gatto.» «Vogliamo costruire una casa nel Proiettile, abbiamo già tagliato i cespugli.» «Sono arrivate tre farfalle bianche...» «Ci sono le cavolaie bianche e le vanesse rosse.» «E i fringuelli e le falene, arancioni e nere... e io ho visto due gheppi, o forse sparvieri.»

Ho chiesto al preside cosa fosse il «Proiettile», e lui mi ha risposto

menzionare l'abominevole uso dell'accusativo col verbo essere: *Now it's me.*¹⁰

So che è chiedere molto, ma per un momento, limitiamoci a considerare la questione puramente grammaticale. Se il tipo di educazione in cui crede quest'uomo funziona, certamente, dopo un secolo, diremmo tutti *It is I* e *I wish my mum were here*, mentre nessuno dice così, neppure i bambini borghesi che hanno l'educazione più solida e prolungata di tutti e che quest'uomo immagina di avere come leali alleati. «I bambini che hanno acquisito delle buone abitudini dall'asilo» dice lui, «non usano le forme di espressione incolte che sono usate in questi libri e se, andando a scuola, dovessero cominciare a parlare male come nei testi di questi libri, la furia dei genitori raggiungerebbe presto lo sventurato preside.» Per non parlare del ragazzino che picchia e scalcia sulla porta di casa perché non ha la chiave e sua madre è al lavoro. E io immaginavo questa scena: una persona, sporgendosi dalla finestra, gli chiede: «Who is it?», «It is I!» risponde lui... Forse nell'intero mondo anglofono questa manciata di presidi arrabbiati sono le uniche persone che dicono *It is I*: degli autentici dodo in posizioni di autorità!

Ma, a pensarci bene, che questo specifico preside di una scuola che conta centinaia di bambini non sia scandalizzato dal fatto che un bambino di cinque o sei anni vada dal dottore da solo, ma trovi abominevole il suo uso dell'accusativo con il verbo essere, mi fa tornare in mente le poesie di Henry Reed e il «punto di equilibrio

10. Impossibile tradurre fedelmente questo passaggio: le espressioni che i presidi criticano sono grammaticalmente scorrette (e per questo le abbiamo tradotte con un'analogia in italiano) ma, a differenza che nella nostra lingua, sono anche espressioni comuni e totalmente entrate nell'uso, tanto che la forma grammaticalmente corretta risulta strana all'orecchio e obsoleta. Nell'originale: «*I wish my mum was here*» (qui tradotto come «Volevo che c'era la mia mamma qui») al posto di «*I wish my mum were here*» e «*Now it's me*» (qui tradotto come «Ora sono io») al posto di «*Now it is I*». [N.d.T.]

che non abbiamo»¹¹ e rabbrivisco.

Perché è questo il discrimine che determina se i bambini imparino a leggere o meno. Non la differenza tra le diverse tecniche di lettura, ma le differenze nell'atteggiamento verso di loro, le loro comunità, le loro vite e le cose che hanno un valore per loro.

Se escludi tutto ciò che rende, per un bambino, significativo leggere – il suo modo di parlare, quello dei suoi amici, dei suoi genitori, i fumetti, le lettere autentiche, i suoi commenti spontanei sulle cose che sono successe, il calcio, le partite, la morte della nonna, le visite in ospedale –, tutte le cose che gli piacciono veramente e le cose che odia o lo spaventano, o se dichiara di essere inorridito dai suoi colloquialismi, se etichetta il contenuto della sua vita come «schifosa spazzatura», perché dovrebbe affidare le sue parole alla carta e imparare a leggere e scrivere?

Ci sono molti insegnanti che pensano di aver inventato la lingua. O forse che sia stato Dio a inventarla, per poi trasmetterla agli insegnanti sul Monte Sinai. Sembrano non essere coscienti del fatto che ogni singolo bambino inventa la propria lingua da sé e insieme alle persone che gli sono più vicine, nella sua casa; la sviluppa per poter comunicare i suoi bisogni e le sue emozioni ai suoi adulti di riferimento.

Un bebè impara a camminare a casa sua, senza altri maestri che sé stesso. Sdraiato sulla schiena agita le braccia e le gambe... sdraiato sulla pancia si contorce e si trascina. Un bel giorno, mettendoci tutto il suo impegno, si muove, ma in cerchio. Non è sconfitto, raddoppia gli sforzi. Un giorno le sue gambe imparano a spingere... un altro giorno le sue braccia imparano a tirare... e un altro giorno

11. *The point of balance / which in our case we have not got* è un verso tratto da una poesia di Henry Reed, *Naming of Parts*, pubblicata per la prima volta nella rivista *Newstatesman and Nation* nell'agosto 1942. [N.d.R.]

ancora comincia a trascinarsi in giro per il pavimento. Non gli basta. Continua a lavorarci finché non scopre come mettersi a gattoni, e che velocità acquista! Poi raddrizza le gambe, si mette con mani e piedi in terra, col sedere per aria come un cane che grufola alla ricerca di uno scarabeo. Finché, un altro bel giorno, tirandosi su appoggiato a un mobile di casa, non «didattico», o aggrappandosi ai vestiti di uno dei suoi adulti di riferimento, si mette in piedi. Presto impara a muoversi per tutta la stanza aggrappandosi a quegli oggetti che sono lì semplicemente perché fanno parte della sua vita. Poi, per un secondo da mozzare il fiato, rimane in piedi da solo, a gambe larghe, con le braccia in avanti per bilanciarsi – un miracolo evolutivo che si ripete in tutto il mondo milioni di volte al minuto. E, poco tempo dopo, barcolla in avanti, aggrappato alla mano del suo adulto di riferimento. Tutto ciò lo compie quando ha circa un anno di vita, esercitandosi di sua spontanea volontà in ogni suo minuto di veglia, ogni giorno, con tanto entusiasmo ed energia da essere quasi travolgente per un adulto, usando tutti gli oggetti familiari che trova nel suo ambiente, incoraggiato dall'ammirazione e attratto dalle persone, le cose e gli eventi che sono interessanti per lui – e non c'è neanche un insegnante in tutto questo processo.

Supponiamo che quando arriva a scuola a cinque anni, per un obbligo di legge, i suoi insegnanti gli dicessero: «C'è un solo modo corretto di camminare, e tu lo stai facendo male. Ogni volta che cammini te lo farò notare, oppure fingerò di non vedere che hai camminato fino a me perché mi rifiuto di riconoscere il tuo modo di camminare». Sarebbe sorprendente se dopo qualche tempo circa 25.000 bambini non riuscissero più a camminare bene o con sicurezza e piacere, o che addirittura smettessero di camminare del tutto, diventando tristi e ostili? L'istruzione può sconfiggere perfino l'evoluzione.

COS'È UNO SPROUT?

Mi meraviglia sempre che chiunque non parli l'inglese della classe media istruita impari comunque a leggere.

Ascoltate queste persone su un autobus nel sud di Londra. Due bambini nel sedile davanti al mio si bisticciano per un giornalino: «Fammivedé!» (*Lesshaerlook!*)¹ dice uno all'altro. Una donna vede un'amica seduta di fronte e le chiede «Ndovai?» (*Wens you come up?*). Due adolescenti discutono: «Naaah-cioè maveramente?» (*Nah-woo-fawthen?*), una giovane donna sale di corsa sull'autobus mentre inizia a piovere: «Aaaah, oh quasi m'inzuppavo oh!» (*EE-ah-ow! Agi' aw we' ah www!*). Non so neppure io come trascrivere queste frasi, ma voglio mostrare quanto sia diverso quello che dicono dai suoni che dovrebbero leggere e riconoscere come la propria lingua.

Ora, in un libro di lettura scolastico, nessun bambino leggerebbe mai un giornalino né bisticcerebbe, e di certo non direbbe mai: «Fammivedé». Non direbbe neppure: «Fammivedé!» o «Fammelo vede!» Direbbe: «Fammelo vedere, per favore» (in realtà non direbbe così, volevo essere gentile, direbbe: «Vedere! Vedere!»).

La donna che diceva: «Ndovai?» non comparirebbe certo in un

1. In questo capitolo si è fatta la scelta di riportare il testo originale di alcune espressioni fra parentesi: il testo è di per sé in traducibile e quella in italiano è una possibile trasposizione che ne riproduce la sonorità e la suggestione [N.d.T.].

libro di lettura, ma se apparisse in un albo illustrato, di quelli che si possono trovare in una scuola dell'infanzia, direbbe: «Dove stai andando?».

Gli adolescenti, che nei libri di lettura non esistono, ma forse appaiono in qualche romanzo, direbbero: «Perché?» e non certo: «Naaah-cioèmaveramente?».

E la giovane donna che voleva ripararsi dalla pioggia, e l'ha espresso con tanto gusto, esuberanza e vitalità – cosa direbbe? Qui sono persa. Perché se si traduce la frase in un'approssimazione dell'inglese educato come quello parlato dalla classe media, per esempio: «Oh povera me, mi stavo bagnando», si ottiene una frase così fiacca, priva di vita e stupida da stonare anche in un libro di lettura per l'infanzia dei più convenzionali.

L'altro giorno ero allo zoo, appena fuori dal recinto dei leoni marini, insieme a Martha ed Emily. Tutti attorno a me esclamavano: «Va' come se move!» (*Don't he move!*); qualcuno: «Come si muove!» (*Doesn't he move!*). Persone della classe media avrebbero detto: «Guarda come si muove velocemente!» (*Doesn't he move fast*), oppure avrebbero specificato un avverbio diverso: «Guarda come si muove elegantemente... sinuosamente...» (*Doesn't he move gracefully, sinuously*), arricchendo il proprio linguaggio con accuratezza considerata; ma di certo la concentrazione intensa di «Va' come se move!» ha anch'essa una sua ricchezza, di tipo diverso, e solo un insegnante che è talmente vincolato dal nostro sistema scolastico da essere costretto alla stupidità si sentirebbe portato a dire che la frase non vuol dire nulla, o che potrebbe essere mal interpretata; eppure è proprio così che fanno molti di loro.

Da bambina – a Salford, nei sobborghi di Manchester, dove vivevo – ero una lettrice vorace, e ricordo ancora quanto mi sentii sconcertata e umiliata quando mi resi conto che la parola *sword* si pronuncia

sawd, e che l'avevo spesso letta nel modo sbagliato; però non fu un colpo profondo alla mia identità. Ma che i bambini nei libri chiamino le loro madri «mamma» o a volte «mammina» (*mummy, mama*), invece di «ma'» (*mammy, mam*) è una cosa che, anche da adulta, continua a disturbarmi. Neppure mia madre ha mai metabolizzato questo fatto. Da bambina ricordo di averle pensate tutte per trovare una spiegazione, dovevo farlo per poter sopravvivere nel mondo dei libri. Avevo dei cugini che vivevano a Londra e quando ci venivano a trovare li sentivo parlare. Elaborai una complicata teoria secondo la quale i bambini di Londra chiamavano *mammy* o *mam* le loro madri proprio come facevamo noi, ma loro lo scrivevano con la «u» semplicemente perché pronunciavano la «u» come se fosse una «a». (E come pronunciavamo diversamente la parola *come*; a Salford lo dicevamo con una «u» profonda, ma questi londinesi lo pronunciavano con la «a»). La nota di disperazione che si sta insinuando ora nella mia scrittura è già di per sé la riprova dello sconcerto che provavo da bambina, mentre la questione mi turbinava in testa; stavo cercando di spiegarmi la mia esclusione dai libri, cercavo di dimostrare che non ne ero davvero esclusa, che lo ero solo in apparenza.

Non vi dico quanto le mie teorie divennero complicate, o come le mutai in una leggermente più semplice trasformando *mama* e *papa* (*mama and papa*) in «mamma» e «papà» (*mámma and páppa*), che erano abbastanza comuni nella mia via abitata da molti immigranti; ma fui stupita, anni dopo, quando scoprii che mia madre settantenne (che era stata una maestra) aveva fatto gli stessi disperati tentativi di dare un senso alle parole stampate variandone i suoni, e che lo faceva tuttora! Chi non ha fatto quest'esperienza nell'infanzia – ma l'abbiamo fatta quasi tutti, no? – non si può render conto di quanto possa farci sentire irreali, del senso della svalorizzazione e delle contorsioni mentali che siamo stati costretti a fare perché i libri coinci-

dessero con la nostra realtà quotidiana, per poterli amare.

Con tutto questo in mente, ho chiesto agli autori della serie *Nippers* di riprodurre fedelmente il tono e la forma delle frasi del quartiere descritto nelle storie, e di usare, per dire «mamma», la stessa parola che era usata e riconosciuta dai bambini della zona. Tra le prime storie che ho ricevuto ce n'erano alcune eccellenti, scritte da una maestra, Helen Solomon, ambientate in un paesino di minatori dello Staffordshire. Fui sorpresa di vedere che i bambini nelle sue storie dicevano *mum*. Le scrissi: «Avrei pensato che dicessero *mam*». Sorpresa della mia osservazione, lei mi rispose: «In effetti qui dicono *mom*». «Allora perché ha scritto *mum*?», «Pensavo che si dovesse scrivere così» mi rispose.

Quando i bambini di cinque anni arrivano a scuola senza aver vissuto tutte le esperienze intime e personali di «costruzione con le parole» che hanno fatto i bambini cresciuti tra i libri, ci aspettiamo da loro che si buttino in una lingua che per i suoni, il vocabolario, i significati, il tono, il fraseggio, l'atteggiamento, non ha nessuna relazione con la propria – ma si fa finta che sia la loro lingua.

Il premio per questa conquista (oltre al fatto di sopravvivere in quell'istituzione chiamata «scuola») è la capacità di leggere libri che non hanno nessuna relazione con le loro esperienze, i loro desideri, le loro gioie, paure e preoccupazioni – ma si finge che parlino di loro. O, piuttosto, si finge che i bambini abbiano le gli stessi desideri, gioie, paure e preoccupazioni dei bambini dei libri e, al contempo, le loro esperienze reali non siano «adatte» a essere descritte nei libri. («Di sicuro è già sufficiente dover trascinare il padre fuori dal letto la mattina prima di andare a scuola, senza doverlo anche leggere quando ci arrivano»). Si attribuiscono loro esperienze «sbagliate» mentre, allo stesso tempo, si pretende che abbiano in qualche maniera gioie, desideri, paure e preoccupazioni «corrette».

È questa finzione la parte più ripugnante e demoralizzante del nostro sistema scolastico, ciò che gli impedisce di esser «educazione». Perché c'è qualcosa in più oltre al fatto che nella nostra lingua l'ortografia e la pronuncia non sempre coincidono. I bambini cresciuti tra i libri – per i quali i libri e le parole e le cose stampate sono oggetti di gioco serio fin dalla prima infanzia – questo fatto lo assimilano. Nessuno dice loro che se vogliono leggere devono rinunciare a tutte le loro esperienze pregresse, e concordare che tutto quello che hanno detto finora ai propri adulti di riferimento e ai loro amici, e che questi hanno detto loro, è *sbagliato*; per loro si tratta semplicemente di imparare che *thought* si pronuncia *thawt*. Ma un bambino che lo pronuncia *fawt* – non perché è troppo piccolo per distinguere tra i due suoni, ma perché è così che si pronuncia nella sua comunità – si trova in una situazione completamente diversa. È proprio il concetto di base della lettura, cioè che le cose stampate catturano quello che diciamo, ad essergli negato.

Al bambino cresciuto tra i libri diciamo: «*Thought* si scrive così», mentre a questo bambino stiamo dicendo: «*Thought* – che tu pronunci erroneamente *fought* – si scrive così». Questo bambino non sta imparando a leggere, sta imparando una lingua straniera con un handicap spaventoso e devastante dovuto al fatto che la maestra finge che sia la *sua* lingua. E quello che sta imparando è che lui, la persona vera, non è adatto per entrare nei libri. Un po' come il bambino della scuola di Beryl Gilroy che una volta ha raccontato: «C'è un telefono in casa nostra, ma noi non ci siamo abbonati».

Una volta ho aiutato, per un breve periodo, un uomo trentenne a leggere. Era un facchino del mercato e aveva tre figli (loro e la moglie sapevano leggere). Fin dall'infanzia era sordo da un orecchio e ora portava un apparecchio acustico della mutua – o piuttosto lo aveva portato ma si era guastato e, naturalmente, doveva aspettare mesi

prima che fosse rimpiazzato. La sua sordità aveva influito sulle sue capacità di parlare. Oltre alla sua disabilità, aveva anche un fortissimo accento *cockney* del sud di Londra. L'uomo era un tipo molto intelligente e piacevole, con grande pazienza, senso della responsabilità e perseveranza. Pur iniziando a lavorare alle cinque ogni mattina, riusciva comunque a presentarsi in biblioteca tutte le sere per imparare a leggere.

Voleva mostrarmi quanto aveva imparato con l'insegnante precedente, e cominciò a leggermi, molto lentamente, da un libro ideato per adolescenti ripetenti. C'erano illustrazioni di automobili e di un incidente (un uomo anziano era stato investito) che gli sembravano interessanti in quanto esperienze reali. Io guardavo il suo viso mentre si sforzava di leggere la parola «urlare» (*yell*). Mi sembrava che a metterlo in difficoltà non fosse solo il lavoro di assemblare i tre simboli sonori che compongono la parola, e neppure la doppia «l», complicata per una persona che parla *cockney*, ma piuttosto che fosse la parola stessa a essere priva di significato per lui. «Si legge *yell*», dissi, «sai cosa vuol dire?» «No.»

«Be', se improvvisamente ti dicessi a voce altissima: "Fuori di qui!", come lo chiameresti?»

«Quello è "gridare" (*shouting*)» rispose lui. Penso che se questo non fosse stato il nostro primo incontro avrebbe detto *hollering* (anche se forse dovrei scriverlo *ollerling*, per riprodurre la pronuncia *cockney*?).

Dopo un po' gli stavo mostrando come pronunciare la «h», chiedendogli di soffiare su un pezzetto di carta sulla mano.

In questo primo incontro mi ritrovai completamente impacciata nel tentativo di far coincidere le parole del vocabolario di John, sostanzialmente alterate, con quelle della pagina stampata. Alterate perché erano state influenzate dalla sua sordità, e questa era una cosa;

ma alterate anche perché era un *cockney*, e così anche la sua famiglia e i suoi amici, e questa mi pareva tutt'altra faccenda. Fin dall'inizio mi ritrovai a dibattermi con questo problema: come potevo aiutarlo a leggere – una scelta sua a cui aderivo pienamente – senza modificare il suo linguaggio, e cioè la sua identità?). Lui era piuttosto divertito da tutto ciò, così gli chiesi di esercitarsi con la parola «abbraccio» (*hug*). Di nuovo, guardandolo in viso, mi sembrava che non fosse lo sforzo di mettere insieme i suoni o la concentrazione sul suono della lettera «h» a dipingere la sua espressione perplessa.

«Questa parola è "abbraccio". Sai cosa vuol dire?»

«No.»

«Beh, come diresti se ti mettessi le braccia attorno così e ti stringessi?»

«Quella è una "coccola" (*cuddle*).»

Ora, quello che intendo dire è che «urlo» e «abbraccio» (*yell* e *hug*) sarebbero due parole molto semplici per una maestra intenta a insegnare a leggere a un allievo proletario. Sono corte, sono monosillabi, ogni lettera viene pronunciata, hanno forme distintive, si riferiscono ad azioni audaci, emotive; tutti aspetti positivi in un approccio «progressista» all'insegnamento... ma si dà il caso che non siano parole nella lingua dell'allievo.

E in fondo non sarebbe così importante se fossero termini intellettuali, informativi o clinici, termini che possono essere acquisiti per parlare di cose che non rientrano nell'esperienza diretta. Ma gli abbracci e le urla invece fanno parte della vita di John e sono effettivamente importanti, vividi, per lui, solo che lui le chiama «coccole» e «grida» – che, per altro, sono anche parole più difficili da leggere.² Dopo cinque minuti di lettura sul libro per adolescenti rimandati – che ero rimasta ad ascoltare solo per gentilezza verso John – ne avevo

2. Il riferimento è, nel testo originale, alla grafica inglese delle parole *cuddies*, *hollering* e *shouting* [N.d.T.].

abbastanza. Chiesi a John di parlare della sua famiglia, del lavoro, della sua infanzia – tutte cose che gli piaceva molto raccontare e, mentre parlava, io scrivevo le sue parole; imparai molte cose sul mercato all'ingrosso della verdura, di cui non sapevo nulla, anche se influivano direttamente sulla mia vita. Se le scuole ascoltassero le persone come John e i suoi figli, ne trarrebbero grandi vantaggi. Per esempio, mi raccontò che aveva visto persone che caricavano sui furgoni delle mense scolastiche tutta la merce andata a male, cibo che nessuno avrebbe comprato, vecchie patate avvizzite e germogliate e roba del genere – e lui ci aveva litigato, perché i suoi bambini mangiano alla mensa e proprio quel giorno erano tornati tutti a casa col mal di pancia, dunque gli ingredienti dei pasti della mensa erano un argomento di grande interesse per lui.

John poi lesse quello che aveva raccontato e lo fece con molta più facilità e partecipazione di quando leggeva il libro per adolescenti. La parola «carretto» l'aveva pronunciata *barrer*, e io l'avevo trascritta con la grafia *barrow*. Lui lo lesse nella sua testa e lo pronunciò di nuovo *barrer*. È importante? E se lo è, *in che senso*? Dopo qualche incontro così, John cominciò a scrivere le proprie esperienze da solo, mentre io lo aiutavo con l'ortografia delle parole (le scrivemmo su dei cartoncini e riempiammo una scatola con le parole che lui usava: *lettuces*, *porter*, *bloke*, *ticket*, *vegetables*;³ nella pronuncia *cockney* la seconda sillaba di quasi ogni parola sparisce).

I verdurai vengono giù ogni mattina per prendere patate, verze, cavolini, carote, tutte le verdure. Cambiano sempre; a volte sono cavoletti, o piselli, o fagioli, o cavolfiori. Il venditore scrive tutto su un biglietto, mette tutti i biglietti insieme sulla scrivania – ci saranno fino a venti biglietti – poi io, mio fratello e l'altro facchino carichia-

3. Nell'ordine: «lattuga», «fattorino», «tipo», «biglietto», «verdura». [N.d.T.]

mo tutto sul furgone. Io ne prendo uno e carico la mia carrettata, mio fratello fa la sua carrettata, e l'altro tipo fa la sua carrettata. Lavoriamo tutti insieme. Abbiamo sei carretti, due ciascuno.»

Io dico: «Dove sei?». Lui dice: «Dietro al Globe» o «Giù verso l'Hop». Io porto il carretto vicino al furgone. E a volte mi dice: «Caricalo!». E poi mi dà dei soldi per la birra. E se è abbastanza, lo carico. E se non è abbastanza, dico: «Non ne vale la pena» e glieli restituisco, e lui se lo carica da solo...».

Dopo tre o quattro episodi scritti insieme così, gli suggerii di scrivere il prossimo episodio da solo a casa, e lui lo fece.

Una volta portò a uno dei nostri incontri il dizionario di sua figlia maggiore, dicendo che voleva imparare a consultarlo. Decise di cercare alcuni dei termini che stava usando per parlare e scrivere, parole che facevano parte della sua vita quotidiana. Cominciò a cercare «Bruxelles». Questa parola non c'era neanche nel dizionario. (Naturalmente il suo era in dizionario piccolo, se fosse stato un dizionario più grande l'avrebbe forse trovata come città del Belgio.) Allora gli chiesi se c'era un altro nome per quella verdura, e lui suggerì *sprouts*.⁴ Così cercammo *sprouts*. Raramente ho sentito un'eccitazione così intensa come guardando John che trovava la sua prima parola in un dizionario... il suo dito scorreva lungo ogni colonna, a volte soffermandosi, poi superando la parola e voltando pagina, poi esitava rallentando e tornava indietro... dovetti sedermi sulle mani per impedirmi di trovare la parola per lui. Tre consonanti all'inizio di una parola era un compito molto difficile; la prima parola che trovò era «beccuccio» (*spout*). Ne lesse la definizione lentamente e laboriosamente. E questi erano già due risultati importanti: aver trovato una

4. Letteralmente *sprout* significa germoglio ma, in questo contesto, si parla di cavoletti di Bruxelles, in inglese chiamati *Brussels sprouts*. [N.d.T.]

parola così somigliante a quella che cercava e riuscire a leggerne la definizione. Ma la definizione era assolutamente incomprensibile, nonostante fosse un dizionario per bambini. Tutto quello sforzo, quell'eccitazione e quella volontà, trattati con tanta noncuranza da esperti eruditi. Così gli chiesi: «Be', tu come la chiami quella parte della teiera da cui esce il tè?» e lui, confuso, mi rispose: «È la *teiera*».

«Sì, ma quella parte specifica della teiera. Quella da cui si versa il tè, come la chiami?»

«È la *teiera*.»

«Non c'è un nome specifico per quella parte?»

«No.»

«Be', quella parte si chiama "beccuccio»

Era molto interessato. «Vuoi dire che è lo stesso per il bollitore? La parte da dove si versa l'acqua si chiama "beccuccio"?»

«Sì.»

Se è vero che pensiamo con le parole, che effetti può aver avuto su John questa mancanza di specificità nel suo vocabolario? (Io avevo sempre dato per scontato il fatto che i pensieri siano formulati attraverso il linguaggio, ma le mie osservazioni di Kit che ancora non parla ma sembra pensare – anche se forse si limita a ricordare e associare – mi hanno portata a dubitare di questa mia certezza). Tornando a John, questa sua mancanza potrebbe, per esempio, aver impedito che una discussione mentale sulle teiere si sviluppasse in lui? Era davvero possibile per John pensare alla forma, al design e alla performance delle teiere senza sapere che la parte da cui esce il tè ha un nome che è «beccuccio»? Poteva sviluppare un interesse per il beccuccio senza sapere che aveva un nome specifico? Eppure un bebè si interessa a tutte le parti del proprio corpo, e più tardi, allargando il suo orizzonte, a molte altre cose ancora, in totale assenza di nomi.

Forse dare dei nomi alla realtà che ci circonda ci permette di esplo-

rare e manipolare gli oggetti in loro assenza, facendo cose che non sarebbero possibili neppure con gli oggetti reali? Emily ricevette il suo nome solo quando aveva già qualche mese e ricordo quanto questo mi facesse sentire frustrata, perché abitava dall'altra parte del paese e io sentivo il bisogno di un nome per poter pensare a lei, per tenerla nei miei pensieri.

Ma c'è molto altro da dire su questo argomento. Qualche anno fa, P.A. Katz, che lavorava all'Università di Yale, mostrò ad alcuni bambini di sette e di nove anni quattro forme simili, poi divise i bambini in tre gruppi e diede al primo gruppo un nome specifico (inventato) per ogni forma; al secondo gruppo un nome comune per due delle forme e un altro nome per le altre due forme; al terzo gruppo, infine, non diede alcun nome per le quattro forme. Poi testò la capacità dei bambini nei tre gruppi di percepire e discriminare tra le forme diverse. Fu molto chiaro che i bambini a cui erano stati insegnati i quattro nomi erano in grado di discriminare tra le forme e manipolarle mentalmente molto di più facilmente degli altri bambini. Dunque, in assenza di un nome specifico per un oggetto, il nostro livello di controllo su di esso rimane quello di un neonato? E qual è quel livello per un neonato? E, se è così, ciò non implica forse che il rifiuto da parte degli insegnanti di accettare i nomi usati dalla comunità specifica di un bambino ricacci il bambino indietro a quello stesso livello di impotenza? (impotenza ora associata a un nuovo senso di rabbia dovuto al fatto che il potere che egli aveva conquistato personalmente gli è stato portato via dagli «educatori»).

John e io parlammo per un po' di beccucci, e della strana definizione che compariva nel dizionario. Poi lui, ancora motivato, tornò a cercare la parola *sprout* sul dizionario, e la trovò. Dopo numerosi tentativi da parte sua e parecchi minuti in cui mi dovetti sedere sulle mani per non indicarglielo, la trovò, e ne lesse lentamente la defi-

nizione. Era una descrizione quasi botanica dei germogli. Al compilatore del dizionario non era neppure passato per la mente che per tutti i bambini che avrebbero usato quel dizionario, inclusi i bambini cresciuti tra i libri, uno *sprout* era una verdura che si mangia (o che si rifiuta di mangiare) per cena. Quanti sono i libri istruttivi che *impediscono e uccidono* l'educazione?

Come ho già detto, John parlava della propria infanzia, ne scriveva e poi mi leggeva quello che aveva scritto. Leggeva e scriveva laboriosamente e lentamente ma, allo stesso tempo, con entusiasmo e fervore. Quando leggeva il libro di lettura per ripetenti lo faceva molto più lentamente e senza alcun coinvolgimento – si trattava solo di coscienziosa applicazione e, per questo motivo, al terzo incontro, portai a quest'uomo, che gli insegnanti avrebbero qualificato come analfabeta, una copia del romanzo di Barry Hines *Un falco per amico*, da cui è stato tratto il film *Kes* (anche se John non lo aveva visto). Lo aprii al capitolo dove un ragazzo descrive come, insieme ai suoi amici, usava riempirsi gli stivali di gomma con i girini per poi schiacciarli infilandoseli ai piedi. I ricordi di infanzia di John vertevano spesso su una gita scolastica in campeggio, in particolare un'avventura durante la quale aveva scoperto le rane. John lesse quel racconto, che avrebbe presentato qualche difficoltà anche per un adulto istruito e colto a causa delle forme dialettali, più velocemente del solito, anzi lo lesse rapidamente, azzardando il significato di parole nuove. Lo lesse con piacere, meraviglia ed eccitazione, nonostante non conoscesse la parola «girini» e il suo significato – John non sapeva cosa fossero i girini e gli dovetti spiegare cosa fossero, lui conosceva solo le rane – e nonostante le forme dialettali del profondo Yorkshire usate nel libro gli fossero del tutto sconosciute. Ma soprattutto, leggendolo, fece una nuova scoperta: che lui, John Macadam, un *cockney* del sud di Londra, era dentro

a un libro, questo libro che veniva dallo Yorkshire. Fu un'emozione fortissima per entrambi.

Alcuni anni prima ero intervenuta a una conferenza in Scozia e un'insegnante di Glasgow mi aveva detto quanto i suoi alunni del corso di recupero avessero apprezzato le storie sulla famiglia Carter dei *Nippers*. «Non gli dispiace che siano ambientati a Londra?» chiesi io, dato che avevamo a cuore la questione e mi sentivo in colpa per non aver ancora inserito storie scozzesi nella serie. «I luoghi e le situazioni in queste storie sono londinesi, la parlata è quella londinese... non li disturba questo?» chiesi.

«Oh no» rispose. «I personaggi e le esperienze sono così reali per loro – è la prima volta che incontrano in un libro delle persone che gli sembra di conoscere, la prima volta in assoluto che leggono un libro fino in fondo.»

Il dialogo è utile, aggiunge un pizzico di meraviglia perché gli dà la possibilità di identificarsi. La cosa importante è che possono dire: «Quello sono io!».

ANDARE NEI POSTI GIUSTI

Un giorno andai a visitare la Liverpool Free School, una scuola fondata da John Ord e Bill Murphy nel 1971 per offrire un luogo e una struttura educativa ai ragazzi di Liverpool che si trovavano per strada (visto che si rifiutavano di frequentare le scuole statali, o ne erano stati respinti). A quel tempo la scuola – un grande edificio scolastico vuoto e privo di attrezzature, ottenuto dalle autorità locali dopo un anno di richieste – era perlopiù formata da qualche adulto della zona con esperienza di insegnamento e a cui piacevano i bambini, persone del luogo, radicate ormai da qualche generazione, che mettevano a disposizione svariate competenze.

Il giorno in cui passai di lì era appena arrivato un undicenne – un ragazzino irlandese dall'aria sensibile – che mi disse che era venuto per imparare meglio a leggere e scrivere. Nessuno conosceva lui e nessuno conosceva me (gli adulti mi conoscevano solo di nome); eravamo entrambi nuovi arrivati, così ci accomodammo vicini per un po'. Cominciò presto a parlarmi di un ospedale e di un'ambulanza – capita spesso che questi bambini raccontino di ospedali e ambulanze, eppure non se ne parla mai nei libri di lettura convenzionali – e capii che era stato coinvolto in qualche incidente, così gli suggerii di scriverne. Quello che segue è il suo testo intenso, scritto spontaneamente (anche se con cura e senso di responsabilità) quel primo

mattino, per un'estranea appena conosciuta che però era interessata a quello che gli era successo.

Una volta quando mi anno quasi investito e io ho sentito male prima che la macchina mi ha colpito la testa e ho sentito i freni della macchina fischiare e scivolare lungo la strada e un uomo è venuto correndo a fermare la macchina quanto poteva e le persone mi fissavano quando la macchina mi ha preso in testa mi ha fatto venire un brivido in tutto il corpo e la mamma mi ha sculacciato perché sono corso in mezzo alla strada invece di andare alle strisce.

Poco dopo arrivarono due bambine, anche loro di undici anni circa. Frequentavano la Free School da qualche tempo e dissero di volersi esercitare a leggere e scrivere. Cercando un modo di far emergere nella loro mente le parole che facevano parte della loro vita quotidiana, per poi scriverle, chiesi a una di esse: «Be', cosa ti dice la mamma quando vai a casa per il tè?». Lei mi guardò con un'espressione perplessa. «Io non vado a casa per il tè» mi disse. Ora ero io ad avere un'espressione perplessa. «La mia mamma è al lavoro» disse. Poi aggiunse, sperando di essermi d'aiuto: «Ma io le preparo la cena quando torna la sera». Che rovesciamento di ruoli familiari rispetto a quelli dei libri di *Janet e John*!

Così chiesi alle due bambine se volessero scrivere delle loro famiglie e di come passavano la giornata da quando si svegliavano. Ecco cosa scrisse Paula:

Questa mattina mi a svegliato Mary è meglio se mi sveglia Mary perché se meto la sveglia si sveglia il bebè e quando si sveglia poi non vuole più dormire E quando vado da mia Madre faccio Colazione e poi vado a scuola Porto Soldi per il Pranzo con me – Poi Io e andiamo

alla Stanza dei pensionati e facciamo Inglese con Marion a volte. Facciamo test di ortografia, poi quando vengo Andiamo alla friggitoria per prendere ancora un po' di pranzo e poi di pomeriggio John ci porta al cinema o alla pista di pattinaggio noi dove vogliamo possiamo andare e quando torno da scuola faccio i messaggi poi prendo il mio tè poi guardo il Bebè di sera se le mie sorelle lavorano al Pub e perché noi dobbiamo guardare il bebè perché mia madre ha troppo da fare e quando voglio dire che ha troppo da fare Perché quando vengono gli uomini col camion mio Fratello devve andare giù alla cantina per buttare le botti vote gli Uomini del camio buttano giù le botti piene e noi deviamo controllare quante botti anno messo lì un uomo è sul camion e uno sopra la cantina e uno giù in cantina poi ci mettono una lunga asse nera giù in cantina l'uomo sul camion butta giù le botti e l'uomo sopra la cantina le fa scivolare giù sopra lasse mio fratello le mette una sopra l'altra tutte poi chiude la cantina con la chiave e poi da agli uomini una pinta di Birra poi quando lanno bevuta se ne tornarono al Birrificio - e quindi è per questo che ho detto che mia sorella è troppo Occupatta e perché io e le mie sorelle facciamo i turni tutte guardiamo il Bebè e abbiamo due sere ognuno per stare a casa e due andiamo fuori e in centro io vado in Piscina e insegno ai bambini a nuotare e tuffarsi da quasi due metri e lei sta imparando ha fare i Tuffi indietro e a volte organizzo i pullman per i bambini e organizziamo un ultima Domenica es siamo andatti alla nuova Piscina di Feary.

Forse vi è sfuggita l'importanza della prima frase. Mary, la sua amica, viene *da un'altra casa* per svegliarla tutte le mattine. Tutti gli altri abitanti della sua casa (lei vive sopra a un pub) sono già al lavoro, e lei non può mettere la sveglia perché l'unica altra persona in casa è un bebè addormentato.

Questa storia offre moltissimi spunti. Che meraviglioso e bell'esercizio sarebbe per una classe... fingere di lanciare le botti o mimare i gesti degli uomini, uno sul camion la lancia, l'altro la prende e la fa rotolare lungo l'asse fino in cantina, e l'altro ancora la recupera e la impila poi, a lavoro finito, tutti insieme vanno a bersi una pinta di birra... Contare e controllare (ci sarebbe anche la possibilità di fare dei giochi sull'imbrogliare e su chi se ne accorge...) e poi c'è l'aritmetica dei turni di *babysitting*... c'è un tesoro di esperienze vissute qui - che non sono riconosciute dalla maggior parte delle scuole. È questo il problema: la maggior parte degli insegnanti, che sono autoritari, non riconosceranno le esperienze di una bambina così, non le accoglieranno per integrarle naturalmente e informalmente nell'educazione della classe. Perfino quelli più amichevoli e informali sono turbati dalle proprie ansie e dal semplice fatto che, in certe questioni, gli adulti sono meno adeguati dei bambini e, ancora più spesso, gli insegnanti sono meno adeguati dei bambini delle classi popolari.

Quando Irma Chilton, una giovane maestra che insegnava in una scuola di paese del Galles, scrisse una delle storie per i *Nippers*, *The Lamb*, mi disse:

Seguendo il suo suggerimento ho letto la storia a una classe di bambini tra gli otto e gli undici anni, tutti, senza eccezione, figli di agricoltori. Hanno ascoltato senza agitarsi, cosa che mi ha sorpreso perché nella nostra scuola non siamo rigidi rispetto alla disciplina. Sono stata molto sorpresa nel rendermi conto che una storia vera toccasse le loro esperienze così da vicino; soprattutto i ragazzi seguivano avidamente i dettagli sulla nascita sperando, credo, di beccare un errore dell'autore (che era anonimo); solo alla fine del racconto hanno cominciato a fare domande, perché prima volevano sentire come andava a finire. C'è stata una vivace discussione,

incentrata soprattutto sui parti difficili (di agnelli e vitelli, alcuni anche piuttosto terrificanti) a cui, dicevano i bambini, NOI abbiamo assistito e in cui abbiamo aiutato. Hanno raccontato come NOI costringiamo gli stupidi (cioè testardi) agnelli a succhiare il latte, i NOSTRI agnelli addomesticati, gli agnelli che IO ho salvato personalmente. Senza nessun suggerimento da parte mia, alla fine dell'intervallo per il pranzo in quella giornata di pioggia, ho ricevuto una pila di disegni che illustravano la storia. Il mio preside, però, che aveva ascoltato una parte della lettura, mi disse che pensava che l'inizio fosse troppo forte: non che fosse al di là dall'esperienza dei bambini, ma lui avrebbe provato imbarazzo a leggerlo a voce alta.

Questa lettera mi fece venire in mente un altro episodio: durante una conferenza alla quale avevo partecipato, un maestro raccontò che, quando si era trasferito da una scuola di città a una di campagna, segretamente, e con un po' di condiscendenza, pensava: «Come saranno tonti questi bambini». Ma poi li sentì parlare di quello che facevano fuori dalla scuola: si rese conto che ognuno di loro era responsabile di una mandria di bovini o un branco di pecore, che facevano lavori che lui non avrebbe mai neppure immaginato e rispetto ai quali era completamente impreparato, ma da cui dipendeva la sua vita, e quelle di centinaia di altri adulti come lui. Sentì per loro un profondo rispetto.

Ecco come Mary, l'amica di Paula, scrisse della propria esperienza:

Mia mamma è piccola. Ha occhi MARRONI Capelli Neri. Lavora in Una grande Fabbrica chiamata PURAV. Le piace li. HA tante amiche. Io ho due fratelli grandi CHE non lavorano. Provano a cercare Lavoro ma non lo trovano così tiriamo avanti con i soldi che abbiamo ora. Siamo una famiglia felice abbiamo un gatto domestico

chiamato Claw. Gli piace molto giocare. La mia sorela piccola ogni mattina va in piscina è brava a nuotare e tuffarsi e saltare. Paula la mia amica glie l'ha imparate a fare queste cose paula è brava a queste cose io non sono brava a queste. Io sono brava a scrivere le storie delle avventure. Quando andiamo alla spiaggia con la SCUOLA cerchiamo TUTTI I SASSOLini e li Lucidiamo che vengono belli puliti. anno dei bei colori bisognerebbe avere una machina speciale per lucidare le pietre ma io non ce l'ho ma il garrage della SCUOLA ha una macchina che forse va Bene così ce la facciamo IMPRESTARE e lucidiamo Le pietre.

Ora, questa sì che è educazione, io ho trovato quel racconto molto commovente. «Bisognerebbe avere una machina speciale per lucidare le pietre ma io non ce l'ho ma il garrage della scuola ha una macchina che forse va bene così ce la facciamo imprestare». La scuola in questione, naturalmente, è la Free School.

Una volta andai a un corso di formazione per insegnanti a cui partecipava John Ord, con alcune delle ragazze, per spiegare quello che provavano a fare nella Free School, e per cercare di raccogliere denaro per andare avanti. I ragazzi salivano spesso sul furgone di John quando lui partiva per queste spedizioni; per loro un viaggio fino a un'altra città era una nuova esperienza. Notai, quando John iniziò a parlare, che era molto stanco e depresso e che, evidentemente, non si aspettava granché; intanto le cinque o sei ragazze che erano con lui avevano scoperto il gabinetto per le studentesse e, una alla volta, con l'espressione seria, da adulte, iniziarono a scendere dalla pedana passando dietro a John per andarci, poi tornavano a sedersi compostamente; e su e giù, ognuna di loro andò al gabinetto tre o quattro volte durante il suo discorso, che proseguiva accompagnato dal suono dello sciacquone in sottofondo. Quando John finì di par-

lare, e in quel momento tutte le ragazze erano al loro posto sulla pedana, il preside, che li aveva invitati ed era ben disposto e desideroso che avessero successo, sottolineò amichevolmente il fatto che gli alunni di John passavano molto tempo fuori dalla scuola, in diversi edifici di Liverpool. Poi, spostandosi dietro la fila delle ragazze chiese loro, appoggiando la mano sulle loro teste una per volta, di raccontare quali fossero i luoghi esterni alla scuola in cui di solito andavano con John: «Al bingo» disse la prima. «Al pattinaggio» rispose la seconda. «In friggitoria» aggiunse la terza. «In piscina» fece la quarta. Il preside sembrava sempre più sconsolato e agitato. Ci teneva molto che dessero la risposta corretta. «In biblioteca» disse la quinta. «Ah, in biblioteca!» esclamò il preside, «In biblioteca!» e, appoggiando affettuosamente le mani sulle spalle della ragazza, sorrise raggiante al pubblico supplicandolo di mostrare gentilezza e tolleranza verso queste bambine che avevano finalmente, come in un gioco televisivo, dato la risposta esatta. Il pubblico, che era perlopiù annoiato, disgustato e ostile, ignorò il suo invito.

Poi una donna, professoressa di pedagogia, si alzò e, parlando con tono amichevole, da cui trasparivano profonda competenza e desiderio di aiutare, si rivolse a una delle bambine: «Cara, perché non ci parli un po' della tua scuola?». Invece di approfittare della situazione per fare un discorso da allieva della Free School, la ragazza strinse i pugni e disse: «Lasciate stare il nostro John!». La professoressa fu visibilmente sorpresa, e anche io lo ero. (Quasi nessun altro nel pubblico stava ascoltando. Erano completamente inconsapevoli del fatto che stavano assistendo a una scena di grande importanza educativa.) «Ma cara, io ho solo chiesto – di raccontarci un po' della tua scuola» «Lasci in pace il nostro John!» «Cara, non lo sto attaccando. Ti sto semplicemente chiedendo di darci delle informazioni...»

«Lasci stare la nostra scuola!»

«Ma cara, ti assicuro...»

Questo bizzarro bisticcio verbale continuò per parecchi secondi ancora fino a quando la professoressa si appoggiò allo schienale con aria paziente, scosse la testa e tacque.

Come mai quella bambina ha subito percepito in quelle parole, apparentemente amichevoli, un atteggiamento di valutazione e giudizio? E non era solo lei a essere giudicata, ma tutta la squadra e, prima di tutto, il suo adulto di riferimento. Con grande intelligenza e spirito – dato che il contesto era assolutamente sbilanciato a suo sfavore dal punto di vista scolastico – si è rifiutata di stare al gioco. Ma questa mossa non era riconosciuta nel gioco accademico. Nel giro di qualche minuto, tutti gli studenti e i professori, tranne una minuscola manciata, si stavano spintonando per uscire dalla sala conferenze.

Naturalmente quella ragazzina, che avrà avuto dodici anni, aveva già avuto esperienze in cui era stata giudicata e dunque non si era lasciata ingannare dal tono gentile e paziente dell'insegnante; sapeva che era proprio quell'atteggiamento di giudizio la ragione per cui aveva saltato la scuola ed era finita alla Free School. Ciò che la riempiva di rabbia impotente era la sensazione che così tanto (la sua intera vita, in realtà) dipendesse dal fatto di avere sempre la risposta giusta (e questo non era possibile). Non era sorprendente che quelle due persone non riuscissero a comunicare: dove c'è giudizio non ci può essere comunicazione.

Ognuno di noi vive delle esperienze, ma quello che fanno gli insegnanti è giudicarle e decidere se si tratti di esperienze valide (e quindi ammissibili) oppure di esperienze non valide (e quindi etichettabili come non-esperienze, come non fossero neanche avvenute). Vorrei qui ribadire un concetto: molti insegnanti, nel nostro sistema

scolastico, di fatto giudicano le vite dei bambini, dicono loro se possono viverle o meno: i voti buoni o cattivi non riguardano il lavoro scolastico, ma la vita dei loro alunni.

Beryl Gilroy, una mia amica e direttrice di una scuola per l'infanzia frequentata da bambini di diverse nazionalità, una volta chiese al suo personale scolastico durante una riunione: «Cosa vuol dire per voi shock culturale?». Le fu data una risposta «progressista»: «Si tratta dello shock del bambino...» e così via. E allora lei rispose: «No. Si tratta dello shock dell'insegnante. È l'insegnante ad essere costretto a rendersi conto che deve adeguare le sue idee, che deve capire l'ambiente, la cultura, le norme di questi bambini. Molti insegnanti non riescono a tollerarlo».

Beryl esorta costantemente i suoi insegnanti a smettere di «valutare» i bambini. Durante la stessa riunione, che effettivamente verteva sulla questione del «fallimento dei bambini», Beryl suggerì che, se un insegnante ha un bambino che sembra avere un'abitudine a «fallire», dovrebbe dire al bambino: «Ogni volta che senti di aver fatto bene una cosa, o di aver imparato qualcosa di nuovo, vai a prendere qualcosa che ti piace, una figurina... o quello che vuoi tu... e mettila nella tua scatola personale». In questo caso la valutazione è del bambino, non dell'insegnante.

Questa è l'unica scuola per l'infanzia che conosco in cui sono i bambini a nominare i nuovi insegnanti. Beryl si limita a compilare una rosa di candidati. È anche l'unica scuola per l'infanzia che conosco in cui una bambina piccola, in piedi davanti a tutta la scolaresca all'assemblea generale, condivise una «notizia» che la coinvolgeva a tal punto che si formò una pozza ai suoi piedi mentre parlava e nemmeno un bambino rise, la indicò o commentò in alcun modo, tanto pendevano dalle sue labbra. Un insegnante si avvicinò tranquillamente per asciugare la pozza, ma nessun bambino gli diede

importanza. La cosa importante era quello che la loro compagna stava comunicando loro.

Nella scuola in cui aveva insegnato prima, all'inizio i bambini si rivolgevano a lei con commenti del tipo: «Signorina, anche le sue poppe sono nere?» o «Il mio papà dice che le passere nere sono come la sua bocca»; ma, dopo qualche tempo, i bambini iniziarono a produrre scritti magnifici – pensieri, riflessioni, ricordi e racconti che erano perspicaci, espressi con accuratezza, pieni di meraviglia e curiosità, e fondati sulla convinzione che la propria identità fosse oggettivamente importante. Aveva collezionato diverse annate di questa straordinaria produzione ma, per un doloroso incidente, qualcuno aveva bruciato l'intera collezione – eccetto le pagine che per puro caso mi aveva dato da leggere un fine settimana. Il prossimo capitolo consiste interamente di quegli scritti scampati al fuoco.

GINOCCHI MOLLI, QUORE BATTE FORTE

È venuto a casa nostra – questo uomo che a detto che si chiama visitatore –

Cioè è venuto a prendere una tazza di tè.

Ti faccio un te a detto la mamma –

Cuale te a detto il visitatore. In bustina a detto la mamma.

No Grazie a detto l'uomo – Non prendo mai quelle bustine io bevo il te vero –

Chi ti credi che sei a detto la mia mamma – la sua voce era tutta gelata.

Sì, chi ti credi che sei abbiamo detto io e mio fratello.

Noi non riuscivamo a fare la voce gelata.

La mia sorella è andata a fare le ferie con il suo ragazzo –

La mamma ha detto sì l'ha fatta andare – no è che andate tanto lontano –

Ma una cosa Bren, a detto la mamma – Non farti saltare addosso – tu sei una di classe.

Sono andato a Hampsted Heath. O visto un uomo seduto su una pancina – a detto vieni qui bambino – Quando sono andato vicino aveva il pisello fuori – io sono corso via perché la mia mamma a

detto di non stare mai vicino a un uomo con il pisello che pende fuori.

Dio è molto vecchio. È da cuando vivevano i dinosari che lui se ne sta nei celi.

I sui vestiti sono tutti strapati perché gli angeli anno smesso di agiustarli.

Dio ha una moglie e dei figli. Quello cattivo è il diavolo.

Lo stracivendolo è pasato per la mia via

Stracci ceenci diceva

Mia mamma a detto che vuol dire se hai robba da buttare

Mio papà a detto sono tute balle

Lo stracivendolo si è fermato e la mia mamma li ha dato dei vestiti

E lui ci a dato sei pennis Lo stracivendolo c'aveva i denti e le unggie sporchi Non le tagliava da mile anni.

Il mio papà un poliziotto e odia la ggente nera e i irlandensi e dice a mia mamma quello che ci fa con i ubbriachi e la mia mamma ride e anche la mia zia josey e la mia nonna dice Artur non lo sapevo mica che eri crudele. Sono ggente di Dio.

La mia mamma ha tentato di fare la tripa con cipolle per la ciena del papà. Il papà a detto si Rosie siamo sposati da 10 anni e le tue ciene sono sempre speciali e calde Il mio papà la baciata e aveva la tripa in boca.

Il mio papà si è comprata una macchina per 50 sterline e lei non va. La mia mamma a detto ti anno fregato. Il mio papà a detto il tipo che me l'ha fatta comprare è fregato perché il mio papà ora andava a casa sua e lo menava.

Una foglia è come un ovale, ci starebbero dentro una tartaruga e un occhio.

Se la foglia potesse vedere lo sapeva quando la voliamo strappare. Si metteva a dormire e si svegliava fresca e io ci imprestavo il trucco degli occhi della mia mamma. Una tartaruga in una foglia può addormentarsi e poi mangiare la stessa foglia quando ha fame. Quando era tutta finita se ne poteva tornare in terra al posto suo.

Perché nessuno può vedere Dio Dio non si mostra Lui è vecchio e brutto e la sua mano e i piedi camminano lento e lui ha paura della gente e delle macchine e i cani. Ecco perché nessuno lo può vedere. Se io lo vedo io lo credo e lo vanero. A me piacciono certe canzoni che Dio a detto che possiamo cantare.

Io ero tutta io sola nel nostro appartamento. Poi la raddio a cominciato a cantare – poi a parlato, poi cantato ancora. Io c'aveva paura ma la persona della raddio è stata in silenzio un minuto.

L'aca era una grande barca e Noè e la sua roba e la famiglia ci sono saliti dentro.

Quando non potevano andare fuori Noè a detto sono stoffo. Colomba, vai a vedere che succede. Non voglio a detto colomba. Poi la molie di Noa a detto è melio se vai o niente cena. Sei solo una piccola colomba non il gallo del polaio.

Mia zia mi a dato una sterlina perché ero bravo. Io non ero bravo. È la mia zia che è buona.

Cuando sono passato nel parco, ho fatto la verticale. Sei capace papà o detto.

Sì figliolo, una volta ero capace.

Mi sono messo a testa in giù

E questo sai farlo papà?

Sì figliolo, una volta ero capace.

Dice sempre una volta. È buffo quando lo fa.

Quando il mio papà dice una volta inizia una storia e se la tiene per sé.

Mia zia Jo si è sposata sabato scorso – era bello La mia nonna a cominciato a piangere – il mio nonno a detto smettila. Tu non ai mai pianto cuando ti sei sposata eri contenta di andar via da casa. Perché non credi che anche lei è così.

Io e mio fratello ci divertiamo. Mio papà gioca con noi. Giochiamo alle mamme a i papà. Il mio papà vuole sempre fare il bebè. La mia mamma è sempre la bimba piccola e mio fratello è la mamma e il papà. È un bel gioco e mi piace la mia famiglia.

A me non mi piace quando la mamma e il papà bisticciano. Loro non si piaciono ma a me e mio fratello ci piaciono tutti e due. Il mio papà si è ritagliato dalla foto delle nozze della mamma. La mia mamma a detto tu negro nero non dovevo mai prenderti. Il mio papà dorme con mio fratello e io vado nel letto della mia mamma Il mio papà è gentile con noi ma alla mamma dice sempre «Prenditelo da te.»

Il mio papà la mia mamma e io e mio fratello siamo andati a trovare il mio nonno. Era bello a casa del nonno. Ora sta meglio. Lui vive da solo – la mia nonna è morta La mia mamma lo a bracciato. Vieni a vivere con me papà li a detto. Tutte le notti sto preoccupata per te. Il mio nonno a detto no. Vieni a trovarmi una volta a settimana Rita – così mi piace – così tu e i bambini mi tenete lontano la morte e i guai Benedeti.

Non sarò mai un adolescente quando cresco. Sarò solo un uomo, Gli adolescenti sono troppo cattivi.

La mia mamma mi stava a friggere un uovo per la mia cena. Io l'ho fatto cadere in terra e la mia mamma è andata a prendere la scopa per tirarlo su. Quando è andata il gatto lo ha mangiato da terra. La mia mamma a detto Ma guarda. E a scacciato il gatto.

Io ho dei fuochi d'artificio. Possono essere pericolosi. Non dobbiamo toccarli. Sam mi a detto di andare a prenderli ma io non ci vado. Io faccio come mi dice la mia mamma. La mia mamma fa come dice il papà e così facciamo tutti uguali.

Un uomo cinese è venuto a casa con un altro uomo per dipingerla. Anno cominciato a dipingere e il uomo cinese è caduto dalla scala. Il suo amico a detto aiutatelo. Fate qualcosa. Stavano tutti intorno. Stavano tutti a sbirciare. Un dottore è venuto e a detto andate a casa. Il cina si è rotto la gamba. Non era giallo. Gli usiva sangue dal naso. Era rosso. Non era neanche un pò giallo, niente di lui lo era. Un giorno ne vedrò uno veramente giallo come a detto il mio papà.

La mia zia teneva un uovo sopra la tazza e a cominciato a sbavare dappertutto proprio come il nostro cane.

Io volevo un tomohak per Natale. Il mio papà a detto quello non ti serve a niente. Perché non chiedi trenini o macchinine. Lui vuole un tomohak a detto la mia mamma. Glie lo do io il tomohak a detto il papà gli gonfia le orecchie. È melio che non ci pensi gli a detto la mia mamma o io ti gonfia le balle.

La mia mamma era triste perché a scommesso e il suo cavallo non aveva vinto. Il tuo papà mi mena quando sa quello che ho fatto. Andiamo dalla nona. Lì non mi può menare. Quando il mio papà è venuto lì non la menata. La mia mamma a pianto lo stesso. Allora il mio papà la bracciata e a detto è fatta. Andiamo a casa.

Cuando un ladro è in una casa il suo cuore batte forte e i suoi ginocchi sono molli e pensa mi metteranno in gattabuia e si sente spaventato e cuando viene fuori il cuore batte piano e i ginocchi diventano duri e lui dice non mi mettono dentro.

Un ladro è entrato in casa di zia Susy. La zia Susy non l'ha sentito il ladro. Quando si è svegliato tutta la sua roba era sparita. La mia mamma a detto ti sta bbene che ti sei tenuta tutto per te da cuando è morta la mamma. La mia mamma non ce l'ha mandato lei il ladro ma la zia Susy dice di sì.

Il mio papà è andato a una festa al lavoro. Ha bevuto la vodka e si è ubriacato. La mia mamma a detto ti sta bene. Spero che ti faccia vomitare. Quella è una bevanda Russa e non dovresti berla mai. Lì inglesi non devono mai berla. I russi possono avelenare la gente con le loro bevande. Sono tipi cattivi che ammazzano sempre. I russi fanno male alla gente e li danno il mal di pancia quando non lo vogliono.

Certi Ebrei sono venuti a vivere nei nostri appartamenti. Io gioco con la loro foglia. Si chiama Rashell. La sua mamma gli fa sempre il bano. La mia mamma dice che stanno provando a lavare via i loro peccati. Dio li a mandati in giro e non smetteranno mai di andare in giro.

Noi dobbiamo mangiare molto pesce e patatine fritte. Il papà era malato e la mamma a dovuto dare indietro la cucina. Possiamo mangiare solo pesce e patatine e pasticcio e roba così per un po'. La mia mamma troverà un lavoro e saremo tutti contenti. Io voglio aiutare la mamma. Quando cresco e sono un papà non mi ammalero mai e avrò una cucina per la mia famiglia. Ieri sera avevamo tutti fame e poi Sally è venuta a dire venite a usare la mia cucina.

Cuando sono andato a Jaywic mi sono divertito. C'era tanta acqua nel mare e tanta sabbia. Ci siamo andati sopra. Abbiamo lassiato i vestiti. Anno rubbato il asciugamano della mamma e la mamma si è rabbiata. La sua voce era rabbiata la sua faccia era rabbiata e le sue mani erano rabbiate perché ci a trascinati via.

A me non mi piaciono quelli che sono sempre rabbiati – la signora del negozio si rabbia – le signore della mensa a scuola si rabbiano e la mia sorella si rabbia così a me non mi piaciono quelli che si rabbiano – mi sento che devo vomitare cuando tutti i miei amicci si rabbiano mi sento tutto disordinato e cuando gridano le loro voci sembra che vogliono strapparmi tutti i vestiti.

Io lo odio Dave perché forse brucia quella galera dove ci sta il mio papà. Il mio papà ci a un piede rotto e non può scappare.

Cuando Desman viene a dormire con la mia mamma io devo andare nela vasca in un letto che ci mette la mia mamma Cuando mi addormento va bene ma non mi piace Desman viene a dormire da noi un sacco di notti e il rubbinetto goccia.

Ieri serra sono andata dalla mia zia. La mia zia riddeva e riddeva. La mia mamma riddeva e riddeva. La mia zia a detto raccogli dei fiori io non ho raccolto i fiori pechè erano fiori puzzoni.

Una volta c'era una signora con le braccia e le gambe flessibili e quando di sedeva le gambe sparivano come quelle dell'asse da stiro. Un giorno andò dal dottore e disse per favore puoi farmi le gambe meno flessibili che non si ripiegano. Ma il dottore...

[Purtroppo questa storia si interrompe qui...]

Ci sono colori nel carbone cuando la mia mamma mette il carbone nero nel fuoco – fiamme rosse e gialle si alzano danzando. Io guardo il carbone ma non ci vedo i colori. Nessuno li vede – neppure la regina ma ci sono lo stesso. Se lavi il carbone riesci a togliere i colori Durano per sempre.

Il mio tesoro è invisibile. Io sento. È il mio segreto. Viene e va di notte quando sono a letto – appena prima di addormentarmi. Il mio tesoro può essere condiviso con i miei amici ma loro non lo sanno sennò lo consumano tutto. Mi piace dividerlo con Shirley. Il mio tesoro è un mistero. Dura quel che basta per farmi addormentare. Quando vado lì vedo un omino del sonno.¹ Lui carezza il suo sacchetto e io coccolo il mio tesoro.

Una volta c'era un fantasma. Stava chiuso in una triste casetta per sempre in tanti anni. Un giorno disse devo mangiare una signora succulenta per cena. Il fantasma aspettò silenziosa, sfregando i denti per la fame. Dopo un po' una signora venne alla casetta. Questa

1. Mr Sandman è un personaggio del folklore nord europeo che porta sogni felici ai bambini mentre dormono cospargendo i loro occhi di polvere magica. [N.d.R.]

signora non è succulenta. È magra come uno spillo ma la posso sgranocchiare intanto che aspetto che arrivi un bocconcino succoso.

Questa mattina abbiamo dormito troppo e la mia mamma non mi ha dato il porridge. Siamo andati a Tpping Forest. Era lontano. La macchina del mio papà si è rota e siamo tornati tardi. Ci eravamo proprio divertiti nella foresta e la macchina ha rovinato tutto. Sentivamo gli uccelli cantare e abbiamo visto gli scoiattoli saltare e correre tra le foglie. Abbiamo visto un cane che non aveva un padrone. Il cane aveva gli occhi tristi che gocciolavano e la pelle della faccia era rugosa. Aveva le gambe lunghe e la coda tagliata.

Una volta c'erano Ron e Dora e si sono sposati. Quando erano sposati da un po' a Dora fece male la pancia. È venuta l'ambulanza e l'ha portata all'ospedale e ha avuto una bambina chiamata Carol. Dopo un'altra lunga attesa è tornato il mal di pancia come prima e questa volta fu Susan a venire. Ma non era la fine. Dora sentì di nuovo male. Erano dolori colossali e lei gridava. L'ambulanza venne di corsa e questa volta è nata Jill. Dopo vissero felici e il dolore finì per sempre.

Quando l'uomo primitivo scoprì il fuoco corse da sua moglie e disse. Indovina cosa c'è qui. È il fuoco e ti brucierà. Serve a cucinare, scaldare e accendere le cicche. Trattieni il respiro. Non soffiare forte lì vicino. Se lo spegni poi come faremo tremando e mangiando carne cruda di nuovo. Io ho trovato questo fuoco e sarà mio. Qualcuno dovrà guardarlo giorno e notte per tenerlo vivo e scoppiettante.

Un giorno arrivò l'ispettore in questa scuola. Due bambini gli suonarono il disco di Orpheus. Poi uno di loro gli chiese «Le raccontiamo una storia? ... allora, il cane ha morsicato Orpheus e

l'ha inseguito nel altromondo. E poi non c'era nessun altro da mordere e quindi non sapeva cosa fare. Così ha trovato un altro cane e ha hanno deciso di sposarsi e fare tanti cuccioli. E ci provarono ancora e ancora per un sacco di tempo ma non ci riuscivano perché erano tutti e due maschi.» L'ispettore arrossì poi l'altro bambino disse «Ora glie ne racconto una io. Una volta c'era un bambino chiamato Prodigio e quando venne a casa il padre di Prodigio gli disse: "Ciao, Prodigio", ma il fratello di Prodigio gli disse: "Vattene via, maledetto bastardo!"»

A differenza di molte altre scuole in cui le maestre disapprovavano le esperienze come quelle di questi bambini, e quindi non ne parlavano mai, in questa scuola le esperienze dei bambini erano costantemente richieste, il bambino veniva aiutato a esprimerle con parole accurate, erano ascoltate con partecipazione e rispetto, e se ne parlava. Dato che la lingua si sviluppa attraverso le discussioni e l'esperienza, e dato che la lettura e la scrittura si sviluppano in un contesto di vita affettuoso, è notevole ma non sorprendente che nel sondaggio del 1969 questa scuola per bambini dai sette ai nove anni, frequentata da un gran numero di bambini non inglesi, e che si trovava in quartiere popolare di Londra, ebbe il miglior risultato per la lettura tra tutte le scuole dell'area urbana di Londra (Greater London).

POSTFAZIONE

Una casetta per giocare alla Tate Gallery

Voglio presentarvi quattro persone: tre bambini e un'adulta.

La prima bambina aveva due o tre anni ed entrò, con un'anziana signora che doveva essere sua nonna, in una sala d'aspetto ferroviaria dov'ero seduta. La sala era spaziosa e conteneva soltanto, per una consuetudine ormai desueta, un grande tavolo rotondo e delle panche appoggiate attorno alle pareti. Immediatamente la bambina si inventò il suo primo esercizio (o gioco... o attività). Corse quattro volte attorno al tavolo, poi da sua nonna, e le affondò gioiosamente il viso nel grembo. A questo punto la nonna l'abbracciò. E la bimba corse via di nuovo per un nuovo ciclo di quattro circumnavigazioni, pestando deliberatamente i piedi come una danzatrice spagnola, godendo dell'esperienza eccitante delle scarpe, esilarata dal proprio movimento, soddisfatta dei suoni che poteva produrre. Tornò dalla nonna, un nuovo abbraccio, testa bassa, e via! Altri quattro cerchi.

Era un esercizio perfettamente ritmico e organizzato, come l'avrebbe potuto pianificare scrupolosamente un adulto munito di carta e matita, con diagrammi numerati e una formazione in medicina. Certe volte la nonna le diceva, abbracciandola: «Ti girerà la testa e non riuscirai a salire sul treno»; ma era proprio per questo che la

bambina si fermava ogni quattro giri per farsi abbracciare, il viso nel grembo della nonna per riassetare il proprio equilibrio. Così, ignorò il monito della nonna. Avendo eluso il pericolo per conto suo, ripartiva di corsa.

Una volta che si fu esercitata ed ebbe perfezionato a suo piacimento questo gioco, la bambina si inventò un secondo esercizio. Consisteva nel correre dalla nonna alla panca sulla parete opposta della sala, arrampicarsi, balzellare leggermente sulle assi che evidentemente erano un po' molli, allungare tutto il corpo quasi fino a inginocchiarsi sullo schienale della panca (ma senza arrivare a farlo), guardare fuori dalla finestrella dietro di essa, allungarsi ancora un pelo per grattare con le punte delle dita sui resti di un adesivo colorato sul vetro, saltare giù – *sbang!* – con i piedi uniti, tornare di corsa dalla nonna. Anche questo gioco lo ripeté diverse volte, eseguendo gli stessi movimenti e la stessa precisa sequenza ogni volta, e sempre con immenso entusiasmo. (Molti di quei movimenti sono uguali a quelli contenuti in libri scritti da adulti per insegnare esercizi terapeutici per adulti in difficoltà).

Sua nonna, che a sua volta era affettuosa, vitale e per nulla repressiva, cominciò a domandarsi se il rumore potesse disturbare qualcuno (dato che a questo punto c'erano altre tre o quattro persone nella sala d'aspetto). Così quando la bambina tornò ad abbracciarla le suggerì che avrebbe potuto «giocare» in punta di piedi. Questo sarebbe stato molto difficile, ma dato che la nonna aveva partecipato affettuosamente finora al gioco, la bambina era disposta a cooperare, considerando il suggerimento della nonna come un nuovo esercizio. Applicandosi con concentrazione profonda, radunò tutte le sue risorse per muoversi in punta di piedi, come una tigre che si prepara a balzare. Ma sorprendentemente – e ne fu sorpresa anche lei – quello che produsse fu un movimento balzellante come il volo

di un fringuello. Questo risultato inaspettato la confuse. Ci riprovò ancora e ancora, ma il movimento sulla punta dei piedi continuava a sfuggirle, continuava a balzellare in su e in giù; allora decise di non essere pronta per questo nuovo sviluppo e che ci avrebbe riprovato quando lo fosse stata.

A quel punto inventò un terzo esercizio - consisteva nel piegarsi per passare sotto al tavolo, per poi accucciarsi piena di meraviglia accanto all'unica gamba centrale. Aveva scoperto il proprio mondo magico, dove gli adulti le passavano accanto solo dal ginocchio in giù, non interferivano, ma erano comunque attorno a lei. Era un buon posto per recuperare le forze, dopo tutta l'energia che aveva speso, tutto l'allenamento fisico, la ricerca di equilibrio, il dover contare mentalmente, e il sincero sforzo per compiere azioni per le quali non era ancora pronta, seguendo il suggerimento di un'altra persona. Solo lei sapeva quando era giunto il momento per riposare; solo lei avrebbe saputo quando era ora di ricominciare.

Quella sala d'aspetto era un meraviglioso parco giochi, eppure non c'era niente che fosse fatto apposta per un bambino. Era parte del mondo degli adulti, a disposizione con tutta la sua attrezzatura da usare, semplicemente perché l'adulta che era con lei era disposta a adeguarsi affettuosamente alla bambina e la comunità, che non era per nulla infastidita, non le impediva di giocare e di esercitarsi.

Ora, invece, vi presento una bambina di dodici mesi. Passò una mattinata con me. Aveva preso una scatola di latta che stava su un basso scaffale triangolare in cucina. Doveva cingerla con entrambe le braccia perché era cilindrica e molto grande per lei. Si ricordava da una precedente visita che conteneva dei biscotti. Io sapevo che se si fosse concentrata sarebbe riuscita ad aprire il coperchio e che sua madre non sarebbe stata contenta che mangiasse biscotti, così, per distrarla, le mostrai una fotografia di un gatto simile al suo dicendo-

le: «Guarda!». Ora c'erano due cose interessanti che la attiravano in due maniere differenti.

Avrebbe potuto lasciar cadere rumorosamente la scatola per raggiungermi. Ma non lo fece. Senza che glielo suggerissi io, si avvicinò di proposito allo scaffale e cominciò a mettere la scatola al suo posto. Questa era un'operazione molto difficile per lei e dovette perseverare parecchio, non solo perché la scatola era grande, ma anche perché lo scaffale era piccolo, ad angolo, e c'era a malapena il posto per la scatola dei biscotti. Finalmente, dopo parecchi tentativi, riuscì a infilarci la scatola di traverso. Ora era di nuovo sullo scaffale giusto, solo che cominciò subito a rotolare. Di nuovo, avrebbe potuto lasciarla cadere fragorosamente a terra per venire di corsa a guardare la foto del gatto. Ma non lo fece. Con grande sforzo e applicazione riuscì a girare la scatola e appoggiarla sulla base, poi la incastrò al suo posto. Solo allora questa infante venne da me a guardare l'immagine del gatto.

La bimba avrebbe potuto facilmente lasciar cadere la scatola in terra e, altrettanto facilmente, io avrei potuto strapparle la scatola di mano con rabbia e impazienza, anche sculacciarla. Ma non lo feci perché, anche se ero preoccupata, stavo onestamente ammirando il suo operato, e imparando qualcosa sulle abilità dei neonati. E lei non la fece cadere perché i suoi genitori la rispettano e le hanno sempre concesso il tempo che le serve per esplorare e finire di fare le cose, permettendole così di diventare responsabile e abile. (L'editor di una rivista per la quale scrissi di questo episodio mi chiese: «Responsabile a un anno?» e io risposi: «Sì, responsabile nei confronti di sé stessa.»)

La terza bambina la vidi alla Tate Gallery di Londra, a una mostra di Barbara Hepworth. Nel centro della sala c'era una grande struttura scultorea, con gradini che conducevano a essa da due lati, una tettoia sovrastante, e buchi sui lati. Gli adulti si aggiravano rispettosamente in punta di piedi, guardando e commentando in maniera

«corretta» e controllata, avvicinandosi e poi allontanandosi dall'opera in punta di piedi.

In questa sala dall'atmosfera tesa entrò una bambina con mamma e papà. Appena vide la struttura corse ai gradini, si arrampicò, si sedette su quello più alto, entrò, guardò fuori dalle aperture, salutandole con la mano – magicamente trasformando le aperture in finestre. I suoi genitori erano inorriditi, anche se non repressivi. Cosa avrebbe pensato la gente? Con urla bisbigliate intimarono alla bambina di uscire da lì. Ma lei ci si sentiva a casa. I genitori protestarono, supplicarono e cercarono di ragionare con lei. Ma la bambina rimase dov'era dimostrando con gioia, disinvoltura e sicurezza che la temuta e misteriosa scultura era una casetta per giocare. Quando ebbe finito di giocare la bambina uscì di lì e il terzetto si spostò in un'altra sala mentre i genitori tiravano un sospiro di sollievo per la fine del misfatto. Per i primi due minuti circa non ci fu nessun cambiamento nella sala, anche se si vedeva che gli astanti stavano rimuginando privatamente. Poi, il primo adulto più audace si avvicinò, con studiata noncuranza, alla scultura, e salì i gradini. Qualcun altro lo seguì – sempre con aria deliberatamente casuale – e sedette sul gradino più alto. Un'altra li seguì e si affacciò – lievemente imbarazzata, ma cercando di far finta di niente – da una delle «finestre».

Cinque minuti dopo, la scultura pullulava come un alveare. C'era gente seduta sui gradini a chiacchierare allegramente con degli sconosciuti, gente che si sporgeva a parlare dalle finestre, gente che passeggiava dentro e fuori dalla struttura, quasi a passo di danza. Tutti gli adulti avevano cominciato a giocare nella casetta o, potremmo dire, avevano accolto questa scultura nel loro mondo. Quella bambina, non repressa, l'aveva mostrata loro.

Non voglio ricamarci troppo sopra, ma avrete notato che nessuno dei bambini era in un edificio chiamato «scuola», con un adulto

chiamato «insegnante», e con materiali progettati appositamente. Erano nel mondo, con il proprio impulso ad acquisire competenze e ad accogliere tutto ciò che incontravano.

La quarta persona è un'adulto; si tratta di una giovane infermiera di un reparto ospedaliero dov'ero ricoverata. Era l'orario di visita, ma io non avevo visitatori, così l'infermiera si avvicinò sconsolata al mio letto per parlare. Con dolcezza e rammarico mi disse: «Vogliono solo andare a casa. Appena c'è l'orario di visita, mi chiedono: "Quando posso andare a casa?"». Simpatizzando col suo dispiacere, le risposi: «Ma non devi pensare che siano ingrati. Naturalmente apprezzano quello che fai per loro...» e aggiunsi, con una risata, «ma lo sai, il mondo reale è là fuori». Lei mi guardò, con gli occhi lucidi di lacrime, e con voce dolcemente lamentosa disse: «Ma per noi il mondo reale è *qui dentro*!».

In quel momento fui percorsa da un brivido. Avrei voluto portare le mani alla bocca e gridare nel reparto: «Uscite tutti! Raccogliete i vestiti e andatevene, finché potete!».

A volte sento lo stesso impulso quando sono in una scuola.

APPENDICE

Vorrei che più persone fossero a conoscenza:

- 1 del lavoro di Janet Hill, fino a poco tempo fa bibliotecaria e responsabile della sezione bambini nella biblioteca di Lambeth. Tra molte altre innovazioni, è stata promotrice con la sua assistente Jenny Evans dell'iniziativa per cui otto persone erano pagate venti sterline alla settimana per leggere a cinque bambini di Brixton ogni giorno delle vacanze estive, in casa di ognuno dei bambini. È impossibile fare giustizia a questo progetto pilota con una breve descrizione, non ci provo nemmeno, ma dimostra quanto una persona in grado di comprendere che leggere è un'attività di empatia e socializzazione, che può solo essere volontaria, e che ama i bambini e gli adulti senza volerli manipolare, possa incoraggiare non solo i bambini originariamente coinvolti, ma anche le loro famiglie e la comunità intera a gioire della lettura. Almeno uno dei diari scritti da Lynne Jones – impiegata della biblioteca che è stata in grado, più di altri, di portare avanti le idee di Janet – dovrebbe essere pubblicato e distribuito.
- 2 del lavoro di Ken Worpole e altri al Centerprise, un centro comunitario di Hackney, che oltre a una caffetteria, una libreria,

un laboratorio artigianale e un laboratorio per bambini, ha inaugurato di recente una casa editrice che pubblica libri scritti da persone della classe lavoratrice e li vende nella libreria dove sono comprati e letti da altri abitanti del quartiere. Oltre che per la gente del posto, sono lì anche per tutti gli altri.

- 3 del lavoro di Jenny Mills e Jean Cox con l'Inner Area School Project di Stockwell (un progetto iniziato dal Dipartimento dell'Ambiente in cui sei zone in Gran Bretagna sono state scelte per lo studio di alcuni «problemi»). I bambini delle scuole locali – scuola dell'infanzia, primaria e secondaria – sono stati incoraggiati a credere che scrivendo del loro quartiere potessero influire e, addirittura, cambiare le situazioni meno aperte ai giovani. Spero che non siano stati delusi. Se lo fossero stati, potrei capire se non volessero più leggere e scrivere. Ho preso spesso spunto dai loro scritti per la perspicacia che dimostrano. Anche questi meritano di essere pubblicati.

Queste sono solo tre attività che conosco. Sono tutte avvenute nei distretti operai e poveri di Londra. Mi piacerebbe scrivere di più, in particolare sul primo e sul terzo progetto, dato che non sono documentati, perché penso che siano esperienze importanti ed entusiasmanti: forse, un giorno, se nel frattempo nessuno le avrà raccontate, lo farò io.

Sicuramente ci sono molte altre iniziative del genere in tutto il paese. Hanno pochissimo a che fare con schemi precostituiti o con la scuola in generale: ridanno semplicemente vita alla lettura, mettendola al centro e radicandola nel contesto della vita.

Leila Berg

LEILA BERG (1917-2012) è stata giornalista, scrittrice, editor e autrice di libri e di programmi per la BBC. Ebreo comunista, attivista politica, impegnata nelle più importanti battaglie civili che segnarono la seconda metà del XX secolo, rivendicò il diritto alla lettura per i bambini di ogni classe sociale. La sua collana Nippers rivoluzionò il rapporto tra autori e lettori di libri per l'infanzia e fu un esempio di innovazione educativa e di lotta al conformismo culturale.